



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı

MESLEKİ GELİŞİM ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN
HİZMET İÇİ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN
NİTELİĞİNE OLAN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammed AZDİR

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2021

MESLEKİ GELİŞİM ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİM
ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN NİTELİĞİNE OLAN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı

MESLEKİ GELİŞİM ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN HİZMET İÇİ
EĞİTİM ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN NİTELİĞİNE OLAN ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE EFFECT OF IN-SERVICE TRAINING ACTIVITIES
CONDUCTED IN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
ON TEACHER QUALIFICATION

Muhammed AZDİR

Doç. Dr. Ahmet YAYLA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2021

ONAY SAYFASI

Muhammed AZDİR tarafından, Doç Dr. Ahmet YAYLA danışmanlığında hazırlanan 'Mesleki Gelişim Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarının Öğretmen Niteliğine Olan Etkisinin Değerlendirilmesi' başlıklı bu çalışma, 25/05/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 18/06/2021 tarihli ve 2021/22-6 sayılı kararı ile Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Başkanlığında, Prof. Dr. Mehmet ÖNAL ve Doç. Dr. Ahmet YAYLA Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Öz

Türkiye, uzun bir dönemdir öğretmenlerinin niteliklerinin artması için bir arayış içerisinde. Söz konusu bu arayış öğretmen eğitiminin de istikrarlı bir yörüngeye oturma çabasının zorluklarını doğal olarak kendi içerisinde barındırmaktadır. Bu çaba çerçevesinde eğitim camiası son dönemde mevcut öğretmen kadrosunun niteliğini artırmak için daha derin bir arayış içerisine girmiştir. Hizmet içi eğitimler bağlamında mevcut çalışan öğretmenlerin niteliklerini artırmak ülkenin geleceği adına oldukça önemli görülmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin, mesleki gelişim için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkararak bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmektir. Türkiye'nin, 2023 ve daha ileri hedeflerine ulaşabilmesi ve toplumda yaşanan problemlerin azaltılabilmesi için öğretmen kalitesinin çağın ihtiyaçlarına ve ülkenin kendi iç dinamiklerine uygun bir şekilde artırılması önemlidir. Bunun için de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği hakkında bir durum değerlendirmesi yapılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci görüşme yöntemi kullanılarak sürdürülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu teşkil eden 15 öğretmen, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örneklemeleri kullanılarak belirlenmiştir. Veri analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarında; Türkiye'deki öğretmen profilinin niteliğinin artması için hem öğretmenlerin hem de eğitim örgütlerinin sorumluluk alması gerektiği, gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik önemli reformlar yapılması gerektiği, reformların gerçekleşmesinin önündeki engellerin aşılmasının elzem olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: eğitim, öğretim, öğretmen, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim.

Abstract

Turkey has been in search of increasing the qualifications of its teachers for a long time. This quest naturally includes the difficulties of the effort of teacher education to settle on a stable trajectory. Within the framework of this effort, the education community has recently been in a deeper search to increase the quality of the existing teacher staff. In the context of in-service training, increasing the qualifications of current working teachers is considered very important for the future of the country. In this framework, the main purpose of this research is to carry out a situation assessment by revealing the opinions of teachers about the effect of in-service training activities for professional development on the quality of teachers. It is important to increase the quality of teachers in accordance with the needs of the age and the country's own internal dynamics in order for Turkey to reach its goals for 2023 and beyond and to reduce the problems experienced in the society. For this, it was thought that it would be useful to make a situation assessment about the quality of in-service training activities for the professional development of teachers. The research was carried out with the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. The data collection process was carried out using the interview method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The 15 teachers constituting the study group of the research were determined by using criterion and maximum diversity sampling. Content analysis technique was used in data analysis. In the findings and results of the research; It has been concluded that in order to increase the quality of the teacher profile in Turkey, both teachers and educational organizations should take responsibility, that important reforms should be made regarding in-service training, and that it is essential to overcome the obstacles in front of the realization of the reforms.

Keywords: education, teaching, teacher, professional development, in-service training.

Teşekkür

Hayatın her türlü zorluğunu yaşayarak beni büyüten anne ve babama, benim için çok değerli kardeşlerime, yüksek lisans sürecinde bütün yoğunluğuna rağmen desteğini hiçbir şekilde esirgemeyen, her türlü tecrübesini aktaran, tevazu sahibi tez danışmanım çok kıymetli **Doç. Dr. Ahmet YAYLA'** ya; felsefenin kokusunu kendisiyle keşfettiğim ve kendi kişiliğinde doğunun irfanıyla batının felsefesini içselleştirmiş **Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK'** e, çalışkanlığına ve yorulmak bilmeyen azmine hayran kaldığım **Prof. Dr. Zihni Merey'** e, kitaplara aşık olmanın ne demek olduğunu bize kitaplara olan bağlılığıyla öğreten **Dr. Mustafa TATAR'a**, yüksek lisans eğitimim ve tez süresince araştırmama katkıda bulunan ve etik değerlere verdiği önemle kendisini rol-model aldığım **Dr. Sevgi KOÇ'a**, nitel araştırma yöntemleri üzerinde derin birikim ve tecrübelerine sahip **Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU** ve **Dr. Mecit ARSLAN'** a, tez süreci ile ilgili her türlü sıkıntıda telefonun diğer ucunda olan **Eğitim Bilimleri Enstitüsü Şefi Cesim ALADAĞ'a** sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tezimin bitmesine günler kala COVID-19 sebebiyle gencecik bir yaşta hayatını kaybederek Yüzüncü Yıl Üniversitesi ailesi olarak bizleri derin bir acı ve yasa boğan kıymetli hocam **Dr. Selami TANRIVERDİ'** ye şükranlarımın ulaşmasını arzularak rahmet diliyorum.

Araştırmaya katılım sağlamayı kabul eden bütün meslektaşlarıma, düşüncelerimin olgunlaşmasında bana katkıda bulunan arkadaşlarıma şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü zorluğa katlanan, benim yapmam gereken birçok işi zaman darlığı sebebiyle kendisi yapan, beni sürekli motive eden, varlığıyla bana güç veren sevgili eşim **Hümeyra Hanım'a** şükran ve minnettarlığımı sunuyorum.

Muhammed AZDİR



Yüksek lisans eğitimim sürecinde dünyaya gelen kızım Sâre'ye ve çok sevdiğim eşim Hümeysra Hanım'a ithafen

İçindekiler

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Öz..... | i |
| Abstract..... | ii |
| Teşekkür..... | iii |
| Tablolar Dizini..... | vii |
| Bölüm 1 Giriş..... | 1 |
| Problem Durumu..... | 4 |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 6 |
| Araştırma Problemi..... | 7 |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 8 |
| Meslek Kavramı..... | 8 |
| Hizmet İçi Eğitim..... | 10 |
| Hizmet İçi Eğitimin İşlevleri..... | 11 |
| Sürekli Mesleki Gelişim..... | 12 |
| Sürekli Mesleki Gelişimin Amacı ve Gerekliliği..... | 14 |
| Verimli Bir Sürekli Mesleki Gelişimin Özellikleri..... | 17 |
| Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi..... | 21 |
| Mesleki Gelişim Modelleri..... | 28 |
| Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar..... | 46 |
| Bölüm 3 Yöntem..... | 54 |
| Araştırmanın Modeli..... | 54 |
| Çalışma Grubu..... | 55 |
| Veri Toplama Süreci..... | 57 |
| Veri Toplama Araçları..... | 58 |
| Verilerin Analizi..... | 59 |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorum..... | 61 |
| Birinci Alt Probleme Ait Bulgular..... | 61 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| İkinci Alt Probleme Ait Bulgular | 64 |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular | 66 |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular | 70 |
| Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular | 73 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 77 |
| Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar..... | 77 |
| İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar | 78 |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar | 80 |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar | 82 |
| Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar | 83 |
| Tartışma..... | 85 |
| Öneriler..... | 89 |
| Kaynaklar | 92 |
| EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa)..... | 105 |
| EK-B: Etik Beyanı | 106 |
| EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu | 107 |

Tablolar Dizini

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1 <i>Danışmanlık Modeline Genel Bir Bakış</i> | 33 |
| Tablo 2 <i>Çalışma Grupları Modeline Genel Bir Bakış</i> | 40 |
| Tablo 3 <i>Eylem Araştırmaları Modeline Bir Bakış</i> | 42 |
| Tablo 4 <i>Mesleki Gelişim Okulları Modeline Genel Bir Bakış</i> | 45 |
| Tablo 5 <i>Çalışma Grubuna Ait Bilgiler</i> | 56 |
| Tablo 6 <i>Birinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 61 |
| Tablo 8 <i>Üçüncü Alt Probleme Ait Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i> | 67 |
| Tablo 9 <i>Dördüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 71 |
| Tablo 10 <i>Beşinci Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 74 |
| Tablo 7 <i>İkinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 64 |
| Tablo 8 <i>Üçüncü Alt Probleme Ait Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i> | .67 |
| Tablo 9 <i>Dördüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 71 |
| Tablo 10 <i>Beşinci Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar</i> | 74 |

Bölüm 1

Giriş

İnsan, insanın gölgesinde yetişir. İnsan, aklını kullanarak sorumluluklarını yerine getirmek zorunda olan tek varlıktır. Sorumluluklarını layığıyla yerine getirebilmesi için onun nitelikli yol göstericilere ihtiyacı vardır. İnsanın akla sahip olması onu değerli kılmaktadır. Bu değer karşılığı ancak onun eğitilmesiyle verilebilir. Bu yüzden insan ve eğitim, bu iki kavram insanın var oluşundan beri önemini kaybetmemiştir. Çünkü o, ancak eğitimle kişilik kazanabilmektedir. Kişilik aklın gelişmeye başladığı anne karnında başlar ve hayat boyunca devam eder. Aile bu yönüyle eğitim sürecinin ilk ayağını oluşturur. Çocuğun kişiliğinin önemli bir bölümü ailede inşa olunur. Bir süre sonra çocuk eğitim-öğretim yaşına ulaşır. Onun için hayatın ikinci ve oldukça uzun aşaması olan okul hayatı başlar. Artık çocuğun kişiliğinin inşasında önemli bir faktör devreye girer: öğretmen.

Öğretmen onun ruhuna, yüreğine, aklına olumlu veya olumsuz dokunuşlarda bulunur. Öğretmenin davranışları, ilişki biçimi, iletişim tarzı, duruşu, mesleğine olan bağlılığı ve sevgisi çocukların hayatında izler bırakır. Bu yüzden öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrenci arasında bir köprü gibidir. Köprü ne kadar sağlam olursa eğitim ve öğretim faaliyetleri o kadar kaliteli hale gelir. Üstüner'e (2004) göre eğitimin üç önemli faktörü olan 'program, öğretmen ve öğrenci' arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu ilişki içerisinde köprü vazifesi gören öğretmen en önemsenmesi gereken faktördür. Çünkü öğretmen, eğitim programlarına ruh verip o ruhu öğrenciye üfleyen kişidir.

Eğitim olgusunda en önemli faktör olan öğretmenin nitelik açısından donanımlı olması önem arz etmektedir. Toplumların küçük bireyleri olan çocukların gelişim ve eğitiminde sorumluluk alan rasyonel savaşılar ebeveynler ve öğretmenlerdir (Cüceloğlu, 2008). Toplum bireylerinin gelişiminde ebeveynler kadar büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin nitelikli olmasının, bir toplumun sağlıklı yetişmesinde ve gelişimini sürdürmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların eğitiminden sorumlu olan ebeveynleri de yetiştirenlerin öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bir toplumun gelişimini nesiller boyu sağlıklı sürdürebilmesinde öğretmenlik mesleğinin büyük önem teşkil ettiği görülebilir. Bu yönüyle öğretmenlik mesleğinde niteliğin üst

düzeyde olmasının bir toplum için elzem olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri olan genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisinde gelişimlerini sürdürmekle birlikte öğretmenlik mesleğinin özüne uygun bir duruşa sahip olmaları gerektiği önemli kabul edilmektedir. Öğretmenlerin söz konusu teknik donanımlara sahip olmasıyla birlikte, kişilik ve karakterlerinin mesleğe uygun olması, toplumun milli ve manevi değerlerini içselleştirmesi, tutum ve davranışlarında evrensel değerlere riayet etmesi; nezaketi, fedakârlığı, kesintisiz azmi ve sabrıyla sınıfta ve okulda hem öğrencilerine hem de velilerine rol model olması önemli görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini, ifade edilen özellikler çerçevesinde ifa edemeyen öğretmenlerin toplumun gelişimine katkı sağlayamayacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra edenlerin yüksek niteliğinin, topluma iyi yetişmiş insan armağan etmede önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Bunun için öğretmenlerin belirtilen özellikler bağlamında hizmet içi eğitimler aracılığıyla niteliklerinin sürekli artırılması toplumun geleceğinin inşası açısından önemli görülmektedir.

İnsana değer veren, onu merkeze alan ve vatandaşlarının gelişimini önemli gören devletler eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır. Bu yatırımların en önemlilerinden biri ise öğretmenlere yapılan yatırımdır. Eğer öğretmenler nitelikli ve donanımlı yetiştirilebilirse öğretmenlerin niteliği oranında eğitimin kalitesi artabilir (Çalışıcı, 2019). Öğretmen niteliğinin artmasının toplumda yaşanan sosyal sorunların azalmasına katkıda bulunabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle toplumun geleceği için öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasının önemsenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılabilmesi için eğitimlerinin hizmet öncesi dönemle sınırlı tutulmaması ve öğretmenlik mesleğini icra ettikleri süre boyunca istikrarlı bir şekilde mesleki gelişim çalışmalarına dâhil edilmeleri ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin de nitelikli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin gelişimleri için yapılan merkezi/yerel hizmet içi eğitim faaliyetleri ve eğitim-öğretim yılının hem başında hem de sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarının niteliğe üst düzey bir katkı sunmadığı düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin niteliklerinin artmasına katkı sunabilecek, daha planlı ve programlı, öğretmenlerin gelişimine bütünsel yaklaşan (mesleki, bedensel, psikolojik, sosyal vb.), eğitim-öğretim yılı

boyunca icra edilebilecek, ihtiyaca dönük, teşvik edici veya yaptırım boyutu olan hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artmasına katkı sağlayacağı ve bunun da topluma olan dönütünün olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımla icra edilecek hizmet içi eğitim programları aracılığıyla artması umut edilen öğretmen niteliği, toplumun öğretmene olan salt 'bilgi kaynağı' bakış açısının değişmesine de kaynaklık edebilir.

Öğretmen, ülkemizde geçmişten bu yana klasik olarak 'bilgi kaynağı' şeklinde görülmüştür ve kendisinden 'öğrendiği bilgiyi öğrencinin kafasına kazıtan öğretici' olması beklenmiştir (Kiraz ve Dursun, 2015). Bu anlayışın, öğretmenin eğitimde özne bir şahsiyet olmasına engel olduğu düşünülmektedir. Eğitim olgusu yekpare bir yapı olarak değerlendirildiğinde öğretmen bu yapının nesnesi değil öznesi olarak görülebilmelidir.

Eğitim, bir cümleye benzetilebilir. Cümlenin öğeleri olduğu gibi eğitimin de öğeleri vardır. Bu öğelerin hepsi bir araya gelince anlamlı bir yapı ortaya çıkar. Nasıl ki cümlenin öğeleri özne, nesne, yüklem, tümleç, belirteç ise eğitimin de öğretmen, öğrenci, program, okul, veli, yönetici gibi öğeleri vardır. Özne, cümlenin asıl hareket ettiricisi olarak görüldüğü gibi eğitimde de öğretmen eğitimin asıl hareket ettiricisidir. Öğretmen eğitim sistemi içerisinde özne olarak var olamazsa nesne konumuna düşer (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018). Toplumun bireylerinin üzerinde etkisi bulunan öğretmenin gelecekte toplumsal hayatta sorumluluk alacak, toplumun damarlarında varlığını bulacak bireylere bir 'özne' olarak dokunmasının etkisi farklı olacaktır. Öğretmenin nesne olduğu bir toplumda öğrencinin özne olması beklenemez.

Öğretmenin özne olması bütün kişiliğiyle, var oluşuyla, bilgisiyle, davranışlarıyla sınıfta öğrencinin ruhuna bilinçli bir şekilde dokunmayı gerektirir. Öğretmenin kişiliği ve öğrencisinin ruhunu inşa etmeye yönelik eylemleri öğrencinin kişiliğinin şekillenmesine etki eder (Gürses, 2011). Öğretmenin kişiliği bu açıdan her şeyden ötedir. O, kişilik ve karakteriyle topluma örnek olmak durumundadır. Bunun bilincinde olan ülkeler öğretmenlik mesleğine gereken önemi vermektedir.

Gelişmiş ülkeler öğretmenlerinin kalitesinin artması için gereken hassasiyeti göstermektedir. Örneğin Finlandiya, Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerde öğretmenler iş hayatları boyunca mesleki gelişim çalışmalarına devam etmektedir.

Öğretmenin kişiliğinin gelişimi, kendi alanına olan hâkimiyeti, pedagojik tecrübesinin gelişimi için bu ülkelerde birden fazla kurum sorumluluk alabilmektedir (Maya ve Taştekin, 2018; Uğurlu, Dolmacı ve Evran Acar, 2018). Bu ve benzeri gelişmiş ülkeler vatandaşlarının niteliğinin yükselmesinde öğretmen kalitesinin öneminin bilincinde olduklarından ötürü öğretmenlerin kalitesini artırmaya yönelik sürekli hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Çünkü öğretmenin niteliğiyle öğrencinin niteliği paralellik arz etmektedir (Köseoğlu, 1994). Her öğrenci kendi kapasitesi oranında öğretmenden istifade etmektedir. Önemli olan öğretmenin olması gereken donanıma ve yeterliliğe sahip olmasıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin kalitesinin artırılması için mesleki gelişim çerçevesinde hizmet içi eğitim çalışmalarına daha fazla önem verilmesi ve yatırım yapılması önemlidir.

Problem Durumu

Türkiye’de mevcut öğretmenlerin mesleki gelişim açısından niteliğinin iyi bir noktada olmadığı düşünülmektedir (Seferoğlu, 2004). 2019-2020 verilerine göre bir milyon 117 bin 686 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2020). Söz konusu dev kadronun kalitesinin artması önem arz etmektedir. Modern anlamda öğretmen yetiştirme sürecinin başlangıcı olarak kabul edilen Darulmuallimin (1848) öğretmen yetiştirme kurumunun açılmasından bu yana nitelikli öğretmen yetiştirme felsefemizin oluşmaması mevcut öğretmenlerimizin kaliteli bir şekilde yetiştirilememesine sebep olmuştur (Üstüner, 2004). Modern anlamda öğretmen yetiştirme sürecinin Osmanlı’nın çöküş döneminde başlaması ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu gibi sancılı bir dönemde gelişimini sürdürmesi zor olmuştur. Yaşanan siyasi ve sosyal problemler öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz etkilemiştir. Cumhuriyetimizin kuruluşundan sonra da öğretmen yetiştirmeye yönelik çabalar siyasi politikalar ve politik belirsizliklerden olumsuz etkilenmeye devam etmiştir (Gurbetoğlu, 2015). Sürecin böyle olması öğretmen yetiştirme konusunda özgün, milli, toplumsal kültürümüze ve değerlerimize uygun ideal bir öğretmen yetiştirme felsefesi inşa edemememize neden olmuştur. Hizmet öncesi sürece dair ideal bir öğretmen yetiştirme felsefesi inşa edilemediği gibi öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri sürece yönelik de nitelikli bir hizmet içi eğitim geleneği oluşturulamamıştır.

Toplum bireylerini nitelikli bir şekilde yetiştirebilmek için kaliteli öğretmen kadrosuna ihtiyaç vardır. Öğrencilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilebilmeleri için mesleki gelişim çerçevesinde daimi hizmet içi eğitim çalışmalarlarıyla öğretmen kadrosunun niteliğinin artırılması oldukça önemlidir. Türkiye’de öğretmen kadrosuna dâhil edilen yeni öğretmenlerin mevcut kadroya oranla sayısının az, mevcut kadronun ise bir milyonun üzerinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin hizmet içi süreçte mesleki gelişimlerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Zakir Elçiçek ve Yaşar, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre son 10 yılda 398 bin 989 öğretmen atanmıştır. 2020 Ocak atamasında 19 bin 917 sözleşmeli öğretmen atanmıştır (MEB, 2019b) İlerleyen süreçlerde öğretmen atama rakamlarının çok yüksek olmayacağı düşünülmektedir. 2019 KPSS Lisans Sınavı’na 376 bin 706 öğretmen adayı girmiştir (ÖSYM, 2019). Bu sayı atama bekleyen öğretmen sayısının yüksekliğini göstermektedir ve bu sayı giderek artmaktadır. Atama bekleyen öğretmen sayısındaki yığılmadan dolayı eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması yoluna gidilmektedir (Selçuk, 2020). Tüm bunlar mevcut bir milyon 100 binin üzerindeki öğretmen kadrosuyla uzun bir süre eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüleceğini göstermektedir.

Her şeyin hızlıca değiştiği bir çağda öğretmenlerin sürekli gelişimlerinin gerçekleştirilmesinin değişimlere uyum sağlamaları için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü var olan bilgiler kısa bir zaman diliminde demode olabilmekte ve yeni bilgiler hızlı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Gündüz, 2011). Dolayısıyla görevinin başında aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Olayların, olguların, bilginin çok hızlı şekilde değiştiği bir dünyada eğitim de bu değişimden doğal olarak etkilenmektedir. Hızlı değişimin kesintisiz devam ettiği ve değişim hızının giderek arttığı bir realitede eğitimin en önemli öznesi olan öğretmenin yaşanan değişmelere uyum sağlaması için daimi gelişiminin sağlanması zaruridir (Bozkuş, 2018). Araştırmalar mevcut öğretmenlerin büyük bir kısmının 40 yaşının altında olduğunu ortaya koymaktadır (Öz, 2012). MEB’in (2019a) verilerine göre Türkiye’deki öğretmenlerin %61,37’si 40 yaşının altındadır. Görünüşte potansiyel avantaj olarak görünen genç kadro, bir yandan da mesleki tecrübesi

sınırlı öğretmenler anlamına gelmektedir. Bu öğretmenlerin genelinin lisans eğitimleri sürecinde yeterince pratik yapmadan ve öğretmenlik mesleği hususunda nitelikli bir eğitim almadan mesleğe başladıkları düşünülmektedir (Seferoğlu, 2004). Ayrıca 40 yaş üstü öğretmenlerin de almış oldukları eğitim ile mevcut eğitim yapısı arasındaki uyumsuzluklar da kaliteli öğretmen olgusunun başka bir olumsuz yönünü teşkil etmektedir (Ferah vd., 2018). Sorun bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kalitesinin artırılmasına ve bunun için de mesleki gelişim bağlamında hizmet içi eğitimlerin güncellenmesine/geliştirilmesine katkıda bulunulabilmesi için durum değerlendirmesi yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bugün, ülkemizin kendi geçmişinin zengin kültürel/insani değerlerini yeni yetişen nesle aktaracak ve ülkemizin kalkınmasındaki ivmeyi artıracak kalitede öğretmen sayısının artmasına ihtiyacı vardır. Çünkü eğitim, bir toplumun güçlenmesinde en önemli işlevsel güçlerden biridir. Bugün Singapur gibi ülkeler, gelişmişliklerini artırma hususunda eğitimi oldukça önemsemekte ve öğretmen kalitelerinin üst düzeyde olması için büyük çabalar sar etmektedir. Bu anlamda Singapur 'Bilgi Temelli Ekonomik Güçlenme Programı' gibi uygulamaları disiplinli bir şekilde gerçekleştirerek adından söz ettirmektedir (Hairon ve Dimmock, 2012). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi çerçevesinde hizmet içi eğitime yönelik önemli programların oluşturulmasının ülkemizin uluslararası alanda hak ettiği güce ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, mesleki gelişim için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkararak bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmektir. Türkiye'nin, 2023 ve daha ileri hedeflerine ulaşabilmesi ve toplumda yaşanan problemlerin azaltılabilmesi için öğretmen kalitesinin çağın ihtiyaçlarına ve ülkenin kendi iç dinamiklerine uygun bir şekilde artırılması önemlidir. Bunun için de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği hakkında bir durum değerlendirmesinin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin nitelik probleminin topluma yansıdığı ve dolayısıyla toplumda yaşanan birçok sorunun doğrudan veya dolaylı olarak eğitim alanındaki niteliksel

problemlerden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Toplumsal sorunların azaltılmasında ve çağın gereklerine uygun insan yetiştirilmesinde eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olmasının mühim olduğu kabul edilmektedir. Bu açıdan mesleki gelişim için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi nasıl değerlendirilebilir?

Alt problemler. Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin nitelikli öğretmene ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mevcut durumdaki öğretmen niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engellere dair görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretmen niteliğinin artmasına yönelik önerileri nelerdir?

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Meslek Kavramı

İnsan, doğası itibariyle sosyal bir organizasyon içerisinde yaşamak durumundadır. İnsanın tek başına yaşayarak bütün ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. Barınma ihtiyacını karşılayabilmesi için bir barınağa, temel gıda ihtiyaçlarını karşılaması için yiyecek ve içeceklerle, giyim ihtiyaçlarını karşılaması için kıyafete vs. ihtiyacı vardır. Bütün bu ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ancak organize olmuş bir sosyal örgütlülük içerisinde gerçekleşebilir ve insan ancak bu sosyal örgütlülük içerisinde varoluşunu sürdürebilir. Söz konusu sosyal örgütlenme de ihtiyaçların temini için çeşitli meslekler ortaya çıkmıştır. Toplum bireyleri daima birbirlerinin ihtiyacını karşılayacak şekilde bir meslek sahibi olmuştur. Üretim ve hizmet meslek kolları üzerinden şekillenmiştir.

İnsanın geçimini temin etmesi ve topluma yarar sağlaması yönüyle önemli olan meslek, kavramsal olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. TDK (2011) meslek kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: 'Belli bir eğitimle kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.' Karagülle (2007) meslek, bir kimsenin para kazanmak ve hayatını idame ettirebilmek için gerçekleştirdiği faaliyettir. Erdoğan (2011) topluma faydalı ürün veya hizmet imal etmek ve karşılığında para kazanmak için gerçekleştirilen, bilgi ve deneyim sonucunda kazanılan, kendine has düzeni olan etkinlikler bütünüdür. Toplum yaşamı için zaruri iş paylaşımı olarak ortaya çıkmış sosyal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel yönleri olan uğraşı alanıdır (Ünal ve Ada, 1999). Basit bir ifadeyle meslek, özel bir eğitim, bilgi gerektiren ve karşılığında para kazanılan bir olgudur (Musingafi ve Chiwanza, 2014). Tanımlarda görüldüğü üzere meslek kavramı, toplumun belirli bir ihtiyacını karşılamak üzere ücret karşılığında yapılan bilgi ve deneyime dayalı bir unsurdur. İnsanlar sorumluluk sahibi oldukları yaşa geldiklerinde kendilerinden meslek sahibi olmaları beklenir ve bu beklenti çerçevesinde bireyler hayatlarının erken döneminden itibaren meslek sahibi olmaya hazırlanırlar.

Öğretmenlik mesleği ve öğretmen. Topluların kendi değerlerini/kültürlerini yeni nesle aktarması ve insan kaynağını daha nitelikli yetiştirilmesi eğitimle gerçekleşmektedir. Eğitimin, toplumun özünde anlam bulmasında öğretmenlik mesleğinin önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazıları incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği bilgelik ve erdemi kendi içinde barındıran; toplumun sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel açıdan gelişim sağlamasında önemli role sahip bir meslektir (Şişman ve Acat, 2003). Toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve bilimsel yönlerinin gelişmesinde önemli etkisi olan öğretmenlik mesleği 'mesleklerin mesleği' olarak tanımlanabilir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Öğretmenin bir toplumun gelişimini nitelikli sürdürmesinde ve toplumsal dönüşümün sağlıklı olarak gerçekleşmesinde sorumluluğu büyüktür. Çünkü öğrencilerin kaliteli eğitim alması öğretmenin kalitesine doğrudan doğruya bağlıdır (Semerci, 2003). Öğretmenlerin kaliteli olması ve niteliklerinin zamanın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli geliştirilmesi toplumun tekâmülünü sağlıklı şekilde sürdürmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde 'Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan ihtisas mesleği' şeklinde tanımlanmaktadır. 'İhtisas mesleği' tanımlaması öğretmenin belli yönlerden kaliteye sahip olmasını gerekli kılmaktadır. MEB'in 2017'de hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'ne göre öğretmen; eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Öğretmen mesleki bilgi açısından kendi alanı ile ilgili kuramsal, metodolojik ve pedagojik bilgilere sahip olmalıdır. Mesleki beceri açısından eğitim-öğretim süreçlerini planlayan, öğrencileri için sağlıklı öğrenme ortamları oluşturup öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir şekilde yürütendir. Tutum ve değerler açısından milli, manevi ve evrensel değerleri gözetken, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileyen, öğrenci ve çevresiyle etkili iletişim kurabilen, öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılındır (MEBÖYGM, 2017). Çelikten ve arkadaşları öğretmeni; öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif, öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alan, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilen, yenilik ve gelişmelere açık, toplumsal gelişmelere duyarlı, teknolojiyi eğitimde iyi kullanabilen, çevresiyle olumlu

ilişkiler kurabilen iyi bir rol model, sabırlı ve destekleyici kişi olarak tanımlanmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen öğretim çalışmalarının temel sorumlusudur. Öğretmenin öğretim çalışmalarının temel sorumlusu olması onun sadece 'öğretme' göreviyle sorumlu olduğunu göstermez. Çünkü okul aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin de yürütüldüğü bir mekândır. Öğretmen bir yandan öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürürken aynı zamanda öğrencilerine ve çevresine örnek olacak şekilde öğrencilerini milli, manevi ve evrensel değerler çerçevesinde yetiştiren kişidir (Arsal, 2004). Alanı ne olursa olsun öğretmenin her zaman 'öğretici' kimliğinin yanında 'eğitici' kimliğinin de kaliteli olması önem arz etmektedir. Okul kurumunun ontolojik sebebine bütüncül açıdan bakıldığında öğretmenin eğitimci kimliğinin nitelikli olması kaçınılmazdır. Öğretmenin eğitimci olmasının kendisine yüklemiş olduğu sorumluluk büyük ve önemli bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu layıkıyla yerine getirmesi için öğretmenin hayatı boyunca bilginin, erdemin, milli ve manevi değerlerin öğrencisi olması gerekir. Bu çerçevede mesleki gelişimini hayatı boyunca sürdürmesi onun mesleğinin en önemli gereklerindedir.

Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim en genel haliyle, bir organizasyonun var olan personeli için kendi alanlarındaki yeni buluş ve gelişmeler hakkında bilgi vermek ve onları organizasyondaki üst kademelere hazırlamak için oluşturulan eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Okçabol, 2006). Türk Dil Kurumu'na göre, hizmet içi eğitim 'Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim' şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Hizmet içi eğitim, üretilen hizmette emek unsuruna düşen payın verimliliğini yükseltmeyi, bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflediği belirtilerek özel ve tüzel iş yerlerinde veya kurumlarda, belirlenmiş bir ücret karşılığı görevlendirilmiş bireylerin eğitilmesidir (Tanyeli, 1970). Hizmet içi eğitim, kamu çalışanının görevlerine ilgisini artırmak, niteliklerini yükseltmek ve ilerleyen zamanlardaki görev ve sorumlulukları için çalışanlarını yetiştirmek hedefiyle kurumların içinde veya dışında çalışma saatlerinde ya da çalışma saatleri dışında uygulanan eğitim etkinlikleridir (Tutum, 1979).

Hizmet içi eğitim bir yerde çalışanların, işleri nedeniyle ihtiyaç duydukları yeterlilikleri elde edebilmeleri için tabi tutuldukları eğitimidir (Başaran, 1996). Hizmet içi eğitim, çalışan iş gücünün mesleğe uyum sağlama, meslekte ilerleme ihtiyaçlarını temin eden her türlü eğitim-öğretim faaliyetleridir (Aytaç, 2000). Hizmet içi eğitim, kurumların, iş örgütlerinin verimli bir şekilde çalışması ve görevlilerin kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının temin edilmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmaları şeklinde ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Yukarıda ifade edilen hizmet içi eğitim kavramı tanımları hizmet içi eğitimi farklı tarzda tanımlamaktadır. Fakat her birinde belirli ortak yönler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Hizmet içi eğitim, çalışan kimselerin beceri, tutum ve bilgilerini kendi faydaları ve kurumları için geliştirmeyi hedeflemektedir.
2. Hizmet içi eğitim, bir kurum veya kuruluşta çalışan bireyler için icra edilmektedir.
3. Hizmet içi eğitim, sadece çalışan görevlilerin mesleki gelişimlerine yönelik değildir. Hizmet içi eğitim ayrıca, çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da gidermeye yönelik olarak da gerçekleştirilmektedir.

Hizmet İçi Eğitimin İşlevleri

Tüm meslek mensupları, işlerini yaşadıkları çağa uygun olarak etkin bir şekilde icra edebilmek için sürekli eğitim görmelidirler. Bu sebeple çalışanların görevlerini icra ettikleri süreçte yetiştirilmesi için gerekli hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.

Bu çerçevede hizmet içi eğitimin işlevleri bu şekilde sıralanabilir:

1. Hizmet öncesi süreçte tam olarak elde edilmeyen bilgi ve becerileri tamamlamak,
2. Zamanla gerçekleşen teknolojik ve mesleki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için bireylere olanak sağlamak,
3. Çalışanların mesleklerini zamanın şartlarına uygun olarak yapabilmelerini temin etmek,

4. Çalışanlara yalnız işiyle alakalı değil aynı zamanda kişisel gelişim desteği de sağlamak,

6. Hizmet içi eğitimle birlikte bireylerin duygu, düşünce ve değerlerinde olumlu değişim sağlamak,

7. Sosyal, kültürel ve psikolojik açıdan çalışanları geliştirerek verimliliklerini artırmak,

8. Bütün bunlarla çalışanlarda iş tatminini yükselterek çalışanların moral ve motivasyonlarını artırmak (Açıklalın, 2016).

Sürekli Mesleki Gelişim

Kurumların, örgütlerin, yapıların gelişimlerini devam ettirmelerinde çalışanlarının sürekli gelişimlerinin sağlanması için gerçekleştirmesi gereken birtakım çalışmalar vardır. Çalışanların kendi alanlarındaki gelişimlerinin sürekli şekilde olmamasının çalışmaların verimliliğini olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Sürekli mesleki gelişim bireyin işi ile alakalı birçok eğitim deneyimini ifade eder. Doktorlar, mühendisler, avukatlar, eğitimciler ve çok çeşitli meslek ve iş gruplarındaki insanlar kendi iş alanlarıyla alakalı mesleki gelişimlerini sağlayarak performanslarını artıracak yeni bilgi-beceriler elde ederler (Mizell, 2010). Bir kurum olan okulun en önemli öznesi olarak görülen öğretmenlerin, işlerinin doğası gereği mesleki gelişimlerini sürekli şekilde sürdürmeleri önemlidir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018). Çünkü mesleki gelişim, eğitimcilerin kendilerini geliştirebilmeleri ve performanslarını artırabilmeleri için tek yoldur. Eğitimciler, ancak sürekli mesleki gelişimle öğrencilerinin başarılarını artırabilirler (Mizell, 2010).

Literatürde mesleki gelişimi tanımlayan pek çok kavram ve tanım bulunmaktadır. Guskey (2000) mesleki gelişim, eğitimcilerin mesleki açıdan bilgi, kabiliyet ve davranışlarına katkı sağlayarak öğrencilerin daha iyi yetiştirilmelerini sağlayabilmek için planlanan çalışma faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (akt. Kulbak, 2019). Mesleki gelişim, eğitimcilerin meslek hayatlarının devam ettiği süreçte katıldıkları çalışma ve etkinliklerin tamamını ifade etmektedir (Day, 1997).

Mesleki gelişim, eğitimcilerin kendi kariyer gelişimlerini sağlamak amacıyla mesleki yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri teorik ve uygulamaya dayalı

çalışmalardır. Mesleki gelişim çalışmaları akademik sunumlar, mentor koçluk, işbirliğine dayalı, okul temelli gelişim gibi ülkeden ülkeye değişen pek çok farklılıkları ihtiva etmektedir. Mesleki gelişim çalışmalarını çok boyutlu ve etkili sürdüren ülkeler öğretmenlerine kalitelerinin artmasına yönelik fırsatlar sunmaktadır (UNESCO, 2016). MEB (2017) mesleki gelişimi, öğretmenlerin okulda veya okul dışında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları elde etmesi ve bu gelişim çerçevesinde eğitim-öğretim ortamlarının niteliğinin gelişmesine katkı sağlayan süreçlerin tamamı şeklinde tanımlamaktadır.

OECD'nin Etkili Öğrenme ve Öğretme Ortamları Oluşturma TALİS Raporu'nda ifade edildiği üzere öğretmenlerin bireysel bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarının sürekli gelişimi için gerçekleştirilen aktiviteler mesleki gelişim olarak tanımlanır. Bu tanımlamaya göre mesleki gelişimin formel veya informel birçok yolu vardır. Öğretmenler düzenli kurslarla, çalışma gruplarıyla veya yeterlilik programlarıyla ve dış uzman desteği alarak mesleki gelişimlerini sürdürebilirler. Okul içi pratikler çerçevesinde çalışma grupları oluşturabilirler. Farklı okullardaki öğretmen çalışma grupları birbirlerini ziyaret ederek mesleki gelişim çalışmaları konusunda iletişim halinde bulunabilirler. Bunların gerçekleşmesi için öğretmen koçluğu, işbirlikçi planlama ve iyi pratiklerin paylaşılması gibi faktörler öğretmenlerin gelişimini sağlayabilir. Öğretmenlerin bu bağlamda mesleki gelişim çalışmalarını sürdürmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim ne kadar iyi olursa olsun mesleki kariyerlerinin başladığı dönemlerde öğretmenler ilk defa tecrübe edecekleri zorluklarla karşı karşıya kalacaklardır (Peña-López, 2009).

B. Özer (2005) öğretmenlerin mesleğe başladıktan meslekten ayrılıncaya kadar olan süreçte mesleki sorumluluklarını verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri ve gerekli niteliklere sahip olmaları için yapılan çalışmalar mesleki gelişim olarak adlandırılır. Öğretmenlerin hizmet öncesi denilen lisans döneminde gereken eğitimi aldıklarını söylemek güçtür (Seferoğlu, 2004). Ayrıca öğretmenlerin meslekte geçirdikleri zaman ilerledikçe lisans döneminde almış oldukları eğitim güncelliğini yitirmiş olmaktadır. Bilhassa hızlı değişimin yaşandığı çağımızda bu durumun yaşanması daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca kendilerini sürekli geliştirme konusunda istekli olmalıdır. Bu geliştirme sürecinde yeni şeyler öğrenmek,

düşünceyi geliştirecek yollara başvurmak, yeni şeyler düşünmek önemlidir. Nihayetinde tüm bunlar öğrencilerin gelişimi için önemli hedeflerdir (Mills, 2012). Öğrencilerin iyi yetiştirilmesinde öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini geliştirme sorumluluğu olduğu gibi öğretmenlerden sorumlu kamu birimlerinin de nitelikli gelişim programlarını bahsedilen çerçevede hazırlayıp uygulaması gerekmektedir. Hazırlanan programlar eğitimcilerin meslek hayatları boyunca uygulanabilmelidir. Çünkü mesleki gelişim, eğitimcinin eğitime başlamasından emekliliğine kadar sürekli geliştirilerek devam etmesi gereken bir süreçtir. Eğitimcilerin kendilerini hazırladıkları, güncelledikleri ve sonra kendilerini gözden geçirdikleri bu süreçte performanslarını ortaya koymaları önemlidir (Bouchillon, 1996).

Özellikle hız çağı olan 21. yüzyılda bilginin, düşüncelerin, olay ve olguların oldukça hızlı bir şekilde değiştiği hakikati göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin nesli geleceğe hazırlama gibi sorumluluklarının gereğini yerine getirebilmeleri için mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmeleri ve yetkinliklerini güncellemeleri önemlidir. Bu, öğretmenlerin meslek hayatlarında başarılı olmalarında da yegâne yol olarak görülmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Sürekli mesleki gelişim ülkenin geleceğinin daha da güçlü olmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Mühendislerin mesleki gelişimi imar işlerini, doktorların mesleki gelişimi sağlık işlerini, hukukçuların mesleki gelişimi hukuk işlerini olumlu etkilediği düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise bir ülkenin geleceğini etkileyebilir. Çünkü öğretmen bütün neslin eğitilmesinden sorumludur. Okula başlayan her birey bir öğretmenin eğitimine muhatap olmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin sürekli mesleki gelişimi eğitimin bütün paydaşlarınca önemsenmesi gereken bir olgudur.

Sürekli Mesleki Gelişimin Amacı ve Gerekliliği

Yaşadığımız çağda var olan hızlı değişim eğitimin bütün paydaşlarını doğal olarak etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim olgusunun en önemli paydaşlarından biri olan öğrenciler de bu değişimden etkilenmektedir. Hızlı değişimin ilerleyişinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için eğitim-öğretimi sürdürmekle görevli olan eğitimcilerin sorumluluğunun olduğu düşünülmektedir (Kulbak, 2019). Çünkü maddi alanda gerçekleşen hızlı değişimlerin kültürü olumsuz etkileyeceği göz önünde

bulundurularak, olumsuzlukları minimal seviyeye düşürecek dokunuşların gerçekleşmesine ihtiyaç vardır. Bunun için yetişen nesli doğrudan etkileyen öğretmenlerin yeri önemlidir. Öğretmenlerin, hem öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda hem de yukarıda bahsi geçen hızlı değişime olumlu uyum sağlamasında sürekli mesleki gelişim çalışmalarlarıyla kendilerini yenilemeleri ve birikimlerini güncellemeleri gerektiği düşünülmektedir. Her yönüyle oldukça hızlı değişen bir dünyada mevcut öğretmenlerin gelişimi adına herhangi bir şey yapılmaması mevcut ve gelecek nesillerin teknolojiye hâkim kültür tarafından olumsuz kültürlenmesine daima maruz kalmasına neden olacağı öngörülmektedir.

Mesleki gelişimin amacı ifade edilenler çerçevesinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bu minvalde öğrencilerin başarısını artırmaktır (Eroğlu ve Özbek, 2018). Başarıdan kasıt, sadece 'akademik' olarak algılanmamalıdır. Öğrencilerin kendi milli-manevi kültürlerine ve çağın ihtiyaçlarına göre nitelikli olarak yetiştirilmeleri de başarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin lisans dönemlerinde ne kadar nitelikli ve mükemmel bir eğitim aldığı varsayılsa bile onların sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları vardır. Çünkü öğretmenlik mesleği gibi sorumluluğu yüksek bir mesleğe kısıtlı bir sürede hazır olmak mümkün değildir. Ayrıca öğretmenler uygulama sürecinde birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Hizmet öncesi eğitim daha çok öğretmenlik mesleği için bir temel atma dönemidir (Öz, 2012). Öğretmelerin tecrübe ve deneyimlerinin meslek hayatları boyunca artması için sürekli mesleki gelişim önemlidir. Sürekli mesleki gelişime yönelik köklü çalışmalar gerçekleştirilmediğinde öğretmenlerin lisans dönemindeki eğitimlerinin yetersiz kalacağı ve mesleklerini ifa ettikleri süreçte karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yetersiz kalacakları düşünülmektedir

Öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleriyle sürekli gelişim sağlamaları ve mesleklerini profesyonel bir şekilde icra etmeleri için öğretmenler tıpkı öğrenci gibi görülmelidir. Öğretmenlere rehberlik etme, tecrübeli öğretmenlerin koçluğu vb. uygulamalarla mesleki gelişim yaşam boyu olmak durumundadır (Agency, 1997).

İlgili alan yazında mesleki gelişimin amacı farklı açılardan ele alınmıştır. Blandford (2000, s. 4-5) mesleki gelişimin amacı öğretmenleri;

- ✓ Uygulamalarının verimli olması için gelişmelerini ve eğitim-öğretim ortamına uygun hale gelmelerini,

- ✓ Öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmek için süreçte gelişen yönlerini eğitim-öğretime yansıtmasını,
- ✓ Eğitim-öğretimin diğer paydaşlarıyla etkili bir iletişim içerisinde olarak okulun mesleki yaşam kültürüne katkıda bulunmasını,
- ✓ Standartları yükseltmek için mesleki politikalara karşı eleştirel değerlendirme gerçekleştirebilmelerini,
- ✓ Teknoloji ve toplumu iyi tanıma konularındaki bilgilerini artırmalarını sağlayacak kabiliyete ulaştırmaktır (akt. Akçay Kızılkaya, 2012).

Mesleki gelişim, günümüz eğitim politikaları çerçevesinde eğitimcilerin vatandaşlara anlamlı ve etkili bir eğitim verebilmesini sağlama amacıyla oldukça gereklidir (Hien, 2009). Villegas-Reimers (2003), mesleki gelişimin çeşitli özelliklere sahip olması yönüyle gerekli ve önemli olduğunu söyler. Ona göre öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında yapılandırmacı bir mantıkla öğrenmeyi önemsemelidir. Zamanla gelişim sağlandığı için mesleki gelişim uzun bir süreç olarak görülmelidir. Mesleki gelişim işbirliğine dayandığı için gelişime katkı sağlamaktadır.

Özdemir (2013) sürekli mesleki gelişimin hedeflerini alan yazından istifade ederek üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; 1. Öğretmenlerin kendi gelişim ve faaliyetlerine etkisi, 2. Öğrencilerin başarısı üzerine etkisi, 3. Okul kurumunun ve eğitim sisteminin niteliği üzerine etkisi

1. Öğretmenlerin kendi gelişim ve faaliyetlerine etkisi. Öğretmenler sürekli mesleki gelişim ile kendi bilgi ve becerilerini artırır. Öğretmenlerin yeterlilikleri arttıkça öğrencilere vermiş oldukları eğitim de aynı paralelde artar. Bu yeterlilikler onların eğitimdeki etkiliklerini artırmayı sağlar.

Öğretmenlerin kendi gelişimlerinin sadece akademik alan bilgisi ve pedagojik yeterlilik konusunda olduğu düşünülmemelidir. Öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve ahlaki her türlü gelişimi mesleki gelişim kapsamı içerisinde. Bir öğretmenin birçok alanda kendi gelişimini sağlaması onun öğrencileri ile iletişimini daha da etkili kılabilir (Day, 1997). Rol-model olma konusunda büyük bir etkisi olan öğretmenin öğrencilerini olumlu etkileme ihtimali artar.

2. Öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi. Öğrenci başarısının gerçekleşmesi öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biridir. Öğretmen, öğretim faaliyetlerinin kaliteli olması ve öğrenci başarısının gerçekleşmesi için kendisini yetiştirmek durumundadır. Bu bağlamda mesleki gelişim faaliyetleri öğrencilerin öğrenme başarılarına doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir.

3. Okul kurumunun ve eğitim sisteminin niteliği üzerine etkisi. Okul kurumunun güçlenmesinde öğretmenlerin niteliğinin etkisi olduğu kabul edilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çok yönlü olarak sürekli devamının sağlanması okuldaki eğitim niteliğinin artmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bütününlük nitelikli ve sürekli mesleki eğitim alması bir bütün olarak ülkenin eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Verimli Bir Sürekli Mesleki Gelişimin Özellikleri

Guskey (2000) etkili ve verimli bir mesleki gelişim çalışması olmaksızın hiçbir eğitim reformu asla başarılı olamaz. Öğretmenlerin gelişimleri ve buna dayalı olarak öğrencilerin iyi yetiştirilmeleri ancak verimli mesleki gelişim çalışmalarıyla mümkündür (akt. Tomonari, 2012). Bilimselliğe dayalı, gelişimi sağlayan her türlü çalışmanın kuramsal temellerinin güçlü olması ve çalışmada sürekliliğin sağlanması için istikrara önem verilmesi çalışmanın verimini önemli ölçüde artırır. Kuramsal temelleri güçlü olmadan planlanan bir çalışma uygulama sürecinde birçok probleme kapı aralayabilir. Uygulamadaki problemler arttıkça çalışmanın istikrarını sağlamak da güçleşebilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de düşünüldüğünde benzer sonuçların doğması muhtemeldir. Mesleki gelişim çalışmalarının verimli bir şekilde sürdürülmesi için temellerinin sağlam oluşturulmasına, öğretmenlerin beslendiği kültürel havzanın ruhuna uygun olmasına, uygulanabilirlik boyutu açısından teşvik edici yönlerinin bulunmasına dikkat edilmesinin mesleki gelişim çalışmalarının verimliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Verimli bir mesleki gelişim sürecinde öğretmenler sürece hem aktif hem de interaktif şekilde dâhil edilmelidir. Öğretmenler sorunlarını paylaşarak ve tartışarak, benzetim ve rol oynama yöntemlerini kullanarak, görsel sunumlar gerçekleştirerek; fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak aktif şekilde verimli bir mesleki gelişim süreci

yaşamalıdır. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarına aktif bir şekilde katıldıklarında elde ettikleri gelişim daha kalıcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin mesleki gelişim çalışmalarında aktif olması gerekmektedir (Hunzicker, 2010). Oldukça verimli olan mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin aktif olabileceği şekilde kolektif bir atmosfer oluşturulur. Katılımcı öğretmenlere ortak perspektiflerini paylaşmalarını ve ortak sorunlarını çözmeleri için düzenli fırsatlar sağlar. Bu programlara dâhil olan eğitimciler çalışma takımları oluşturarak sorumluluklarını ve görevlerini paylaşır. Bu paylaşım takım üyelerinin sadece bireysel çalışma yüklerini azaltmaz, aynı zamanda çalışmanın verimini ve kalitesini de artırır. Ayrıca çalışma takımları mesleki gelişim çalışmalarının verimli olmasında temel faktör olan hedef ve amaçlara ulaşma çabasına dikkatlerini yoğunlaştırır (Guskey, 1994). Mesleki gelişim sürecinde oluşturulması gereken bu ortam verimin üst düzeye çıkmasını sağlamaya yarayabilir. Öğretmenler ise bu süreçten maksimum düzeyde yararlandıklarında bu durumun öğrencilere yansması eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir.

Eleonora (2003) verimli bir mesleki gelişim etkinliklerinin taşıması gereken özelliklerini şu şekilde listelemiştir:

- ✓ Bilginin direkt, olduğu gibi aktarılmasından ziyade bilgi; dönüşümü sağlayıcı şekilde yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak oluşturulmalıdır. Böylece öğretmenlerin süreç içerisinde aktif öğrenci olmaları gerçekleşecektir.
- ✓ Öğretmenin gelişimini sağlması bilişsel yapının doğası gereği hızlı bir şekilde olamayacağı için mesleki gelişim aktiviteleri uzun süreçli planlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin var olan deneyim ve bilgileri ile yenilerini harmanlayıp gelişim sağlamaları zaman alıcıdır.
- ✓ Mesleki gelişim, özel bağlamda gelişen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Eğitimi gerçek sınıf uygulamalarıyla ilişkilendirmeyen geleneksel/klasik öğretmen geliştirme çalışmalarının aksine, en etkili mesleki gelişim biçimi eğitim kurumlarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin günlük aktiviteleriyle ilgilidir. Dolayısıyla mesleki gelişim çalışmalarının seminer, konferans vb. çalışmalarla bilgi sunmaktan ziyade sınıftaki uygulamalara dayalı olarak eğitim uygulamalarına yansması açısından verimliliğinin üst düzeyde olması gerekmektedir.

- ✓ Mesleki gelişim eğitimin dönüşümüyle yakından alakalıdır. Verimli bir mesleki gelişim süreciyle öğretmenin yetişmesinin öğrenciye etkisi sadece öğretimsel veya beceriye dayalı değildir. Bu süreç aynı zamanda öğrenciler açısından kültür inşasını da içermektedir. Bu konuda öğretmenin profesyonel olması önemlidir. Öğretmene bu önemli konuda niteliğini artırması için pedagojik eğitimler verilmeli ve uygulamalar geliştirmeleri için kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- ✓ Öğretmen, yansıtıcı bir uygulayıcı olarak mesleğini belli bir bilgi birikimine dayalı yapan biri olarak düşünülür. Öğretmen, mesleki sorumluluğunun gereklerini bu şekilde ifa ederken, mesleki gelişimin rolü öğretmenlerin yeni pedagojik öneriler ve pratikler geliştirmelerine destek olmaktadır.
- ✓ Mesleki gelişim, işbirlikçi bir süreç şeklinde olmalıdır. En etkili mesleki gelişim, sadece öğretmenler arasında değil, aynı zamanda ebeveynler, yöneticiler ve diğer topluluk üyeleri arasında da anlamlı etkileşimler meydana geldiğinde ortaya çıkar.
- ✓ Mesleki gelişim çalışmalarının çok farklı çeşitleri vardır. Hatta bir çalışmanın bile çeşitli boyutları olabilmektedir. Bir mesleki gelişim modelinin diğerinden daha iyi olduğu şeklinde bir yaklaşım doğru değildir. Her birinin kendisine göre doldurmaya çalıştığı bir boşluk vardır. Okullar ve eğitimciler özel durumları göz önünde bulundurarak mesleki gelişim için en faydalı olabilecek kültürel inançları ve pratikleri belirlemek amacıyla ihtiyaç değerlendirmeleri yapmalıdır. Mesleki gelişimin etkili ve verimli olması için bu analiz gereklidir.

Mesleki gelişim programlarıyla alakalı yapılan araştırmalarda, gerçekleştirilen uygulamaların etkili olmasında kurum dışından gelen danışman ve uzmanların yerine, kurum içi danışman ve uzmanların karar verme süreçlerine dâhil olmalarının verimi artırdığı sonucu elde edilmiştir (Seferoğlu, 2004).

Mesleki gelişim programlarının verimliliği için öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştığı zorlukları tecrübe etmiş, yaşanan sorunlara çözüm üretme hususunda uygulamaya dayalı çözümler üretebilen uzmanların öğretmenlere sunacağı katkının daha fazla olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hem sınıf yönetimi becerisini hem de öğrenciye karşı tavır, tutum ve davranışlarını olumlu anlamda dönüştürücü/geliştirici mesleki gelişim çalışmalarının ortaya konulması

elzemdir. Mesleki gelişim liderleri bu çerçevede öğretmenleri yetiştirmeye yönelik planlar hazırlar mesleki düşüncelerinin yenilenmesini gerçekleştirmeye çalışırlar. Onlar öğretmenlerin davranış ve inançlarındaki değişimin, sınıflarında kendi davranış ve uygulamalarına spesifik bir şekilde olumlu yansıtacağını ve bu olumlu yansımanın öğrencilerin gelişimlerine oldukça katkı sağlayacağını varsaymaktadırlar. Verimli bir mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin dönüşüm yaşamaları ve bu dönüşümün öğrenci üzerindeki etkileri şu şekilde gerçekleşmektedir:

1. Öğretmenler mesleki gelişim programlarına sıkı bir şekilde dâhil edilirler.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarındaki gelişimleri çerçevesinde sınıf içerisindeki uygulama pratikleri değişmeye başlar. Mesleki gelişim programlarında yeni öğrendikleri yol ve yöntemleri denemeye başlarlar.
3. Sınıf içerisindeki değişen uygulamalar öğrencileri olumlu anlamda değiştirmeye başlar.
4. Böylece öğretmenlerin mesleğine yönelik inanç, tavır ve davranışları değişir (Guskey, 2002).

Mesleki gelişim programlarının üç büyük hedefi vardır. Bunlar; öğretmenlerin tavır ve davranışlarındaki olumlu değişim, sınıftaki öğretmen uygulamalarının değişimi ve öğrencilerin bu çerçevede gelişimlerinin sağlanması. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin mesleki gelişime duyuşsal olarak bağlılıklarının sağlanması, coşku duyarak gelişimlerini sürdürmeleri amacıyla boylamsal araştırmalar yapılarak öğretmenlerin asıl ihtiyaç duyduğu unsurların belirlenmesi gerekmektedir. Büyük umut vaat eden mesleki gelişim sürecinde, öğretmenlerin yeterliliklerini artırarak öğrencilerin gelişimini sağlamak ilk zamanlarda ekstra çalışmalar gerektirmektedir (Guskey, 2002).

Bu gereklilik öğretmenlerin zaman içerisinde dönüşümlerinin sağlanması için önemli ölçüde zaman ve ekstra enerji gerektirebilir. Dahası, değişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bu süreçte bir miktar kaygı bozukluğu ve birçok tehdit edici unsur ortaya çıkabilir. Diğer birçok alandaki uygulayıcılar gibi öğretmenlerde

yeni uygulamaların çalışmalarına katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda emin olmadıkça yeni uygulamalara ve yöntemlere uyum sağlamada isteksiz olurlar. Söz konusu durumun doğal olarak değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü değişim veya yeni bir şeyi denemek başarısızlık riskini kendi içerisinde barındırır. Öğretmenlerin uyum sağlamada isteksiz olması sadece can sıkıcı değil aynı zamanda onların, öğrencilerinin gelişimlerine olan güçlü bağlılıklarına da ters düşen bir durumdur (Guskey, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin meslek hayatlarını daha nitelikli şekilde sürdürmeleri için mesleki gelişim uygulamalarına uyum sağlaması, sürecin verimli olarak sürdürülmesinde önemlidir.

Yeni bir programın planlandığı gibi uygulanmasının gerçeklik boyutunu göz önünde bulundurmamak gerekir. Hiçbir yeni program muntazam bir şekilde sorunsuz olarak uygulanmaz. Süreç içerisinde problemlerin ortaya çıkması doğal görülebilmelidir. Mesleki gelişim süreçlerinde de öğrenme-öğretme, birçok durumsal ve bağlamsal değişkenden etkilenebilir. Fakat burada önemli olan uygulayıcı uzmanların sorun ve problemleri zamanında teşhis edip çözülmesi için gereken çabayı ortaya koymalarıdır. Bununla birlikte uzmanların öğretmenleri desteklemeleri, devamlı takip etmeleri ve sıkı disiplin altında tutmaları önemlidir. Ayrıca süreç içerisinde öğretmenlerden dönüt alarak düzeltmelerde bulunmaları gerekmektedir (Guskey, 2002). Mesleki gelişim çalışmalarında verimli bir şekilde öğretmenlere katkı sağlanması buna bağlıdır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci, onların öğretmen adayı olmalarından itibaren başlayıp öğretmenlik mesleğini icra ettikleri zaman dilimi boyunca devam eden oldukça kapsamlı bir süreçtir. Söz konusu süreçte öğretmenler formel ya da informel, bireysel ya da işbirliği halinde sorgulayarak, araştırarak; mesleki bilgi, beceri ve duyuşsal zekâ gelişimlerini sürdürerek deneyimlerini artırırlar. Bu süreç istikrarlı şekilde devam ettikçe değişim ve öğrenme daimi hale gelir (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2018). Bu açıdan yaklaşıldığında mesleki gelişimin kariyer kavramına göre daha kapsamlı olduğu görülebilir (Glatthorn, 1987). Kariyer kavramının kavramsal tanımlamasına bakıldığında; bireyin meslek hayatında yükselmesi, basamakları başarılı bir şekilde çıkararak çalışma hayatını sürdürmesi, kişinin mesleğinde kazandığı tecrübeler toplamı, çalışma hayatı boyunca iş hayatında

değişen koşullara uyum sağlayarak dönüşmesi, meslek hayatında karşılaştığı engelleri aşarak statüsünü yükseltmesi ve böylece sosyal çevresinde itibar görmesi şeklinde tanımlamaların olduğu görülmektedir (Halaçlı, 2018; Herman, 2010; Serinkan, Kaymakçı, Alişan ve Avcık, 2012; Türkkahraman ve Şahin, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise öğretmenin bütün yönlerinin olumlu bir seyirde gelişimini kapsar. Çünkü öğretmenin mesleği gereği dönüştürmeye çalıştığı varlık insandır. Bu durumun öğretmenlik mesleğini diğer bütün mesleklerden ayrı ve özel kıldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğindeki gelişim sürecinin kariyer gelişiminden farklı olduğu söylenebilir. Öğretmenin etik değerleri önemseyerek hareket etmesi, karakter gelişimini önemsemesi, öğretim ve iletişim becerilerini artırması, daha bütünsel ifadeyle her yönden kendisini geliştirmesi 'öğretmenin mesleki gelişimi' kapsamı içerisine girebilir. Kariyer gelişiminde ise sadece kişinin mesleği ile alakalı gelişimi söz konusudur. Aralarındaki fark öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgilidir.

Öğretmenlik mesleğinin doğası öğretmenin kendisini birçok yönden daimi olarak geliştirmesini gerektirdiğinden ötürü öğretmenler, yükseköğretimlerini bitirmelerini yetişme sürecinin sonu olarak görmemelidir. Öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da kendi gelişimlerini sürdürmek için mesleki gelişim çalışmalarına kesintisiz devam etmelidir (Bakioğlu, 2017). Öğretmenlikte başarıyı elde etmiş ve mesleğini yapmaktan mutluluk duyan öğretmenler yaşamları boyunca öğrenen, bilgi ve becerilerini güncelleyen ve elde ettiği gelişimleri eğitimsel uygulamalarına yansıtabilen kişilerdir (Kahraman ve Kuzu, 2016; Odabaşı ve Kabakçı, 2007)

Ülkemizde ve dünyada yaşanan hızlı değişimler, teknolojik keşifler toplumumuzun sosyolojik alt yapısının ve kültürünün hızlıca dönüşmesine sebep olmaktadır. Yaşanan hızlı değişimler birçok faktörün yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin bu çerçevede kendi bilgi ve becerilerini güncelleme sorumluluğunu dikkate alarak mesleki gelişimlerini daimi sürdürmeleri çağın öğrencilerinin frekansını yakalayabilmeleri adına önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin insanlık tarihi boyunca kökleşmiş, geleneksel olarak bilinen görev ve sorumlulukları dahi 21. yüzyılda değişim geçirmek durumunda kalmıştır (Şahin, Çaka, Yaman, Odabaşı ve Abdullah, 2006; Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015).

Teknolojinin hızlı ilerleyişiyle birlikte iletişim araçlarının insanlık tarihi boyunca hiç olmadığı kadar şaşırtıcı şekilde gelişmesi yaşanan hızlı değişimlerin başat unsuru olmuştur. Bugünün öğrencileri özellikle iletişim araçları üzerinden sosyal medyayı kullanmakta ve sanal âlem üzerinden kültürlenmektedir (Binark, 2016). Öyle ki iletişim araçları insan varlığının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu çerçevede Marshall McLuhan üretilen her yeni iletişim aracının insan bedeninin uzantısı olduğunu ve duyu organlarının yerine geçtiğini öne sürmektedir. Ona göre örneğin; akıllı telefonlar beynin, elektrik devreleri merkezi sinir sisteminin, medyadaki görsel faktörler gözün, tekerlekler ayakların uzantısıdır. Duyu organlarının bir uzantısı olan bu araçlar kişinin düşünme ve duygulanma gibi en önemli yönlerini etkilemektedir. Söz konusu etkilenme oldukça farklı bir kültürlenmeyi beraberinde getirmektedir (McLuhan ve Fiore, 2012). Bu da öğrencinin ailesinin veya toplumunun kültüründen çok farklı bir kültürle kültürlenmesine yol açmaktadır. Böyle bir dünyada öğretmenin mesleki gelişimini ciddiyetle sürdürmesinin ve çağın dilini yakalayarak mesleğini ifa etmesinin önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Kültürlenmenin böylesine hızlı, etkili ve farklı şekilde gerçekleştiği bir zaman diliminde öğretmenlerin eğitimi için hazırlanacak olan mesleki gelişim programlarının belli önemli ilkeler çerçevesinde hazırlanması zaruridir. Bu ilkeler doğru belirlendiğinde ve mesleki gelişim programları bu ilkeler çerçevesinde hazırlandığında öğretmenlerin gelişimi açısından verimli çalışmalar ortaya çıkabilir. Mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin gelişimi için etkili olabilmesi amacıyla; öğretmen merkezli olmasına, işbirliğine dayalı bir ortam sağlamasına, pedagojik alan bilgisini artırabilir olmasına ve meslektaş etkileşimini dikkate alarak hazırlanmasına gayret edilmelidir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu çerçevede öğretmen eğitimi için dikkate alınması gereken ilkeler;

1) Planlama, 2) yüksek nitelikte öğretim, 3) öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olma, 4) işbirliği, 5) öğretmenlerin aktif katılımı, 6) içerik, 7) sürekli destek, 8) pedagojik alan bilgisi ve alan bilgisinin güncellenmesi, 9) yeterli zaman, 10) öğretmen inançlarında değişimi takip etme, 11) yansıtma imkânları ve geri dönüt, 12) değerlendirme süreci şeklinde ifade edilebilir (F. Özer vd., 2018).

1) Planlama. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik mesleki gelişim çalışmalarına başlamadan önce, gerçekleştirilecek çalışmaların planlamalarının

tutarlı bir şekilde hazırlanması gerekir. Planlama çerçevesinde hangi hedeflere ulaşılabileceğinin açık ve net olarak belirlenmesi önemlidir. Hedefler açıkça belirtildiğinde öğretmenler hem mesleki gelişim programına daha iyi motive olacaklar hem de ne tür bir gelişim kaydedebilecekleri hususunda belirli bir ufka sahip olacaklardır (Erdaş, 2015).

2) Yüksek nitelikte öğretim. Öğretmenler zaman içerisinde sürekli olarak değişim geçirirler ve değişim sürecinde kendi öğretim yöntemlerinin niteliğini artırmak için farklı unsurlara ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğrenim ihtiyaçlarının mesleki gelişim çalışmaları boyunca dikkate alınması bir zorunluluktur (Luft ve Hewson, 2014). Bundan dolayı yüksek nitelikte öğretimin sağlanması, öğretmenlerin mesleki öğretim gereksinimlerini karşılayacak boyutta çeşitliliğin kendilerine sağlanmasıyla mümkündür. Farklı öğretimsel yöntemlerin sunulmasının yanı sıra, öğretimde direkt/doğrudan yaklaşımın kullanılması, öğretmenlerin alan bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirme hususunda yardımcı olabilmektedir. Ayrıca mesleki gelişim için öğretmenlere katkı sunan eğitimcilerin tecrübe sahibi ve profesyonel olmaları da, öğretimin yüksek nitelikte sunulmasında önemli bir faktördür (Bertram ve Loughran, 2012; Erdaş, 2015; Guskey, 2003; Posnanski, 2010).

3) Öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olma. Mesleki gelişim çalışmalarına katılan bütün öğretmenler birbirinden farklı bilgi, beceri ve deneyime sahiptir. Bu farklılık doğal olarak ihtiyaçları da farklılaştırmaktadır. İhtiyaçlar öğretmenleri mesleki gelişim çalışmalarına gönüllü katılmaya motive eden temel unsurlardır. Mesleki gelişim çalışmalarının programa katılan öğretmenler için bireysel açıdan anlamlı olmaması, öğretmenlerin programdan memnun olmamalarına yol açmaktadır. Bu sebeple mesleki gelişim çalışmalarının etkili olabilmesi için bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak planlamalar yapılmalıdır. Yapılan planlamalar ihtiyaçları karşılayabilecek potansiyelde olabilmelidir (Erdaş, 2015; Gess-Newsome, 2001)

4) İşbirliği. Bilginin sosyal olarak yapılandırılması bilginin hem öğrenilmesini kolaylaştırmakta hem de kalıcılığını artırmaktadır. Öğretmenler de mesleki çalışmalar gerçekleştirirken grup içinde kendilerinden daha fazla bilgili ve deneyimli öğretmenlerle iletişim kurarak kendilerini daha da geliştirebilirler. (Erdaş, 2015; F.

Özer, 2014). Ayrıca öğretmenlerin, meslektaşlarının pedagojik problemlerini çözmeye önemli rol oynaması ve sınıf içi uygulamalarda başarılı olanların diğer öğretmenleri işbaşında ziyaret ederek problemlerine çözüm üretmesi işbirliğinin önemli yararları arasındadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu nedenle çalışmalar gerçekleştirilirken işbirliğin üst düzeyde olacağı ortamlar sağlanması öğretmenlerin gelişimi için önem arz etmektedir

5) Öğretmenlerin aktif katılımı. Öğretmenlerin mesleki çalışmalarına aktif olarak katılım sağlaması, mesleki gelişim programlarının verimliliğini etkileyen oldukça önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında yaparak, yansıtarak, okuyarak aktif bir şekilde katılım sağlamalıdır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Böylece öğretmenler yeni öğrendikleri etkinlikleri sınıflarında uygulamaya koymadan önce test ederek ne şekilde uygulayacaklarını, uygulamada karşılaşılabilecek sorunları tespit ederek süreci nasıl yönetebileceklerine dair bir planlama oluşturabilirler (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Erdaş, 2015; F. Özer, 2014).

6) İçerik. Mesleki gelişim programlarının içeriği okullarda öğrencilere uygulanan eğitim programlarıyla paralellik arz etmelidir. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamaları besleyebilecek ve yeni öğrenme uygulamaları ortaya koyabilecek nitelikte olmalıdır (Loucks-Horsley ve Matsumoto, 1999). Çünkü bu programların öğretmenlerin süreç boyunca gelişmelerine destek olacağı, sınıftaki uygulamalarına farklı bakış açıları kazandırarak öğrencilerin başarılarının artmasına kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler de, uygulamaya koyacakları yeni yöntem ve fikirlerin mevcut uyguladıkları eğitim-öğretim programları ve bu programların hedefleriyle de uyum içerisinde olmasını arzulamaktadırlar (Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love ve Hewson, 1998). Bu minvalde, arzulanan unsurların aşına oldukları içeriğe entegre edilmesinin motivasyonlarına olumlu katkı sunması beklenmektedir (F. Özer, 2014)

7) Sürekli destek. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarını birlikte onların sınıflarına döndükleri vakit takiplerini sağlamak ve kendilerine, öğrendikleri yenilikleri sınıflarında uygulayabilmeleri için süreç boyunca destek olmak gelişim programlarının verimliliğini arttıran önemli bir unsurdur (F. Özer, 2014). Çünkü öğretmenlerin çoğu yeni öğrendikleri yöntem ve uygulamaları

sınıfını yönetirken performanslarına yansıtımda çeşitli problemlerle veya zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin yaşadığı zorlukları veya karşılaştıkları problemleri aşmaya destek olacak yardımın öğretmenlere sunulması gerekmektedir (Capps, Crawford ve Constat, 2012; Erdaş, 2015).

8) Pedagojik alan bilgisi ve alan bilgisinin güncellenmesi. Bir konuyu öğrencilere öğretebilmek için öğretmenlerin sadece o konuyu yeterince bilmesi yeterli değildir. Öğretmenler, öğretilmeleri gereken konulara hâkim olmakla beraber aynı zamanda konuları etkili şekilde öğrenciye aktarabilecek pedagojik bir yeterliliğe de sahip olmalıdırlar. Konulara hâkimiyet ve pedagojik yeterlilik kabiliyeti olmadığı takdirde öğretmenlerin öğretim konusunda başarı sağlamaları olası değildir (Schwartz ve Lederman, 2002). Elbette konu alan bilgisine yeterli derecede sahip olmak ilgili konuyu öğretebilmek için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin anlamadıkları konuları öğrencilerine öğretebilmesi mümkün değildir. Bir konunun çok iyi bilinmesi onun etkili olarak öğretileceği anlamına gelmez. Öğretimsel alanda konulara hâkim olmak gereklidir fakat tek başlarına yeterli değildir (Bartos, Lederman ve Lederman, 2014). Öğretmenlerin bilgileri öğrencinin rahat kavrayabileceği şekilde dönüştürmesi öğretme yeterliliğinin en temel faktörüdür. Bunun sağlanabilmesi için de öğretmenlerin en uygun yöntem ve teknikleri kullanabilecek pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekir. Bundan dolayı mesleki gelişim çalışmalarında pedagojik alan bilgisi ve konu alan bilgisinin her ikisinin de birden geliştirilmesine yoğunlaşılmalıdır (Guskey ve Yoon, 2009). Nitekim öğretmenin başarı performansının yüksek olması buna bağlıdır. Araştırmalar da konulara hâkim ve pedagojik alan yeterliliği yüksek olan başarılı öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin başarılarının yüksek; bu alanlarda başarısız öğretmenlerin ise sınıfındaki öğrencilerin başarısının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmen niteliğinin, eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olan öğrencinin öğrenmesinin artırılmasındaki önemini göstermektedir (İlğan, 2013).

9) Yeterli zaman. Mesleki gelişim çalışmalarına yönelik en sık yapılan eleştirilerin başında çalışmaların oldukça kısa süreli olması gelmektedir. İnsan, doğası gereği öğrendiklerini yavaş içselleştirebilen bir özelliğe sahiptir. Uygulama ve öğrenmeler çerçevesinde değişimin gerçekleşmesi zaman alıcıdır. Kısa zamanlı mesleki gelişim çalışmaları öğretmenleri kısmen geliştirse de, sınıfta

gerçekleştirdikleri uygulamaları geliştirme ve dönüştürme açısından faydalı değildir (Akerson ve Hanuscin, 2007). Kısa süreli çözümlere karşın uzun süreli mesleki gelişim programları öğretmenlerin, yeni öğrendikleri bilgileri uygulamalarına entegre edebilmeleri için avantaj sağlar. Bu nedenle araştırmacılar yeterli zamanın sağlanmasının verimli mesleki gelişim çalışmalarının önemli bir özelliği olduğu konusunda aynı düşünmektedirler (Erdaş, 2015; F. Özer, 2014).

10) Öğretmen inançlarında değişimi takip etme. Yapılan araştırmalar öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin inançlarının sınıftaki uygulamalarını şekillendirdiğini ve bu durumun öğrencileri etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenin inançlarındaki değişimi keşfetmek mesleki gelişim çalışmalarının geleceğini şekillendirmesine dair bir ufuk biçeceğinden dolayı önemlidir (Guskey, 2002). Bu nedenle mesleki gelişim çalışmalarının verimli olması için öğretmen inançlarındaki değişimin sınıf içi uygulamalarına yansımalarının takibinin gerçekleştirilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirmelerinin yapılması önem teşkil etmektedir (F. Özer vd., 2018).

11) Yansıtma imkânları ve geri dönüt. Verimli bir mesleki gelişim çalışması öğretmenlere bilgi, görüş ve deneyimlerini tartışacakları, yansıtacakları uygun ortam ve yeterli süre tanınmalıdır. Bu yansıtma, eğitimi sunan kimselerin eğitimi alan öğretmenlere geri dönütte bulunmasını kolay kılmaktadır. Dolayısıyla yansıtma faktörü, öğretmenin öğrenmesinde ve değişiminin gerçekleşmesinde değerli bir mekanizma olarak kullanılabilir. Buradan hareketle birçok araştırmacı, mesleki gelişim çalışmaları boyunca yansıtma imkânlarının sağlanması ve geri dönütte bulunmasının mesleki gelişim çalışmalarının etkisini arttırdığını düşünmektedir (Erdaş, 2015; F. Özer, 2014)

12) Değerlendirme süreci. Mesleki gelişim çalışmalarında devam eden süreçle birlikte hem eğitimi alan öğretmenlerin hem de bu öğretmenlerin öğrencilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim eğitimi verenler değerlendirme yaparak sürecin istedikleri veya planladıkları gibi gidip gitmediğini, arzu edilen gelişimin sağlanıp sağlanmadığını, aksi bir durum varsa bunun giderilmesi için gereken tedbirlerin alınmasını sağlamaya çalışırlar. Bu sebeple değerlendirme süreci, bir mesleki gelişim çalışmasının etkili olmasını sağlayan

önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Erdaş, 2015; Guskey, 2003; Loucks-Horsley ve Matsumoto, 1999; F. Özer, 2014).

Yirmi birinci yüzyıl öğretmen yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda konferans, çalıştay, seminer vb. mesleki gelişim çalışmalarının geleneksel formları yerine; öğrenmeyi etkileşimli süreç, okulları çok kompleks kurumlar, öğretmenleri de uzman öğrenenler olarak gören mesleki gelişim çalışmalarını temel almak daha faydalı olacaktır (Beatty, 1998). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik ilkelere bakıldığında dünyada geleneksel öğretmen mesleki gelişim yaklaşımından çağdaş mesleki gelişim anlayışına doğru bir evrilişin olduğu fark edilmektedir. Bu çerçevede geleneksel yaklaşımlar ile çağdaş mesleki gelişim yaklaşımlarının özelliklerine bakıldığında evrilmiş görülebilmektedir. Bu yüzden mesleki gelişim programları açık, dinamik ve kesintisiz bir sistem üzerine inşa edilmelidir (Bucherberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000). Geleneksel öğretmen mesleki gelişim yaklaşımlarına göre öğretmenler pasif alıcıdır. Tek tarz eğitim modeli vardır. Eğitimler müfredattan bağımsız, kısa süreli ve teoriktir. Eğitim için çok da önemli olmayan öğrenmeler vardır. Genelde mecburi katılımı temel alan bir değerlendirme anlayışı hâkimdir. Çağdaş öğretmen mesleki gelişim yaklaşımlarında ise öğretmenler süreçte aktiftir. İhtiyaca yönelik öğrenme unsurları vardır. Müfredatla uyumlu olan, uzun zamanlı ve uygulamalı eğitimler vardır. Öğretmenleri geliştirerek eğitimsel dönüşümler yaşamalarına olanak tanır. Değerlendirmeler gelişim temelli ve süreklidir (F. Özer vd., 2018).

Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim çalışmalarının verimli olabilmesi için hazırlanan programların ihtiyaç duyulan olgular çerçevesinde belirli bir sisteme dayanması gerekir. Belirli bir sisteme dayanmadığı takdirde programların, eğitim-öğretim paydaşlarının en önemlisi olan öğretmeni değiştirip dönüştürmesi ihtimal dâhilinde değildir. Çünkü eğitim politikalarını uygulama alanlarında işlevselleştiren, uygulama pratikleriyle bu politikaları etkileyen, eğitim faaliyetlerine değer katan, eğitime ruh veren öğretmenlerdir. Öğretmenler bu açıdan eğitim sistemlerinin vazgeçilmez ögesidir (Mete, 2013). Eğitimde bu kadar önemli etkiye sahip olan ve her türlü değişimden etkilenen ve etkilendiği olgulara dayalı olarak etkileyen öğretmenin mesleki gelişimi, eğitim sisteminin niteliğinin artmasına doğrudan etki etmektedir (Özdemir, 2013).

Eđitim sisteminin niteliđinin artmasına dođrudan etki ettiđi dűşűnűlen űđretmenin, mesleki geliřim sűreci belirli unsurlar dikkate alınarak programlanmalıdır. Bu; űđrencilerin yařadđđı sosyal evre, űđretmenlerin ihtiyaç duydukları geliřim alanları, inançları, kűltűrleri ve okul kűltűrű gibi birçok deđiřkeni dikkate almayı gerektirir (Villegas-Reimers, 2003). Bu faktűrler içerisinde en çok dikkate alınması gereken unsur űđretmenlerin ihtiyacı olan geliřim alanlarıdır. Mesleki geliřim programlarını planlayanlar űđretmenler için uygun olan mesleki geliřim modellerini belirlemeye çalıřırken belli gerçekleri gűz űnűnde bulundurmalıdır. Bu gerçeklikler; her bir űđretmenin űđrencileriyle iliřkileri çerçevesinde oldukça zengin farklı tecrűbeler kazandıkları, her birinin teorik ve pratik mesleki bilgi açısından farklı seviyelerde olduđu, bir yandan űđrencilerle ilgilenirken diđer yandan da okul idaresi, veliler ve daha geniř topluluklara karřı sorumluluklarının olduđu řeklinde ifade edilmektedir (Diaz-Maggioli, 2004). űđretmenlerin mesleki geliřimlerinin verimli olması için sűz konusu unsurların dikkate alınarak mesleki geliřim modellerinin seçilmesi űnemlidir. Ařađıdaki mesleki geliřim modelleri birbirinden farklı yűnleriyle ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Danışmanlık
2. İyi Uygulamaların Gűzlenmesi
3. Okul temelli Mesleki Gelişim
4. űdűl Temelli Mesleki Geliřim
5. Çalışma Grupları
6. Mesleki Gelişim Okulları
7. Ders Etkinliği Modeli
8. Kademeli Mesleki Gelişim Modeli

űđretmenlerin durumu detaylı deđerlendirilerek mesleki geliřim modellerinden en uygun olanının/olanlarının seçilmesi gerekir. Dűnyada birçok űlkede űđretmenlerin gűrevlerine bařlamalarından emekliliđe ayrılmalarına kadar devam eden sűrete onların mesleki geliřimini gűlendiren pek çok mesleki geliřim modeli keřfedilmiřtir (Kulbak, 2019). Literatűrde birçok mesleki geliřim modeli bulunmaktadır.

1. Danışmanlık. ‘İnsan insanın gölgesinde yetişir.’ ibaresi insanın, kendi becerilerinin gelişimini sağlamak için tecrübe sahibi kimselerin önemli olduğunu ifade eder. Öğretmenlerin kendi kalitelerini artırmada danışmanlık modeli mesleki gelişim süreci içerisinde fayda sağlamaktadır (Evertson ve Smithey, 2000). Bu model bir öğretmenin başka bir öğretmene rehberlik ederek öğretmenin mesleki kalitesini artırmaya destek olmasıdır (Kanadlı, 2012). Genelde danışmanlık modeli, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okula uyum sağlama dönemlerinde tecrübeli öğretmenlerin verdiği destek olarak bilinmektedir. Fakat danışmanlık modeli bu desteğin ötesindedir. Danışmanlık modeline göre danışman sorumluluğu alan öğretmenler yeni başlayan öğretmenlerin birçok ihtiyacı konusunda rehberlik etmenin yanı sıra genel olarak öğretmenlerin öğretim becerilerini artırma, gelişimsel konu ve sorunları hakkında onlara yardımcı olmaktadır (Koki, 1997).

Bey ve Holmes (1992) danışmanlık ilkelerini şu şekilde tanımlarlar:

Danışmanlık süreci.

1. Danışmanlık karmaşık bir süreç ve fonksiyonlara sahiptir.
2. Danışmanlık destek, yardım ve rehberliği içerir.
3. Danışmanlık zaman ve iletişim gerektirir.
4. Danışmanlık modelinden yararlanan öğretmenlerin kendilerine olan güveni artabilir.

Danışmanlık programları.

1. Danışmanlık programlarının geliştirilmesi için üniversite enstitüleri, devlet eğitim birimleri ve tecrübeli öğretmenler sorumluluk alabilir.
2. Danışmanlık programlarının yapısı okulların hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
3. Danışmanlık programları her zaman değerlendirilebilir pozisyonda olmalıdır.

Danışmanın belirlenmesi ve hazırlık.

1. Danışmanlar belirlenmiş kriterlere göre seçilmelidir.
2. Danışmanlar eğitim için iyi hazırlanmalı ve teşvik edici olmalıdır.

Doktorlar, hukukçular, mimarlar, muhasebeciler ve mühendisler vb. düzenli bir şekilde çalışma gruplarına katılarak gelişimlerini sürdürebilmektedir. Bu süreçte danışmanlarla sürdürülen gelişim faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Söz konusu meslekleri icra edenler kendilerinden tecrübeli meslektaşlarından danışmanlık hizmeti alarak mesleki niteliklerini artırabilmektedir. Bu meslekler gibi öğretmenlerin de danışmanlık hizmeti alabilmesi önemlidir. Bizzat insana dokunan, insanı eğiten öğretmenler için gelişim faaliyetleri çerçevesinde danışman eğitimcilerle gerçekleştirilen etkinlikler mesleki gelişime katkı sağlamaktadır. Danışmanlık hizmeti almak öğretmenlerin mesleklerini başarılı şekilde sürdürmelerinde önemlidir. Bir danışmana sahip olan öğretmenler kısa sürede gelişim sağlayabilirler ama olmaması durumunda herhangi bir destek olmadığı için kısa sürede mesleki başarı gerçekleştirmeleri çok olası değildir (Beutel ve Spooner-Lane, 2008). Mesleki gelişim süreci içerisinde bir danışmanın rehberliğinde niteliğini artırmaya çalışan öğretmenlerin eğitimde yeni eğilimler, sıkıntı oluşturan problemlerin çözümü konusunda fikir alış veriş ve gelişim planları yapma konusunda danışmanlarından yararlanarak mesleki gelişimlerini artırmalıdır (Renyi, 1996).

Danışmanlar öğretmenlerin gelişimine üst düzeyde katkı sağlayabilmelidir. Danışmanların öğretmenlere rehberlik edebilmesi için sadece uzun yıllar öğretmenlik yapmış olması yeterli değildir. Danışman öğretmenlerin liderlik vasfına, iyi öğretebilme yeteneğine, güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları, sabırlı olmaları, mesleklerine karşı derin bir sevgi beslemeleri önemli hususlardır. Danışman öğretmenler böylece sorumluluklarını yerine getirebilecek durumda olabilirler. Ganser (1996) danışmanlık yapacak deneyimli eğitimcinin danışmanlık yapacağı öğretmene karşı sorumlulukları şunlardır:

1. Her şartta öğretmene tam destek vermek ve cesaretini artırmak.
2. Okulun işleyişine dair kuralları, işleyiş tarzı ve imkânları hakkında bilgi vererek uyumu hızlandırmak ve kolaylaştırmak.
3. Diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini hızlı bir şekilde güçlendirmek için onlarla tanıştırmak.
4. Öğretim yöntem ve materyalleri hakkında bilgi vermek.

5. Kendi sınıfında gözlem yapmasına imkân vererek sınıf yönetimi becerisini hızlı bir şekilde geliştirmek
6. Yeni başladığı meslekte karşılaşılabileceği sorunların giderilmesine destek olarak mesleğine duyuşsal olarak bağlılığını sağlamak (akt. Kanadlı, 2012).

Araştırmalar göstermiştir ki danışmanlık programları oldukęa yüksek fayda sağlayıcı stratejiler içermektedir. Öğretmenler mesleklerini yaptıkları dönemde gelişimlerini sağlama adına bir danışmanın himayesinde alıřtıķça olumlu ilerlemeler elde etmektedir (Evertson ve Smithey, 2000). Yalnız danışmanlık programlarının verimli olması için danışmanlık yapacak kişilerin iyi hazırlanmış bir programdan geçmiş olmaları gerekir. Bunun da ötesinde danışmanlık yapacak kişilerin öncelikle belli kriterlerden geçerek seçilmesi gerekmektedir (Buldu, 2014). İyi bir eğitim programından geçmiş nitelikli danışmanların mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkılarının üst düzeyde olacağı düşünülmektedir. Bunun için iyi eğitim almış tecrübeli danışmanlar gelişim sağlama ve mesleğin zorluklarına göğüs germe sorumluluğu olan yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi, planlama becerileri, problem çözme gibi önemli kazanımları kazandırmanın gayreti içerisinde olmalıdır. Danışmanlar alışma gruplarına katılarak öğretmenlerle iletişim kurmalı ve onlara sınıf kuralları, ders planlarını etkili oluşturma, öğretici davranışlarının olumlu yönde olmasının kontrolü ve zamanlarını verimli kullanmalarının ayarlanması gibi hususlarda öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalıdırlar (Evertson ve Smithey, 2000).

Tablo 1

Danışmanlık Modeline Genel Bir Bakış

| Güçlü Yönleri | Sınırlılıkları | Mali yönleri |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Yüz yüze iletişim olduğu için maliyet düşüktür.• Gerekli bilgiye erişilebilir, danışmanlar rol-modeldir, iyi pratikler elde edilir, kişisel destek sağlanır.• Yeni öğretmenlerin okulda meslektaşlarıyla ilişkisinde uyumun gerçekleşmesinde etkilidir.• Mentorluk programlarının uygulandığı yerlerde, öğretmenlerin yıpranma oranları düşer ve öğretmenler daha fazla iş tatmini bildirir. | <ul style="list-style-type: none">• İyi öğretebilen, iletişimde güçlü ve kişisel becerilere sahip öğretmenlerin danışman olmasını gerektirir.• Ciddi manada yoğun emek gerektirir.• Danışman öğretmen ile danışmanlık hizmeti alan öğretmen uyuşmayabilir.• Danışmanlık modeli ekip tabanlı ya da ortak çalışmaları, faaliyetleri desteklemedikçe öğretmenin kendi kabuğuna çekilme durumu yaşanabilir.• Çalışma için gerekli teşviklere ihtiyaç vardır.• Danışman öğretmen ilişkiden bir şey aldığını hissetmelidir. Bu yüzden herhangi bir danışmanlık programı karşılıklı öğrenme stratejileri üzerine kurulmalıdır.• Danışman ve öğretmenin buluşma fırsatı yoksa ilişkiyi sürdürmek daha zordur. | <ul style="list-style-type: none">• Danışmanlık yapan kimsenin teminat hakkının ödenmesi.• Bilgisayar, internet veya diğer iletişim araçlarının giderleri.• Eğitimler çevrimiçi ve yüz yüze yapılırsa maliyetler azalır. |

(Gaible ve Burns, 2005)

2. İyi uygulamaların gözlenmesi. Mesleki gelişim programlarının birçoğu öğretmenlerin, kaliteli olduğunu ortaya koymuş meslektaşlarını gözleme fırsatı sağlamaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Mesleğinin ilk yıllarını icra etmekte olan öğretmenler, nitelikli öğretmenleri kendi sınıflarında gözlemlerler. Onların sınıf içindeki tavır, tutum ve davranışlarını dikkatle takip ederler (Kanadlı, 2012). Bu

gözlemler, gözlemi gerçekleştiren öğretmenler için kendi eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken onların işini büyük oranda kolaylaştırabilir. Mesleki gelişim çalışmalarında nitelikli öğretmenlerin eğitim uygulamalarının gözlemlenmesi mesleki gelişim çalışmalarında önemli bir yere sahiptir.

3. Okul temelli mesleki gelişim (OTMG). Öğretmenlerin okulda ve okul dışında mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve ilgi duydukları unsurları desteklemekle verimli eğitim-öğretim ortamları oluşturmada öğretmene destek olan faktörlerin tamamı Okul Temelli Mesleki Gelişim olarak şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Eğitimdeki mesleki gelişim modellerinden biri olan bu model, mesleki gelişimini daimi gerçekleştirmek isteyen öğretmene, kendi gelişim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları giderme yollarını kendisinin belirlemesi ve kendisinin oluşturduğu mesleki gelişim planını uygulamaya koyması açısından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni bir modeldir (Opfer ve Pedder, 2011; Yalçınkaya, Mete ve Albuz, 2013). Bu model dünyadaki ülkelerin büyük bir kısmında kabul görmüş ve uygulanan bir mesleki gelişim modelidir. OTMG; öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin, okulun gelişimiyle paralel olarak ortaya koyulan amaçlarla birlikte niteliklerinin artacağı gelişim alanlarını ve içerikleri okulun ortamına uygun bir şekilde belirmelerine fırsat tanıyan verimli bir mesleki gelişim modeli olarak tanımlanmıştır (Owen, 2009). Mesleki gelişim modelleri içerisinde oldukça tartışılan modeller arasında olan bu model, yönetici ve öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve tavırlarının gelişmesini sağlayan; ayrıca nitelikli öğrenme ve öğretme zeminleri yaratmalarına imkân oluşturan, öğrencilerin ihtiyacı olan unsurların belirlenerek mesleki gelişim çalışmalarının buna göre planlanmasına ve uygulanmasına zemin oluşturan bir modeldir.

Bu modelde öğretmenlerin yeni öğrenme ve öğretme stratejileri konusunda bilinç sahibi olmaları ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaları önemsenir. Öğretmenler arası iletişim eğitim-öğretim merkezli geliştirilmeye çalışılarak öğretmenlerde bir takım ruhu oluşturulmaya çalışılır. Böylece okulda oldukça olumlu bir sinerji oluşturularak okulun eğitim kalitesinin artırılması amaçlanır. Okulun gelişme planları çerçevesinde okul-çevre bütünleşmesi ve çevrenin imkânlarının okul sorunlarının giderilmesinde daha çok işe koşulması hedeflenmektedir (MEB, 2006).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin en önemli yönlerinden birisi öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendi gelişimlerinden kendilerinin sorumlu olmaları ve hem kendilerinin hem de okulun ihtiyaçlarını dikkate alarak gelişim hedeflerini oluşturmalarıdır (Soydaş, 2020). Bu modelin faydalı olması için eğitimin her paydaşının kendi sorumluluklarını yerine getirmesi elzemdir. Özellikle okul yöneticileri liderliğin getirmiş olduğu sorumlulukları üstlenerek okul ortamında olumlu bir hava oluşturmaları ve okul bünyesinde öğrencileri yetiştirmeye çalışan öğretmenleri iyi motive etmelidir. Öğretmenleri okul temelli gelişimin gerekliliğine ve önemine inandırmalıdır. Bunun için okul yöneticilerinin söz konusu gelişime yönelik planlama ve hazırlıklar konusunda yeterlilik sahibi olmaları mesleki gelişim çalışmalarının verimli olması adına gereklidir. Döngüsel bir süreç şeklinde değerlendirilen OTMG modelinin işleyiş sürecinde yöneticilerin söz konusu misyonu yerine getirdikten sonra diğer paydaşlar olan öğretmen, öğrenci ve veliye kadar her bir paydaşın eğitim-öğretimin niteliğinin artması ve eğitim kurumları olan okulların istenen standartlara ulaşması için gerekli gayreti ortaya koyması gerektiği anlaşılmaktadır (Yüksel ve Adigüzel, 2012). Takım ruhu içerisinde okullarda gerçekleştirilen OTMG etkinlikleriyle öğretmenler kolektif çalışma, birlikte keşif, bilgi paylaşımı, fikir yaratma, sorun giderme, iletişim, dinleme vb. etkinlikler yaparak okul içerisinde güzel bir öğrenme ortamı oluşturabilirler (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008). Uygulamaya dayalı her türlü faaliyette sorun ve problemlerin oluşması doğal olduğu gibi bu OTMG modelinin uygulanması sürecinde de sorun ve problem yaşanması doğaldır. Bu süreçte özellikle okul yöneticilerinin yetkinliği ve inisiyatif almaları önemli bir durumdur. Okul yöneticilerinin süreci dikkatle takip etmeleri, öğretmenlerle iletişimlerini üst düzeyde tutmaları, ilişkilerinde şeffaf olmaları süreçte yaşanacak sorun ve problemlerin hızlıca giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaya ve Kartallıoğlu (2010) yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bulgulara dayanarak; OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine katkısı ve modelin genel yapısı şeklinde iki temel güçlü yöne sahip olduğunu, öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi yetkinlerini geliştirme ve kendilerini yenileme konusunda itici bir faktör olduğunu, kendilerinin ve çalıştıkları okulların yetersiz ve güçlü taraflarını görmelerine olanak sağladığını sonuçlarına ulaşımlardır. Söz konusu düşünceler ve bulgular çerçevesinde, OTMG'nin disiplinli ve istikrarlı olarak uygulanmasıyla toplumsal niteliğin yükseleceği düşünülmektedir

(Soydaş, 2020). 'Okul temelli' ifadesi her okulun kendi dinamiklerinden hareketle yerel-çevresel faktörleri dikkate alarak hareket etmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü her okulun kendisini diğer okullardan farklı kılan çevresel, yönetsel ve kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Söz konusu bu farklılıklar okulu, diğer okullardan ayırmaktadır. Modele göre bu farklılıklardan hareketle mesleki gelişim çalışmalarının planlanması gerekmektedir.

Dünyada özellikle eğitim kalitesi yüksek ülkelerde yaygın olarak kullanılan bu model, Türkiye'de 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Birliği Komisyonu ile ortaklaşa hazırladığı bir projeye uygulamaya koyulmuştur. Hazırlanan proje çerçevesinde alanın yabancı uzmanları ve bakanlık temsilcileri sekiz çalıştay düzenlemiş ve Okul Temelli Gelişim Kılavuzu yayınlamışlardır (Bümen, Alev, Çakar, Gonca ve Veli, 2012). Belirlenen bazı illerde 2006-2008 yılları arasında pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulanan modele katılım sağlayan öğretmenlerin düşünceleri alınarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler değerlendirildiğinde, söz konusu modelin öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiş ve bu modelin Türkiye'de yaygınlaştırılması gerektiğinin önemi ifade edilmiştir. OTGM'nin, öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı sağladığı fakat aynı şeyin okul gelişimi için de geçerli olmadığı belirlenmiştir (Can, 2019). Ayrıca mali bütçenin yetersizliği, donanım konusunda eksiklikler ve öğretmenlerin iş yükünün artması gibi başka sorunlarda bu modelin sağlıklı şekilde uygulanmasına engel teşkil eden problemler olarak belirtilmiştir (MEBÖYGM, 2017). Türkiye'de bu modelin uygulanmasında verim alınabilmesi için belirlenen eksikliklerin ve yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik titiz çalışmalar yapılmasının hem öğretmenler hem de okulların gelişimi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma grupları modeli. Bu modele göre çalışma grupları halinde yapılan öğretmenler tek bir grup veya küçük takımlar halinde herhangi bir sorunu çözmek ve ortak bir hedefe ulaşmak için plan hazırlamak veya hazırlanan planı uygulamak için işbirliği yaparlar (Gaible ve Burns, 2005). Aynı branştaki veya aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin derslerine giren farklı branştaki öğretmenler bir grup oluşturur ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemler konusunda birbirleriyle tartışır. Ayrıca deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak tecrübelerini birbirlerine aktarırlar. Grup çalışmaları modelinin amacı daha nitelikli bir eğitim gerçekleştirmek, öğretmenleri

ortak hedefler etrafında birleştirmek ve öğrencilerin başarıları seviyesini başarı merkezli eşitlemektir. Ekip ruhu içerisinde çalışan öğretmenlerden yeni ve tecrübesiz olanlar bu uygulama ile kendilerini yetiştirme, eski ve tecrübeli olanlarsa kendilerini güncelleme imkânı elde etmektedirler. Çalışma gruplarına genelde kendi alanlarında başarılı ve deneyimli öğretmenler liderlik yapar. (Uğurlu vd., 2018). Çalışmaların verimli şekilde sürdürülebilmesi için grup uyumunun sağlanması, iletişimin sağlıklı olması önem arz etmektedir. Okul idarelerinin çalışma gruplarının sağlıklı çalışabilmesi için uygun alt yapıyı oluşturması ve okulda verimli çalışmaya yönelik sinerji oluşturması çalışma gruplarının verimi için gereklidir.

Bu modelde öğretmenler yapılan işbirliği çerçevesinde yazılı kaynakları, öğrencilerin yaptığı sınıf materyallerini ve kendi deneyimleriyle sorun çözmeyi belirli yöntemler ekseninde gerçekleştirirler (Gaible ve Burns, 2005). Sparks ve Loucks (1990) öğretmen çalışma grupları modelini; öğretmenlerin ekip halinde fikirlerini paylaştığı, kitap-makale okuyarak bunları tartıştığı, sınıf içi uygulamalarını verimli olması amacıyla tekrar şekillendirmek niyetiyle değerlendirdikleri bir model olarak tanımlar. Bu modele göre oluşturulan grupların temel unsurları şunlardır:

- a) Herkesin ilgi duyacağı bir konu veya probleme odaklanma,
- b) Konu ile alakalı okumaları ya da bilgileri paylaşma,
- c) Ekip içerisinde birden çok bakış açısıyla bakmaya riayet ederek tartışma,
- d) Ekip içerisinde birinin dominant olmasına müsaade etmeyerek eşit fırsat çerçevesinde iletişim kurma,
- e) Güvenli bir ortamda yeni düşünceleri ve sınıf etkinliklerini uygulamayı deneme (akt. Taşdan, 2008).

Takım ruhu içerisinde nitelikli bir ekip oluşturularak hareket edildiğinde çalışma grupları verimli sonuçlar elde edebilir. Elde edilen verimli ürünler okul/sınıf içerisinde uygulamaya sokulduğunda olumlu sonuçların ortaya çıkması muhtemeldir.

Grup çalışmalarına katılan öğretmenlerin benzer ilgilere sahip olmaları ve bireysel hedeflerine ulaşmak isteyen kimselerden oluşması grup çalışmalarının verimliliğini arttırabilir. Öğretmenlerin kendi niteliklerinin artması için yeni teknikler, alternatif çözümler üretmeyi amaçlayan çalışmalarda yer alarak beraber

çalışacakları, fikirlerini paylaşacakları ve hedeflerine ulaşacakları uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Ospina ve Sánchez, 2010). Eğer mesleki gelişim çalışmaları içerisindeki öğretmenlere yeterli zaman, destek ve katkı sağlanabilirse ve öğretmenler gayretlerinin karşılığını alabilirlerse bu model onların kendi gelişimlerini daha da ileriye taşımalarını sağlayabilir. Çünkü çalışma grupları etkinliklerini gerçekleştirirken amaç odaklı hareket eder (Hooker, 2008). Amacın merkezinde somut nitelik gelişimi vardır. Öğretmenler kendi niteliklerinin artması için çaba gösterirler.

Çalışma grupları öğretmenlere mesleki sıkıntılarını tartışma ve çözüm üretme imkânı da sağlar. Modelin temel odak noktası öğretmenlerin kendi branşlarında alan bilgisini geliştirmek, öğrencilerin fikirlerini analiz etmek ve bilginin nerede, ne zaman, ne şekilde öğretileceği deneyimini kazandırmaktır. Yapılan bütün çalışmalarda sözü edilen unsurlar temel alınarak mesleki gelişim programının alt yapısı oluşturulmaya çalışılır. Modelde, programın alt yapısı ifade edildiği üzere oluşturulurken bir yandan da ekibin paylaşım ve birliktelik sorumluluğuna da önem gösterilmeye dikkat edilir. Çünkü öğretmenler bilgi ve deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden çok şey öğrenmektedirler.

Öğretmenler beraber çalıştıklarında ve eğitim-öğretim alanlarında yaşadıkları sorunlar için birlikte taktik-çözüm ürettiklerinde gelişimleri daha iyi olmakta ve buna bağlı olarak öğrenciler daha iyi gelişmektedir. Modelin savunucularının iddiasına göre mesleki gelişim çalışmaları eğitim-öğretim dönemi içerisinde veya sonrasında sınırlı bir süre içerisinde gerçekleştirilmemeli, eğitim-öğretimin günlük çalışmalarının parçası haline gelmelidir (Akçay Kızılkaya, 2012). Bu şekilde zamana geniş bir yelpazede yayılmış, işbirliğine dayalı daimi çalışmalar öğretmenlerin gelişen ve değişen eğitim uygulamalarına daha hızlı entegre olmalarını sağlayabilir. Gerçekleşen entegrasyonun sağlayacağı nitelik artışı eğitim-öğretime, dolayısıyla öğrencilerin gelişimine olumlu yansiyebilir.

Mohr (1998) başarılı çalışma gruplarının özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Meslektaşlardan ya da farklı alanlardan katılan yöneticilerden oluşmuş 6-15 kişilik gruplar halinde çalışmalarını gerçekleştirir.

2. Grup lideri ekibi toparlar, grupla birlikte gündem maddelerini oluşturur ve grup üyelerine sorumluluk verir.
3. Katılımcılar kendi araştırmaları ve öğrenci çalışmalarından hareketle bilgi inşa etmek için bir araya toplanır.
4. Çalışma boyunca elde edilen veriler, ulaşılan sonuçlar tutanak halinde raporlanarak geri dönütte bulunulur.
5. Katılımcılar yargılamadan uzak durarak daha çok betimlemeye çalışarak anlayışlarını derinleştirmeye yoğunlaşır.

Çalışma grubu merkezli hareket ederek mesleki gelişimlerini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin yaşanan problemlerin çözümü için birbirleriyle iletişimlerinin iyi olması gerekmektedir. Özellikle ortak sorunların çözümü için tartışmalar gerçekleştirerek yeni yol-yöntemler geliştirme hususunda iletişimlerinin iyi olması önemlidir (Taşdan, 2008). Ekip içerisindeki öğretmenlerin iletişimlerinin sağlıklı olabilmesi için her bir üyenin demokratik değerlere saygı duyarak hareket etmesi gerekir. Ekip ruhu ile hareket etme bilinci oturmamış kimselerin gruba katacağı herhangi olumlu bir katkı olmayacağı gibi ekibin birlikteliğine zarar vermesi de muhtemeldir.

Tablo 2

Çalışma Grupları Modeline Genel Bir Bakış

| Güçlü Yönleri | Sınırlılıkları | Mali yönleri |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Zaman alıcı olabilir. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hedeflere yoğunlaşılır. | <ul style="list-style-type: none"> • Koordinasyonu sağlama, uygulama ve istikrarlı devam etme zor olabilir. | <ul style="list-style-type: none"> • Maliyeti düşüktür. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Okul temelli öğrenme ve işbirlikli öğretme için hedef birliği oluşturabilir. | <ul style="list-style-type: none"> • Eğer süreç iyi yönetilmez, toplantılar disiplinli şekilde gerçekleştirilmez ve takibi iyi yapılmazsa bütün emekler boşa gidebilir. | <ul style="list-style-type: none"> • Maliyetler katılan personele ve çalışmaya ayrılan zamana göre değişir. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin genelde gerçekleştirdiği informal şeylerden oluşur. | <ul style="list-style-type: none"> • Tecrübe sahiplerinden destek alınmadan başarı elde edilebilir fakat destek almak öğrenmeler ve grup dinamiği açısından daha iyi olacaktır. | <ul style="list-style-type: none"> • Kolaylaştırıcı faktörler ayrıca maliyet gerektirebilir. |

(Gaible ve Burns, 2005)

Çalışma grupları modeli öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği gerçekleştirmeleri ve okul merkezli öğrenmelerine yönelik bir bilinç oluşturur. Fakat sürdürülebilirliğinin gerçekleşmesi zordur. Öğretmenler farklı problemlerle karşılaşabilirler (Ekinci, 2015). Sürdürülebilirliğin daimi olması için grup dinamiği yüksek olmalıdır. Özellikle grup içerisinde sürükleyici pozisyonda olanların kriz veya tıkanıklık zamanlarında daha fazla inisiyatif alması sürecin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir.

Eylem araştırmaları modeli. Mesleki gelişim çalışmalarında alinyazında oldukça sık konu edilen, çok farklı şekillerde tanımları yapılan ve son yıllarda mesleki gelişim çalışmalarında oldukça popülerleşen eylem araştırması modeli eğitim-öğretimin paydaşları tarafından aktif olarak kullanılmaktadır (Soydaş, 2020).

Öğrencilerin daha kaliteli eğitim-öğretim hizmeti alması için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının gerçekleştirdiği araştırmalar olarak tanımlanan eylem araştırması; okuldaki belli unsurların olumlu yönde değişmesini gerçekleştirmek, etkinlik ve programların etkililiğini artırmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Eylem araştırması belirli bir sistematik ilerleme, bilimsel bulgulara dayalı bilgi edinimi, ilerlemeye dayalı elde edilen bilgilerin uygulanması ve uygulamaların zamanla daha da geliştirilmesine dayalı bir modeldir (Calhoun, 2002). Eylem araştırmasının ruhuna özgü olarak kendi gelişimini gerçekleştirmek isteyen öğretmenin süreçte aktif olarak rol alması gerekmektedir. Öğretmen bir araştırmacı gibi eğitim-öğretim ortamlarını bir çalışma sahası olarak görmek ve gözlemlerini nitelikli bir şekilde yapmak durumundadır.

Yıldırım ve Şimşek (2018) eylem araştırması bir öğretmenin bireysel veya bir araştırmacı ile beraber, ortaya çıkmış veya çıkması muhtemel bir sorunu anlama ve çözüme girişimlerine yönelik sistematik veri biriktirmeyi ve verileri değerlendirerek analiz etmeyi gerektiren yöntemdir. Gaible ve Burns (2005) eylem araştırması modelinde öğretmenler ortak bir hedef belirleyerek gruplar oluştururlar. Ortak hedefler okuma-yazmada zorluk çeken öğrencilere yardımcı olmak, kız öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını temin etmek, davranış problemi olan öğrenciler için çözüm üretmek, okulun ortalama başarısını etkileyen faktörleri tespit ederek olumsuzluk teşkil eden unsurları ortadan kaldırmaya yönelik eylem planları hazırlamak gibi hedefler olabilir. Eylem araştırması öğretmenlerin veri toplama aracılığıyla kendilerinin gerçekleştirdiği uygulamaları test etmeyi gerektirir. Ayrıca başka kimselerle gerçekleştirecekleri çalışmalar hususunda mantıklı hareket etmelerine olanak sağlar (Kanadlı, 2012). Eylem araştırması modelini kullanan kişi bir araştırmacı edasıyla çalışmalarını titizlikle yürütmek durumundadır. Çünkü gerçekleştireceği çalışma sadece onunla sınırlı kalmayacak aynı alanda çalışma gerçekleştirmek isteyen başkalarına da ışık tutacaktır.

Tablo 3

Eylem Araştırmaları Modeline Bir Bakış

| Güçlü Yönleri | Sınırlılıkları | Mali yönleri |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin daha titiz ve disiplinli hale gelmelerine destek olur • Öğretmenlerin araştırma, problem çözme gibi hususlarda harekete geçmesine destek olur. • Öğretmenlerin araştırmacı ruhu kazanarak veri toplamalarına ve topladıkları verileri kullanmalarına yardımcı olur. | <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin araştırma alanlarını kendi branşlarıyla ve çevresindeki kendi alanlarıyla ilgili sorunlarla sınırlı tutmaları gerekmektedir. • Üst düzey bilişsel beceriler, mantıksal-analitik çözümler ve karmaşık mesleki beceriler gerektirebilir. • İmkân ve kaynakları yeterli olmayan okullarda uygulama gerçekleştirebilmek sürdürülebilir olmayabilir. | <ul style="list-style-type: none"> • Okullara ulaşım maliyeti. • Öğretmenlerin araştırmaya ayırdıkları vakte yönelik harcırahlar. |

(Gaible ve Burns, 2005)

Burbank ve Kauchack (2003) işbirlikçi eylem araştırmalarına yönelik çalışmaların önemini çok boyutlu değerlendirildiğini ve geleneksel modellerin sunmuş olduğu pasif öğretmen pozisyonundan, öğretmeni aktif hale getiren modelin önemli bir alternatif olarak düşünüldüğünü iddia etmektedirler. Eylem araştırması modelinin özüne bakıldığında söz konusu değerlendirmenin geçerliliği görülebilir. Çünkü süreçte, sahada birçok şeyi öğretmenin kendisi inşa etmektedir. Yalnız eylem araştırmalarına dayalı gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarında işbirliği gerçekleştirerek çalışmayı yürütmenin önemi büyüktür. Eğer öğretmen bireysel olarak eylem araştırmasını yürütecek olursa araştırmanın derinliği içerisinde boğulup tıkanma tehlikesiyle karşıya kalabilir. Bu yüzden öğretmenlerin işbirliğine dayalı olarak araştırma alanlarını parçalara ayırarak kendi aralarında paylaşımları verimliliğin artması açısından gereklidir. Tek başına gerçekleştirilen bir eylem araştırması öğretmenin izole olmasına sebep olacağı için eylem araştırmalarının

çalışmaları işbirliği çerçevesinde yürütülmelidir (Diaz-Maggioli, 2004). Bu yöntem, doğası gereği işbirliğine dayalı bir yöntem olduğundan, aynı okulda görev yapan meslektaşların kendi uygulama, yöntem ve teknikleri hakkındaki tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları birbirlerinin farklı bakış açılarını öğrenecek olmalarından ötürü bakış açılarının zenginleşmesine destek olur (Kuzu, 2009). Böylece öğretmenler kendi eksiklerini ve yanlışlarını süreçte daha iyi görebilecekleri şekilde çalışmalarını yürütme ve sorunlu yönlerini giderme imkânı elde etmiş olurlar. Bu model, tecrübesi çok, ileri yetilere sahip öğretmenler için oldukça faydalıdır. Öğretmenlerin eğitimle ilgili araştırma yapmaları ve problemleri gidermeleri kendilerinin gelişimlerine büyük katkılar sağlar. Topladıkları verileri kullanarak analizler gerçekleştirmeleri yaratıcı düşüncelerine destek olur (Gaible ve Burns, 2005).

Tecrübeli öğretmenler kendi alanlarında gelişimlerini gerçekleştirmek için kendi öğretim alanlarını ilgilendiren herhangi bir konu seçerek seçtikleri konu üzerinden sistematik olarak gelişim kaydederler. Gelişimin sağlanması adına literatürden beslenerek teoriler üzerine düşünürler. Öğretim unsurunun öğrenmeyi nasıl etkilediği konusunda sonuca vararak gelecekteki öğretimin faktörleri hakkında kararlar verirler (Croft, Coggshall, Dolan ve Powers, 2010). Öğretmenler bütün bunları gerçekleştirirken kendi güçlü ve zayıf taraflarını da fark ederler. Böylece güçlü yanlarından gelecekte gerçekleştirecekleri eğitim-öğretim faaliyetleri için faydalanırlar. Zayıf yönlerini geliştirmek için de yol-yöntem belirlerler (Kuzu, 2009). Eylem araştırması modeli öğretmenlik meslek hayatının belli, kısa bir döneminde ziyade meslek hayatı boyunca kullanıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilecek bir modeldir. Bu sebeple öğretmenlerin eylem araştırması modeline dayalı olarak meslek hayatları boyunca meslektaşlarıyla işbirliği halinde çalışma gerçekleştirmeleri önemlidir.

Mesleki gelişim okulları. Öğrencilerin başarılı olduğu ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak yönü öğretmen kalitelerinin iyi düzeyde olmasıdır (Braun, 2008). Öğretmen kalitesinin yüksek düzeyde olması ancak hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte öğretmenlerin nitelikli eğitim almalarıyla mümkündür. Bundan dolayı öğretmenlerin nitelikleri yönüyle değerlendirilmeleri, söz konusu değerlendirmeler çerçevesinde öğretmen eğitimi programlarının sürekli güncellenmesi önem arz

etmektedir (Rosenholtz, 1985). Öğretmen eğitimi programlarının çağın ihtiyaçlarını önemli ölçüde yakalayabilmesi ve öğretmenlerin bu çerçevede niteliklerinin artırılması önemli bir husustur. Eğitim programlarının kalite yönüyle iyi olması önemli bir faktör olmakla birlikte gerçekleştirilecek eğitimlerin uygulama yöntemleri de verimin üst düzeyde olmasında güçlü bir etkidir. Bu sebeple mesleki gelişim okulları önemli bir işleve sahiptir.

Mesleki gelişim okulları modeli, öğretmen yetiştirme faaliyetleri yürüten bir eğitim kurumu ile bu kurumlarla irtibat halinde olan okullardaki öğretmenler arasında oluşan ortaklıkla gerçekleştirilmektedir. Bu modelde öğretmenlerin içinden bir grup 'usta/tecrübeli öğretmenler' seçilir. Öğretmenler, danışmanlık ya da işbirlikçi öğrenme yöntemleriyle kendi gelişimlerini sağlamak üzere tercih ettikleri becerilere yönelik eğitim alırlar. Tecrübeli öğretmenler bu eğitimi alırken, eğitime aday öğretmenlerde katılır. Böylelikle onlar da gerçekleştirilen eğitimden tecrübeli öğretmenlerle aynı ortamda bulunarak yararlanırlar. Aynı zaman ve zeminde bulunan tecrübeli öğretmenler ile aday öğretmenler arasında sıkı bir iletişim mesleki gelişimin gerçekleşmesine kaynaklık eder (Ekinci, 2015). Bu bağ çerçevesinde mesleki gelişim çalışmaları son bulsa bile öğretmenler arasındaki iletişimin devam etmesi önemsenir.

Tablo 4

Mesleki Gelişim Okulları Modeline Genel Bir Bakış

| Güçlü Yönleri | Sınırlılıkları | Mali yönleri |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tecrübeli öğretmenler ile aday öğretmenleri buluşturur. • Öğretmen yetiştiren kurumlarla yakın okullar arasında iletişim inşa edilmesini sağlar • Öğretmen eğiten kurum ile yerel eğitim kurumları birlikte çaba ortaya koyarak öğretmen kalitesini artırmaya çalışır. • Öğretmenlerin elde ettikleri yeni bilgileri ustaca uygulayabilmesini sağlar. • Mesleki gelişim okulları okul temelli danışmanlık hizmeti gerçekleştirir. | <ul style="list-style-type: none"> • Yalnız birbirine yakın okullar arasında ve nitelikli öğretmenler bulunuyorsa kullanılabilir. • Bu okullarda eğitim alan aday öğretmenlerle usta öğretmenler arasındaki ilişkiler bir programla ilkesel hale getirilmelidir. • Yeni öğretmenlerin bir yıldan az olmamak üzere katılımlarının istikrarlı olmasıyla fayda sağlayabilir. • Mesleki gelişim okulları ile yerel okullar arasında koordinasyon ve iletişim problemleri yaşanabilir. | <ul style="list-style-type: none"> • Mesleki gelişim okullarına kalabalık öğretmen ekiplerinin eğitim almak için gelmesi yüksek maliyetlere neden olabilir. • Seyahatler konusunda ücret gerekebilir • Çevrimiçi ve yüz yüze ek kurs gerekebilir. |

(Gaible ve Burns, 2005)

Yirmi birinci yüzyılda öğretmenlerin, çağın eğitim ihtiyaçlarına göre kendisini güncellemesi beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanması, öğretmenlerin kendi mesleki bilgi ve becerilerini daimi bir şekilde güncellemeleriyle mümkün olabilir. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için nitelikli bir zemin hazırlanması ve uygun fırsatların sunulması gerekmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişim okulları modelini kullanarak öğretmenlerinin mesleki niteliklerini üst düzeye çıkarmış ülkelerin uygulamalarının iyi analiz edilerek ülkemiz şartlarına uyarlanması ve bu modelin, zeminin şartlarına göre uygulanması fayda sağlayabilir (Ulubey, Yıldırım, Alpaslan ve Aykaç, 2017).

Kademeli mesleki gelişim modeli. Bu modelde öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarına bireysel olarak katılmaktadır. Kademeli ifadesinin temel anlamı; eğitime katılan öğretmenlerin elde ettikleri bilgiyi içselleştirdikten sonra yaymasıdır. Eğitime katılan öğretmenler bu mesleki gelişim modelinde başarılı öğretmenlerle birlikte gelişimlerini sağlamaktadır. Gelişimler katılım, işbirliği ve paylaşım ilkelerine bağlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu modelde aktif rol ve sorumluluk alarak öğrenme durumu gelişimin daha iyi gerçekleşmesine kaynaklık edebilmektedir (Solomon ve Tresman, 1999). Bu modelde eğitim süreci genel olarak ilgi ve beceri odaklıdır fakat bazen değerlere de odaklanılabilmektedir. Modelde hem öğretmenlerin ilgi ve becerilerinin merkeze alınması hem de süreçte öğretmenlerin aktif sorumluluk alması verimin yüksek seviyede olmasını sağlamaktadır (Can, 2019). Öğretmenlerin ilgi ve becerileri göz önünde bulundurularak ihtiyaç duydukları gelişim alanlarının belirlenmesi ve ilgili eğitimlerin bunlara göre gerçekleştirilmesi için belli bir program oluşturulmaktadır. Kademeli mesleki gelişim modelinde eğitimler gerçekleştirilirken 'ne' ve 'nasıl' soruları aktif şekilde kullanılarak üzerinde durulması gerekli unsurlara odaklanılmaktadır (Nieto, 2003). Bu açıdan değerlendirildiğinde söz konusu gelişim modelinin 'beceri' ve 'ilgi' alanlarına önem verdiği görülmektedir.

Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan araştırmalarla ilgili literatür taraması neticesinde elde ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili literatür "*Yurt içinde yapılan araştırmalar*" ve "*Yurtdışında yapılan araştırmalar*" şeklinde iki ayrı başlık altında verilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar. Seferoğlu (2001) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri Ve Önerileri" adlı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açıları, fikirleri, beklenti ve önerilerini ortaya koyabilmek için tarama yöntemiyle veri elde edilmiştir. Veri elde edilebilmesi için Ankara ilinde bulunan 52 ilköğretim okulunda çalışma yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenler; karşı karşıya kaldıkları zorluk ve sıkıntılarla başa çıkabilmek için eğitim sisteminin ciddi bir reforma tabi tutulması, öğretmenlerin maddi ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini ifade etmişleridir. Öğretmenler ayrıca;

mesleki gelişim çalışmalarının amaçsız bir şekilde icra edilmesini, mesleki gelişimlerini sürdürmenin önündeki en büyük engel olarak görmüşleridir.

Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşleri ve mesleki gelişime maruz kalmalarını gerekli kılan unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, mesleki gelişimin yararlarıyla ilgili olan maddelerden ‘üretilen hizmetin niteliğini artırır’ ve ‘yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır’ maddelerine tamamen katılmışlardır. Öğretmenler, ‘çalışanların yenilik ve gelişmelere kolaylıkla uyum sağlamasına yardım eder’, ‘kurumun kendisini yenilemesini kolaylaştırır’, ‘kurumun toplumdaki saygınlığını artırır’, ‘kurumdaki üst kademe ve alanlara personel hazırlar’, kurumda iletişim ve etkileşimi artırır’, ‘personelin işinden ve başkasından şikâyetlerini en aza indirir’, ‘kurumun bakım, onarım ve yıpranma payı giderlerini azaltır’, ‘personel arasındaki anlaşmazlık ve disiplin olaylarını azaltır’ maddelerine ise katıldıklarını belirtmişlerdir.

Kaya ve Kartallıoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen ‘Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri’ adlı araştırmada Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeline bağlı pilot uygulamalar için seçilen Ankara, Bolu, Hatay, Kocaeli, İzmir ve Van İllerindeki lise ve dengi okullarda çalışan koordinatörlerin mesleki gelişim hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için okul koordinatörleri olan yöneticilerle ve koordinatör öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Sonuçlara incelendiğinde; OTMG Modelinin bireysel ve mesleki gelişim alanlarında verimli olmasıyla birlikte; kılavuzunun olması, belirlenen amaca yönlendirmesi, planlı olması gibi etkenlerden dolayı modelin güçlü dinamiklere sahip olduğu belirtilmiştir. Ama öğretmenlere fazla iş yükü bindirmesi, evrak fazlalığı, ekonomi, zaman gibi faktörlerden dolayı modelin zayıf taraflarının olduğu ve öğretmenlerin modeli uygularken zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda modelin uygulanması sürecinde öğretmenlerin OTMG modelini içselleştirme ve modele adaptasyon sağlamada sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Altun ve Gök (2010) tarafından gerçekleştirilen 'Determining In-Service Training Programs' Characteristics Given To Teachers By Conjoint Analysis' adlı çalışmada öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini anlamaya yönelik olarak öğretmen eğitimi programı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacılar, Ankara'daki 131 öğretmenle yapılan toplu durum analizi üzerinden, hizmet içi eğitimin kayda değer özelliklerini 'eğitimin gerçekleştiği zaman', 'eğitimin gerçekleştiği yer', 'eğitimi veren eğitmenler', 'eğitim yöntemi' ve 'eğitimin konusunu' kapsayacak şekilde ele almışlardır. Oluşturulan özelliklerin önem sırası cinsiyet ve öğretim tecrübesine göre farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler 'eğitimin zamanını' en hayati faktör olarak kabul ederken, kadın öğretmenler 'eğitimin bulunduğu yeri' en hayati faktör olarak kabul etmişlerdir. Diğer bir yandan, daha az deneyimli öğretmenler 'eğitimin zamanına' en fazla önemi verirken, daha deneyimli öğretmenler 'eğitimin bulunduğu yeri' en önemli olarak görmüşlerdir. Çalışmanın bulguları; hem tecrübesiz hem de tecrübeli, hem eğitim fakültesinden hem de eğitim fakültesi dışından mezun olan ve eğitim programı değişikliğine maruz kalan öğretmenlerin uygun takviye desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, farklı niteliklere sahip öğretmenlerin, mesleki gelişim programlarının biçimi hakkında farklı tercihlere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ekinci (2015) tarafından gerçekleştirilen 'Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki gelişime İlişkin Görüşleri (Mesleki gelişim Modeli önerisi)' adlı yüksek lisans çalışmasında; mesleki gelişim, verimli mesleki gelişim programlarının özellikleri, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişimin uygulama modelleri gibi konular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup araştırmaya 20 öğretmen katılmıştır. Görüşme tekniği ve gömülü teori ile elden edilen veriler çerçevesinde etkili mesleki gelişime ilişkin bir model sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, mesleki gelişim çalışmalarına katılma hususunda isteklidir ve bu etkinliklere maruz kalmaktadır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre araştırmada; mesleki gelişim modeli inşa edilirken uygulanabilirlik, sınıfın ihtiyaçlarını dikkate alma, mesleki gelişime tabi tutulan öğretmenlerin sayısının kalabalık tutulmaması, öğretmenlerin de başarılı olma isteği, mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlere teşvik edici destekler sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Elçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilen 'Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması' adlı doktora çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim problemlerine çözümler üretebileceği iddiasıyla bir mesleki gelişim modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak literatür taraması yapılmış ve farklı ülkelerin mesleki gelişim çalışmaları detaylı olarak araştırılmıştır. On hafta boyunca süren bir uygulama sürecinden sonra model tasarlanmıştır. Çalışma grubu 24 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, verilerin toplanması için görüşme formu, odak grup görüşmesi ve gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulardan öğretmenlerin ihtiyaçlarına dönük konuların hizmet içi seminerler aracılığıyla sunulmasının öğretmenlere meslek yaşamlarında katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında önem arz eden 12 ilke tespit edilmiştir. Bunlar: süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, okul temellilik, ihtiyaç odaklılık, yeterli ve uygun zaman dilimi, yerelleşme, ücretlendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, ödüllendirme, planlılık ve akademik destek ilkeleridir. Araştırmasının sonucunda ise araştırmanın amacı çerçevesinde yukarıda ifade edilen 12 ilkeye dayalı olarak bir mesleki gelişim modeli ortaya konulmuştur.

Hakyemez (2016) tarafından gerçekleştirilen 'Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' adlı yüksek lisans çalışmasında; mesleki gelişim, öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimin rolü, hayat boyu öğrenme, mesleki gelişim modelleri ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi konuları incelenmiştir. Çalışma kapsamında; ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile ilgili görüşler betimlenmiş ve konu; cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve etkinliklerin sayısı gibi çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma, karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Anket aracılığıyla 341 öğretmenden elde edilmiş nicel veriler, açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşmelerde ise 29 öğretmenden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğretmenleri mesleki gelişim kavramını; mesleki bilgi ve becerileri güncellemek, gerçekleştirilen yenilikleri takip ederek bireysel ve mesleki yeterlilikleri daima güncel kılmak ve iyileştirmek şeklinde ifade etmişlerdir. Mesleki gelişim etkinliklerinin güçlü tarafları olarak uygulama ve içerik yönlerinin nitelikli olduğunu, zayıf yönleri olarak da

zamanlamanın ve uygulamanın doğru bir şekilde yapılandırılmadığını ve mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ilgi, ve ihtiyaçlarına yönelik planlanmasının önemli olduğunu düşünmüşleridir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında; mesleki gelişim çalışmalarına katılım sağlanması için, zamanlama faktörü üzerinde detaylı çalışmalar yapılması, teorik çalışmalardan ziyade uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilecek tarzda düzenlenmeler yapılması ve uygulama sürecinde üniversiteler ile iş birliği gerçekleştirilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Taştekin (2018) tarafından gerçekleştirilen ‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Pisa’da Başarılı Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin eğitimi, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişimin özellikleri gibi konular araştırılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi ile 2015’te yapılan PISA sınavında okuma, fen bilimleri ve matematik derslerinden yüksek başarı ortaya koyan Güney Kore, Finlandiya, Singapur, Avustralya ile Türkiye karşılaştırılmıştır. İncelenen verilerden ortaya çıkan sonuçlara göre; söz konusu ülkelerdeki hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin tecrübe elde ettikleri, uygulamalarda sorumluluk aldıkları görülmüş, öğretmenlerin sürekli gelişiminin bir hedef olduğu ve mesleki gelişim etkinliklerinin bu hedefe hizmet ettiği görülmüştür. Söz konusu ülkelerde okul ve öğretmenin gelişimi merkeze alınarak çalışmaların oluşturulduğu ve gelişim etkinliklerinin yerelin ihtiyaçlarına göre planlanıp yürütülmekte olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın Türkiye ile ilgili olan sonuçlarına göre; Türkiye’deki öğretmenlerin daha çok seminer ve kurs gibi çalışmalara katıldıkları, mesleki gelişim çalışmalarında aktif olmadıkları, çalışmaların bütün öğretmenleri kucaklamadığı ve sürekli mesleki gelişimin amaçlandığı etkinliklerin yer almadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmada; mesleki gelişim çalışmalarının Türkiye’de de okul temelli ve öğretmen gelişimini destekleyen uygulamaya dayalı etkinlikler olması, öğretmenlerin ders yükünün azaltılarak gelişim etkinliklerine yönlendirilmesi, hizmet öncesi programlarda uygulama boyutuna daha çok yer verilmesi, gelişim için teşvikler sunulması, mesleki gelişim çalışmalarında merkeze

olan bağıllığın yumuşatılarak mesleki gelişim imkânlarının çeşitlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar. Ruberto (2003) tarafından gerçekleştirilen “A Study of The Attitude of Veteran Teachers Towards Professional Development” adlı doktora çalışmasında öğretmenlerin genel ekseriyetinin; katıldıkları mesleki gelişim aktivitelerinin yararlı, ihtiyaca dönük ve gelişimi sağlaması durumunda mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretim becerilerinin daimi artması ve korunması için gelişim aktivitelerini elzem gördükleri belirlenmiştir.

Hooker (2008) tarafından gerçekleştirilen “Models And Best Practices In Teacher Professional Development” adlı doktora çalışmasında eğitim-öğretim sistemlerinin, teknolojinin hızlı inovasyonunun da etkisiyle hızlı bir şekilde değişime maruz kaldığı ifade edilmiştir. Söz konusu bu değişimin sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi için de öğretmenlerin sürekli bir mesleki gelişime tabi tutulmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Yirmi birinci yüzyıl toplumlarının küresel bilgi toplumu olarak kabul edildiğine vurgu yapılan bu çalışmada; öğretmenlerin özellikle eğitim teknolojilerinde donanımlı olması ve donanımlarını yaşanan gelişmelere göre sürekli güncellemeleri gerektiği, değişen neslin değişen reflekslerini iyi yönetebilecek sınıf yönetimi becerisi için nitelikli bir pedagojik tecrübeye sahip olmaları gerektiği, öğretmenlerin eğitimle ilgili sürekli yeni bilgi ve fikirlere maruz kalmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Price (2008) tarafından gerçekleştirilen “Teachers Perceptions of The Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate” adlı doktora çalışmasında sınıf yönetimini geliştirme amaçlı mesleki gelişim çalışmaları ile, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin nasıl bir niteliğe sahip olduğunun, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin okul ortamı ve öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik algılarını hangi oranda etkilediğinin ve sınıf yönetiminin etkililiğini artırmaya yönelik mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi yöntemlerine nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan verilere göre öğretmenlerin, mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yönde artmasına katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarına

dâhil olan öğretmenlerin, olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi kurmak için daha fazla gayret gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, mesleki gelişim uygulamalarını sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede faydalı buldukları belirlenmiştir.

Hunzicker (2010) tarafından gerçekleştirilen “Characteristics Of Effective Professional Development: A Checklist” adlı araştırmada etkili mesleki gelişimin nitelikleri hususunda geçmişten günümüze yapılan araştırmalar incelenerek, okul yöneticilerine ve öğretmenlere öğrenme koşullarıyla ilişkili kullanabilecekleri kontrol listesi oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda etkili mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenleri; motive edici, işbirliği yaparak grupla çalışma, öğretim merkezli ve sürekli olması gibi özelliklerle mesleklerine karşı olumlu tutumlar sergilemeye teşvik ettiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Belirtilen özellikleri kullanarak kendi okullarının öğretmenlerine rehberlik eden eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerine yarar sağlayacağı etkili öğrenme olanakları oluşturabileceği ifade edilmiştir.

Meagher (2011) tarafından gerçekleştirilen “An Investigation of the Relationships of Teacher Professional Development, Teacher Job Satisfaction, and Teacher Working Conditions” adlı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimi, çalışma koşulları ve iş doyumunu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, verimli bir mesleki gelişim programının özelliklerini ve bu özelliklerin öğretmenlerin çalışma şartları ve iş doyumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve iş doyumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin iş doyumlarını, dâhil oldukları mesleki gelişim etkinliklerinin yanı sıra birçok faktörün de etkileyebileceği ihtimali ifade edilmiştir.

Postholm (2012) tarafından gerçekleştirilen “Teachers’ Professional Development: A Theoretical Review” adlı çalışmada temel öğretmenlik eğitimleri tamamlandıktan sonraki süreç için öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı problem cümlesi şu olmuştur: Tecrübeli öğretmenler nasıl öğrenir?. Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için pedagojik alanda da araştırılma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularla hem bireysel hem de organizasyonel unsurların öğretmenlerin gelişimini etkilediği belirlenmiştir. İyi bir atmosfere sahip, kurum kültürü oturmuş bir

okulda öğretmenlerin gelişimlerini daha rahat sürdürebilecekleri ve meslektaşlarıyla sürekli işbirliği halinde olmalarının onların mesleki gelişimlerini artırabileceği düşüncesine ulaşılmıştır. Araştırmada mesleki gelişim faaliyetlerinde mekan olarak okulların kullanılmasının, öğretmenlerin daha da nitelikli hale gelmesinde en uygun ortam olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Belay (2016) tarafından gerçekleştirilen “The Contribution of Teachers' Continuous Professional Development (CPD) Program to Quality of Education and Its Teacher-Related Challenging Factors at Chagni Primary Schools” adlı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine olan etkisi incelenmiştir. Betimsel araştırma modeliyle yapılan araştırmada veriler anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının planlı bir şekilde uygulanması ve devamlı olması durumunda, öğrencilerin akademik başarısını yükselterek, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını değiştirerek ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerini geliştirerek eğitimin niteliğine önemli oranda katkı sunacağı görüşü vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çok sık olmayacak şekilde istikrarlı/daimi devam eden mesleki gelişim çalışmalarının; öğrencilerin akademik başarısının artmasına, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve meslek yeterliliklerinde gelişmesine önemli katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, mesleki gelişim etkinliklerine istikrarlı katılım sağlayan öğretmenlerin bağlılık, yetkinlik inanç, sorumluluk duygusu, işbirliği ve motivasyonlarının önemli oranda yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuç kısmında şu önerilerde bulunulmuştur: 1. Öğretmenlerin, eğitimin kalitesinin artması için daima mesleki gelişim çalışmaları içerisinde olmaları elzemdir. 2. Öğretmenlerin ilgili kurumlarca mesleki gelişim faaliyetleri takip edilmelidir. 3. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımı, onların profesyonelleşmelerine etki etmeli ve öğretmenler katıldıkları çalışmalara dayalı olarak sertifikalandırılmalıdır. 4. Okul yönetimlerince değerlendirme ölçütlerinin arasına, mesleki gelişim uygulamalarına katılım faktörü dâhil edilmelidir. 5. Mesleki gelişim çalışmalarına dâhil olan ve başarılı bir performans ortaya koyan öğretmenler, diğer öğretmenleri teşvik etmek için okul yönetimlerince ödüllendirilmelidir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesine yönelik olan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup, bu yöntemin desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle nitel araştırma, kuram inşa etmeyi merkeze alan bir anlayışla sosyal faktörleri bağlı oldukları çevrenin içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Bu yöntem herhangi bir konuda ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmeye imkân sağlayan, sayısı sınırlı olan kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma yöntemidir. (Patton, 2014).

Durum çalışması, sınırları belli bir sistemin nasıl çalıştığı ve işlediği hakkında düzenli bilgi elde etmek için çoklu veri toplama unsurları kullanılarak o sistemin derinlemesine irdelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması; tek bir durum veya olayın derinlemesine boylamsal olarak ele alındığı, verilerin sistematik olarak toplandığı ve gerçek ortamlarda neler olduğunun incelendiği bir yöntemdir. Ulaşılan sonuçlarla durumun niçin o şekilde gerçekleştiği ve gelecek çalışmalarda nelere yoğunlaşılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991).

Durum çalışması nitel araştırmada oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bir yaklaşımdır. Bir birey, kurum veya ortam çalışılacak durumlarda örneklik teşkil edebilir. Bu desende bir durumla ilişkili etmenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır. İlgili durumu nasıl etkilediklerine ve söz konusu durumdan nasıl etkilendiklerine yoğunlaşılır. Araştırılan durumda meydana gelen değişimleri ve gerçekleşen süreçleri anlamamanın önemi arttıkça söz konusu durumların üzerinde uzun dönemli çalışılması gerekebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada görüşme yöntemi aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek; öğretmen niteliğinin ne anlam ifade ettiği, Türkiye'nin mevcut öğretmen kadrosunun niteliği, mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği, hizmet içi eğitimler bağlamında öğretmen niteliğinin artmasının önündeki engeller ve öğretmenlerin niteliğinin artması için atılabilecek adımlar hakkında veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yönteminin doğası gereği evrenin tamamına ulaşım görüşmeler gerçekleştirilmesinin oldukça zor olması sebebiyle araştırma, çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu 15 öğretmen teşkil etmektedir. Durum çalışması modeliyle desenlenen bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden hem ölçüt örnekleme hem de maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örneklemede araştırma özelliklerini barındıran kişiler çalışma grubu olarak seçilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Maksimum çeşitlilik örneklemede ise amaç göreceli bir şekilde küçük bir örneklem grubu oluşturularak söz konusu örneklem üzerinde çalışılan konuya dâhil edilebilecek şahısların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme çerçevesinde; en az beş yıl görev yapmış olma, devlet okullarında aktif görev almış olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme çerçevesinde ise eğitim durumlarının lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde çeşitlendirilmeleri, farklı il ve ilçelerde görev yapıyor olmaları, branş çeşitliliğinin diğer kriterler de göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmeleri dikkate alınmıştır. Olasılık merkezli olmayan amaçlı örnekleme yöntemine göre durumlar üzerinde derinlemesine çalışılabilmesi için bazı kişilerin/grupların bilgi, birikim ve tecrübeleri kullanılır. Böylece seçilen çalışma grubu üzerinden araştırmanın amacına yönelik birçok şey öğrenilebilir (Berg ve Lune, 2019). Araştırmacı, öğretmenlerden hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisine yönelik derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlamıştır.

Nitel araştırmalarda odaklanılan durumu bütün yönleriyle tecrübe etmiş bir grupla ya da bireyle çalışarak bu durum araştırılır (zet, 2014; Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu yüzden örneklem büyüklüğü 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen heterojen bir çalışma gurubu belirlenir (zet, 2014). Bu araştırma için ilkokul, ortaokul veya lisede çalışan 15 ğretmen gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

| ğretmen | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Kıdem | Branş | Mezun Olunan Fakültesi | alışılan Kademe | ilçe/il |
|-------------------|-----------------|----------------------|--------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------|
| ğretmen 1 | Erkek | Lisansüstü | 16 | Sınıf ğretmeni | Eğitim Fakültesi | İlkokul | İpekyolu VAN |
| ğretmen 2 | Erkek | Lisansüstü | 13 | Sınıf ğretmeni | Eğitim Fakültesi | İlkokul | Edremit VAN |
| ğretmen 3 | Kadın | Lisansüstü | 7 | Sınıf ğretmeni | Eğitim Fakültesi | İlkokul | İpekyolu VAN |
| ğretmen 4 | Erkek | Lisansüstü | 10 | İngilizce ğretmeni | Eğitim Fakültesi | Ortaokul | Tuşba VAN |
| ğretmen 5 | Erkek | Lisansüstü | 9 | Matematik ğretmeni | Edebiyat Fakültesi | Lise | Elbistan K. MARAş |
| ğretmen 6 | Erkek | Lisansüstü | 12 | Sınıf ğretmeni | Eğitim Fakültesi | İlkokul | Edremit VAN |
| ğretmen 7 | Erkek | Lisansüstü | 21 | Coğrafya ğretmeni | Fen-Edebiyat Fakültesi | Lise | Tuşba VAN |
| ğretmen 8 | Erkek | Lisans | 15 | Rehberlik ğretmeni | Eğitim Fakültesi | Ortaokul | Erciş VAN |

| Öğretmen | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Kıdem | Branş | Mezun Olunan Fakülte | Çalışılan Kademe | İlçe/İl |
|-------------|----------|---------------|-------|----------------------------------------|----------------------|------------------|-------------------|
| Öğretmen 9 | Erkek | Lisans | 19 | Fizik Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | Lise | Edremit VAN |
| Öğretmen 10 | Erkek | Lisans | 20 | Matematik Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | Ortaokul | Yeşilyurt MALATYA |
| Öğretmen 11 | Erkek | Lisans | 9 | Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni | İlahiyat Fakültesi | Ortaokul | Edremit VAN |
| Öğretmen 12 | Erkek | Lisans | 27 | Sınıf Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | İlkokul | Edremit VAN |
| Öğretmen 13 | Erkek | Lisans | 25 | Rehberlik Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | Lise | Bağcılar İSTANBUL |
| Öğretmen 14 | Erkek | Lisans | 23 | Türkçe Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | Ortaokul | Fatih İSTANBUL |
| Öğretmen 15 | Erkek | Lisansüstü | 8 | Fen Bilgisi Öğretmeni | Eğitim Fakültesi | Ortaokul | İpekyolu VAN |

Veri Toplama Süreci

Mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi hakkında çeşitli fikir ve öneriler almak amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek veri toplanmıştır. Görüşme tekniği; araştırmacının, katılımcının bakış açısından yararlanabilmesine ve olayları değerlendirdiği yönden görebilmesine fırsat sunan, katılımcının da kendisini direkt birinci elden ifade etme imkânı elde ettiği en güçlü tekniklerden biridir (Tekin, 2006). Bu yönüyle katılımcıların fikirlerini, bakış açılarını, görüşlerini ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek için uygun bir yöntemdir. Bu yöntem araştırmacı ve araştırmacının katılımcıları arasında gerçekleşen planlı ve amaçlı iletişimde bir köprü görevi görmektedir (Türnüklü, 2000). Kişilerin deneyimlerine, görüşlerine,

tutumlarına, duygu ve inançlarına yönelik bilgi elde etmek için etkili bir yoldur (Çavuş, 2013).

Görüşmeler, görüşme yönteminin doğası gereği bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin, kaynak kişi ve araştırmacı haricinde başkalarının olmadığı bir ortamda gerçekleştirilmesi özel bilgilerin alınmasında etkili bir yoldur (Karasar, 1995). Görüşmeler 2021 Mayıs ayında, yaşanan pandemi şartları sebebiyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan her görüşmeden önce araştırmacı tarafından katılımcılara; araştırmanın amacı, verilerin nerede ve nasıl kullanılacağı, görüşmenin ortalama ne kadar zaman alacağı ve görüşmecilerin bilgilerinin gizli kalacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların izni dâhilinde ses kayıt cihazı üzerinden kayıt altına alınmış ve daha sonra çözümlenmek üzere elektronik ortamda yazıya aktarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın hedefine ulaşmasında en uygun veri toplama aracının görüşme tekniği olduğu düşünülmüştür. Çünkü durum çalışmalarında görüşme, başlıca veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama aracı olarak da görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan beş soru ilgili alan yazını tarandıktan sonra geliştirilmiş ve görüşmelerin geçerliliğini artırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurulduktan sonra pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği çerçevesinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, belirli standartlara sahip olması sebebiyle araştırmacıya sistemli ve mukayese edilebilir veri sağlamaktadır. Esnek bir yöne sahip olması sebebiyle de katılımcılardan detaylı veri alabilmeyi mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde öncelikle ses kayıt cihazıyla ses kaydı alınan görüşmeler bilgisayar aracılığıyla yazılarak elektronik ortamda toplanmış ve 15 öğretmenden 136 sayfalık ham veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın modeline ve amacına uygun bir şekilde içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Durum çalışması deseniyle tasarlanan bu çalışma, katılımcıların yaşantılarını ortaya çıkarmaya yönelik olduğu için verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018) İçerik analizinde amaçlanan şey, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu amaçla elde edilen verilerin öncelikle kavramsallaştırılması ve daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için birbirine benzeyen veriler belirli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yorumlama gerçekleştirilirken; ifade edilen bir söylemi anlama ve yorumlama sürecinde içerik analizi, öznel unsurlardan kurtulmayı amaçlayarak söylemleri nesnel şekilde değerlendirmeyi bir ilke olarak ortaya koymaktadır. Söylemin açık olarak görünen içeriği yerine, gizli ve üstü kapalı olan içeriğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Bilgin, 2006). Bu bağlamda elektronik ortamda yazıya dökülmüş olan öğretmenlere ait söylemler oldukça dikkatli bir şekilde okunarak içerik analizinin ruhuna uygun bir şekilde analiz edilmiş ve sorulan sorulara yönelik söylemler uygun bir şekilde not edilerek uygun kodlamalar yapılmıştır.

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır:

- ✓ Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik unsurlar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- ✓ Araştırmanın görüşme sorularının ve formunun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- ✓ Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin gerçek kimlikleri etik kurallar gereği gizli tutulmuştur. Görüşmelerin yapıldığı öğretmenler “Ö” harfi ile kodlanmıştır. Görüşme kayıtlarının çözümlenmesi sürecinde öğretmenlerle görüşme sırasına göre “Ö1, Ö2, Ö3 Ö13, Ö14, Ö15” şeklinde kodun yanında bir numara verilmiştir.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma verilerinden içerik analizi yapılarak elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre kategorize edilmiş bir şekilde yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin nitelikli öğretmene ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik çalışmaya katılan öğretmenlere “Sizce nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır? Açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Nitelikli Öğretmen” temasına, “Kişilik ve Karakter Özellikleri” ve “Mesleki Özellikler” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 6

Birinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

| Tema | Kategoriler | Kodlar | f |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----|
| Nitelikli Öğretmen | Kişilik ve Karakter Özellikleri | Toplumsal değerleri içselleştirme | 11 |
| | | Güçlü iletişim becerisi | 10 |
| | | Rol-Model | 8 |
| | | Meslek sevgisi | 6 |
| | | Liderlik becerisi | 5 |
| | | Güvenilir olma | 3 |
| | | Sabırlı olma | 3 |
| | | Fedakâr olma | 2 |
| | | Yaratıcı olma | 2 |
| | Mesleki Özellikler | Pedagojik tecrübe | 15 |
| | | Yenilik ve değişikliklere açıklık | 13 |
| | | Güncel gelişmeleri takip etme | 8 |
| | | İdealist olma | 5 |
| | | Sınıf yönetimi becerisi | 4 |
| | | İnsan yetiştirme odaklı | 3 |
| Merhametli ve sevgi dolu | 2 | | |
| İşbirlikçi | 2 | | |

Tablo 6'da "Kişilik ve Karakter Özellikleri" kategorisi ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğu nitelikli bir öğretmenin toplumsal değerleri içselleştirmiş ve güçlü iletişim becerisine sahip olması gerektiğini beyan etmiştir. Bunun dışında öğretmenler; nitelikli bir öğretmenin rol-model, mesleğini seven, liderlik becerilerine sahip, güvenilir, sabırlı, fedakâr ve yaratıcı olması gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Diğer bir tema olan "Mesleki Özellikler" kategorisiyle ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu nitelikli bir öğretmenin pedagojik tecrübeye, yenilik ve değişikliklere açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler; nitelikli bir öğretmenin güncel gelişmeleri takip etmesi, idealist olması, sınıf yönetimi becerisine sahip olması, insan yetiştirme odaklı hareket etmesi, merhamet ve sevgi dolu olması ve işbirliğine önem vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak tablo değerlendirildiğinde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik ve karakter özelliklerinin ve mesleki özelliklerinin önemsendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin "Sizce nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır? Açıklayabilir misiniz?" sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

"Öğretmen genel olarak pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalı. Özelde kendi kademesinin formasyonuna sahip olmalı. Okuttuğu sınıf düzeyinde disiplinlerin kademe düzeyine göre bilgi sahibi olmalı. Yeniliklere ve değişime açık olmalı. Ulusal ve uluslararası güncel gelişmelerden ve uygulamalardan haberdar olmalı. Bulunduğu koşulları organize etme becerisi çok önemli. Yani eğer bugün her şey öğretmenliğin önüne her türlü koşulda sunulmuyor. Haliyle uı o koşullarda ne yaratabilirimin becerisine sahip olmalı. İletişim becerisi güçlü olmalı. Rol model olabilecek becerilere veya davranış biçimlerine sahip olmalı...." (Ö1)

"Bence bir öğretmenin niteliğini gösteren en önemli şeylerden biri kişilik özellikleridir. Öğretmenlik mesleğinde kişilik özellikleri çok çok ön plandadır ve bence ilk aşamada kişilik özelliklerini belirleyen şey budur. Peki ne olmalı? Bu kişisel özellikler biraz buradan bakalım isterseniz buradaki bence bir öğretmenin yani işte hitap edeceği öğrenciyi de düşünürsek önce ve kesinlikle anlayışlı olmak. Yani anlayışlı bir kişiliği olmalı. Sabırlı olmak çok önemli bu süreçte açıkçası. Bunun dışında eğer böyle düşünebileceği bir diğer kişisel özellik olarak güler yüzlülük çok önemli bence. Öz güven yüksekliği yine aynı şekilde. Tutarlı olmak gibi öğretmen için çok önemli olduğunu düşünüyorum bunun. Yenilikçi olmalı, güvenilir olmalı, fedakar olmalı ve nazik, ahlaklı olmalı, mesleği sevmeli...." (Ö2)

"İçinde bulunduğumuz yüzyılı değerlendirirsek işte 21. yüzyılda bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler uı bir öğretmen önce iyi bir şekilde üretebilmesi için öğrenen olması lazım. Bence öğrenen bir öğretmen olması lazım. Yani sürekli öğrenmeye açık

bir öğretmen uuu ikinci olarak tasarımcı olması lazım bir öğretmenin. Bence etkinlik ve proje fikirleri üreten bir tasarımcı olması lazım. Daha sonra bir öğretmen mutlaka işbirlikçi olması lazım. Farklı disiplin arasında bağlantı kurabilen bir işbirlikçi olması lazım. Başka ne diyebiliriz? Kolaylaştırıcı olması lazım...” (Ö6)

“...Benim kendi kendime mesleğimle ilgili en önemli düsturum ve her gün tekrarladığım bir sözüm var: “Sen öğretmensin, o yüzden ya cennete ya da cehenneme çok yakınsın”. İnsan eğitmenin sorumluluğunun, öneminin kıldan ince kılıçtan keskin bir köprü olduğunun; yapılacak bir davranışın, söylenecek bir sözün, jest ya da mimiğin, velhasıl bizim için önemsiz sayılabilecek herhangi bir etkinin karşımızdaki bireylerde ne denli büyük etkiler bırakacağıının farkında olabilmek ile başlar öğretmenlik. Ardından içten dışa, özelden genele bir ‘tanıma’ süreciyle devam eder. Yani, bir öğretmen her şeyden önce kendini tanımalıdır...”(Ö9)

“Öncelikle öğretmenliğin temel bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Yani eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, plan, program yöntem ve metotlar vb gibi teorik alt yapısı güçlü olmalıdır. Alan bilgisi yeterli olmalı ve bu konuda görev süresi içerisinde kendini yetiştirme istenci bulunmalıdır. Öğretmen güçlü iletişim becerilerine sahip olmalı...”(Ö10)

“...Nitelikli öğretmen yaşadığı toplumun inanç kültür ve değerlerini iyi bilen ve bunu en doğru bir biçimde öğrencilere aktarabilen bir yapıya sahip olmalıdır. Nitelikli öğretmenin en büyük özelliklerinden bir diğeri de çözüm odaklı düşünebilmesi ve çözüm odaklı düşünemeyi öğrencilerine öğretebilmesidir. Nitelikli öğretmen aynı zamanda yetişkin çocuk ilişkisini bilen sosyal hayat içerisinde yatay düzlemde insan-insan ilişkisi çerçevesini iyi çizebilen bir yapıya sahip olmalıdır” (Ö13)

“.... Karşısındaki kişiyi ilk önce insan olarak görmeli sonra ona öğrenci, meslek, görev vasfını kazandırmalıdır. Mesleki formasyonunu iyi almış ve beklentileri karşılayacak düzeyde kendini hazırlamıştır. Bilgi, beceri, yöntem, üslup olarak mesleki branş alanında tam bir yetkinliğe ulaşma amacında olur. Mesleki formasyon ve eğitim yönetimi alanında eksiklerini de sürekli bir şekilde tamamlamaya çalışan bir meslek adamıdır. Alanındaki değişimlere bigane kalmayan, onlar iyi bir şekilde takip eden ve farkında olan bir şuurdadır”(Ö14)

“Nitelikli bir öğretmen iyi bir alan bilgisine sahip olmalıdır. Eğer öğretmen iyi bir alan bilgisine sahip olmazsa nitelikli bir eğitim yapamaz. İkincisi öğretmenin öğretmen yeterlikleri arasında yer alan teknoloji yeterliğe sahip olmalı. Teknolojiyi kullanma yeterliği bence önemlidir. Çünkü teknoloji çağındayız öğrencilerin teknolojiye ilgileri yüksektir. Bunun eğitimde kullanılması son derece önemlidir. Bunun yanı sıra diğer öğretmen yeterlikleri arasında yer alan ölçme ve değerlendirme yeterliğinde önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö15)

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mevcut durumdaki öğretmen niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik çalışmaya katılan öğretmenlere “Türkiye’nin mevcut öğretmen kadrosunu nitelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmenlerin üstün ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Türkiye’deki Öğretmenlerin Nitelik Profili” temasına, “Öğretmenlerin Güçlü Yönleri” ve “Öğretmenlerin Zayıf Yönleri” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 7

İkinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

| Tema | Kategoriler | Kodlar | f |
|-----------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------|---|
| Öğretmenlerin Güçlü Yönleri | | Merhamet ve sevgi dolu olmaları | 6 |
| | | Öğretmen kadrosunun çoğunluğunun genç olması | 2 |
| | | Alan bilgisine hâkimiyet | 2 |
| Türkiye’deki Öğretmenlerin Nitelik Profili | Öğretmenlerin Zayıf yönleri | Yeniliğe ve gelişime açık olmama | 9 |
| | | Eğitim-öğretimi somutlaştırma yetersizliği | 6 |
| | | Öğretmenin lisans sürecinde yetiştirilememesi | 5 |
| | | Pedagojik tecrübe yetersizliği | 5 |
| | | Mesleği salt geçim kaynağı olarak görme | 5 |
| | | Kendilerini geliştirme konusunda isteksizlik | 5 |
| | | Kitap okuma kültürünün zayıf olması | 4 |
| | | İletişim becerilerinde eksiklik | 3 |
| | | Teknolojiyi etkin kullanamama | 3 |
| | | Gelişim faaliyetlerinin gereksiz görülmesi | 3 |
| | | Bazı öğretmenlerin kişiliğinin mesleğe uygun olmaması | 2 |
| Öğretmenlerin birbirlerini olumsuz etkilemesi | 2 | | |

Tablo 7’de “Öğretmenlerin Güçlü Yönleri” kategorisi ile ilgili olarak öğretmenler; Türkiye’deki öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olduğunu, çoğunluğunun genç olmasının dinamizmi artırdığı ve alan bilgisine hâkimiyetlerinin olduğunu belirtmiştir. “Öğretmenlerin Zayıf Yönleri” kategorisine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye’deki öğretmenlerin yeniliğe ve gelişime açık

olmadığını ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenler; mevcut öğretmenlerin eğitim-öğretimi somutlaştırma problemi yaşadıklarını, lisans sürecinde nitelikli bir eğitim olarak yetiştirilmediklerini, pedagojik tecrübe yetersizliği yaşadıklarını, mesleği salt geçim kaynağı olarak gördüklerini, kendilerini geliştirme konusunda isteksiz olduklarını, kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olduklarını, iletişim becerilerinde eksiklik yaşadıklarını, teknolojiyi etkin kullanamadıklarını, gelişim faaliyetlerini gereksiz gördüklerini, bazı öğretmenlerin kişiliklerinin mesleğe uygun olmadıklarını ve öğretmenlerin birbirlerini olumsuz etkilediklerini ifade etmiştir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ise görüşüne başvuru alan öğretmenlerin, genel olarak öğretmenlerin nitelikleri hakkında olumsuz bir portre çizdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Türkiye'nin mevcut öğretmen kadrosunu nitelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmenlerin üstün ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Şöyle söyleyeyim Ben hani çok kötü demek istemiyorum. Haksızlık olacak bizim iyi olan meslektaşlarımıza ama bizim eğitim kadromuz maalesef çok zayıf çok çok zayıf ve çok kötü. Bunun da birkaç sebebi var. Bizim en önemli problemlerimizden bir tanesi öğretmen kaynağımız. Bizim öğretmen kaynağımız da ciddi sıkıntı var. Çok farklı kaynaklardan gelip öğretmen olan yüz binlerce öğretmen var. Kimi eğitim enstitüsünden gelmiş kimi ziraat mezunu...” (Ö1)

“...40 yaş üstü öğretmenlerimizin niteliklerinin yeni sistem karşısında zayıf kaldığını düşünüyorum. Bu bağlamda öğretmen kadrosuna yeni atamalarla birlikte kadronun gençleşmesinin dinamizmi ve niteliği artırdığını düşünüyorum. Genç öğretmenlerin bu noktada artışının olması hani teknolojiye entegrasyon hızını da artırdı bence. Daha rahat oldu yani...” (Ö2)

“Eğitimin, önce eğitimcilerin eğitilmesi ile düzeltileceğine ve güncelleneceğine inanıyorum. Türkiye'deki öğretmenlerin ne yazık ki büyük çoğunluğu lisans döneminde aldıkları ve öğrendikleriyle yetinerek, onlardan faydalanmak isteyen öğrencilere çok fazla katkı sunamamaktadır. Son yıllarda yapılan uluslararası çalışmalara bakıldığında, Türkiye'deki öğretmenlerin gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlere nazaran daha az okuyup daha az araştırdıkları görülmektedir.....” (Ö4)

“Türkiye bir milyonu aşkın öğretmen sayısı ile muazzam ölçekli bir eğitimci kitlesine sahiptir. Bu kitlenin en kıymetli niteliği hiç şüphesiz vicdanlı ve merhametli oluşudur. Vicdan ve merhamet, bu toprakların öğretmenlerinin temel vasfıdır. Zayıf yönlerimiz yok mu? Elbette var: Yeniliklere yeterince ilgili olmadığımızı, teknolojik gelişmelere geç adapte olduğumuzu düşünüyorum. Yanı sıra bilimsel, sanatsal ve entelektüel faaliyetlere elbette daha ilgili olmamız gerektiği açıktır.” (Ö5)

“Nitelik açısından öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterli bir kadro maalesef bulunamamaktadır. Güzel örnekler yok değil fakat bunlar bireysel kalmaktadır. Meslek grupları açısından en fazla kitap okuyan yine öğretmenlerdir. Fakat neyi okuyacaklarını ve takip edecekleri bir felsefe bulunamamaktadır...” (Ö8)

“Maalesef hocam bu konuda iyi şeyler söyleyemeyeceğim. Gerek öğretmenler odasında gerekse de farklı alanlarda ve zamanlarda öğretmenlerin kendi aralarındaki diyalog konularına baktığımızda bize durumun vahametini gösteriyor. İstisnaları hariç tutarsak gündem ekonomik endişeler ve geçim sıkıntısı, alternatif para kazanma yöntemleri... Mesela son birkaç yıldır döviz kurlarının ve borsa verilerinin takip ve analizi öğretmenlerin birinci gündem maddesi. Çok fazla zaman alan bu faaliyetleri öğrenen ve öğreten bir birey olarak eğitimcilerle yakıştırmadığımı da ifade edeyim...” (Ö11)

“...Türkiye'deki mevcut öğretmen kadrosunun nitelik düzeyinin Öncelikle çok üst düzey ya da çok alt düzey olduğu söylenemez. Genel bir değerlendirme yapacak olursak Türkiye'deki öğretmenin niteliği orta düzey olarak seyretmektedir. Ülkemizdeki öğretmenler arası tecrübe paylaşımının öğretmenler için ekstra bir avantaj olduğunu ve bu yöntem ile kendilerini alanda geliştirdiklerini düşünüyorum...” (Ö13)

“...Öğretmenler kendi alanlarıyla yeterli biri eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Teknolojik donanım olarak çok eksiklik olduğunu düşünüyorum. Benim gözlemlediğim kadarıyla öğretmenlerin neredeyse yarısı etkileşimli tahtayı kullanmasını bile bilmiyorlar. Bir de öğretmenler genel itibarıyla derslerinde ezbere yönelik öğretim yapıyorlar ama uygulama ya da yaparak yaşayarak öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını benimsemediklerini düşünüyorum. Öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmiyorlar. Bu yüzden hep eski ve alışık olan öğretim metotları kullanıyorlar. Bu da yapılan öğretimin kalitesini düşürmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin üstün yönününse olmadığını düşünmekteyim” (Ö15)

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik çalışmaya katılan öğretmenlere “Öğretmen niteliğinin artırılması için mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Seminer Çalışmaları” ve “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri” temalarına ve “Seminer Çalışmalarının Güçlü Yönleri”, “Seminer Çalışmalarının Zayıf Yönleri”, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Güçlü Yönleri”, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Zayıf Yönleri”, kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 8

Üçüncü Alt Probleme Ait Temalar, Kategoriler ve Kodlar

| Temalar | Kategoriler | Kodlar | f |
|---------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----|
| | | Takım ruhu oluşturmaya zemin hazırlaması | 7 |
| | Seminer | Eğitim-öğretim yılının planlanmasına olanak sağlaması | 6 |
| | Çalışmalarının Güçlü Yönleri | Yılsonunda değerlendirme yapılmasına olanak sağlaması | 4 |
| | | Bilgi birikimi elde etmeye katkı sağlaması | 3 |
| | | Son dönemlerde yapılan uygulamaya dönük çalışmalar | 2 |
| | | Öğretmenlerin seminerleri önemsememesi | 11 |
| | Seminer | İhtiyaca dönük yerel planlamaların yapılmayışı | 10 |
| | Çalışmalarının Zayıf Yönleri | Okul idaresinin çalışmaları önemsemeyişi | 6 |
| | | Gelişime katkı sağlamadığı düşüncesi | 6 |
| | | Kemikleşmiş 'yararlı bulmama' önyargısı | 6 |
| | | Monoton olması | 4 |
| | | Sürekli aynı konu başlıklarının belirlenmesi | 2 |
| | | Ek ders getirisi olarak bakılması | 2 |
| | Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Güçlü Yönleri | Öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması | 2 |
| | | Mesleki tecrübeye katkıda bulunması | 2 |
| | | Eğitimcilerin nitelik probleminin olması | 6 |
| | | İhtiyaca dönük çalışmaların yapılmayışı | 6 |
| | | Eğitim sonrası izleme-değerlendirmenin olmayışı | 5 |
| | | Eğitimcilerin gelişimine katkı sağlamaması | 4 |
| | Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Zayıf Yönleri | Eğitimlerin 'formalite olarak' görüldüğü önyargısı | 4 |
| | | Sürekliliğin olmayışı | 4 |
| | | Fiziksel mekânın uygun seçilmeyişi | 3 |
| | | Eğitimlerin monoton olması | 3 |
| | | Sıkıştırılmış, dar bir zamanda yapılması | 3 |
| | | Katılımcı sayısının sınırlı olması | 3 |
| | | Eğitimler neticesinde teşvik edici unsurların olmaması | 2 |
| | | 'Tatil yapma' olarak görülmesi | 2 |

Tablo 8'de dört farklı kategoride kodlar elde edildiği görülmektedir. Bu kategorilerin ilki olan "Seminer Çalışmalarının Güçlü Yönleri" kategorisinde öğretmenler seminer uygulamalarının güçlü yönlerini ifade ederken; takım ruhunu oluşturmaya katkı sağladığını, eğitim-öğretim yılını planlama ve değerlendirmeye

olanak sağladığını, bilgi birikimini artırdığını, son dönem uygulamaya dönük yapılan çalışmaların verimli olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. “Seminer Çalışmalarının Zayıf Yönleri” kategorisinde öğretmenler seminer uygulamalarının zayıf yönlerini ifade ederken; öğretmenlerin seminerleri önemsemediğini (öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşüncesi), ihtiyaca dönük yerel çalışmaların yapılmadığını (öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşüncesi), okul idaresinin çalışmaları önemsemediğini, gelişime katkı sağlamadığı düşüncesinin hakim olduğunu, kemikleşmiş ‘yararlı bulmama’ önyargısının olduğunu, monoton olduğunu, sürekli aynı konu başlıklarının belirlendiğini ve ek ders getirisi olarak bakıldığını ifade etmişlerdir.

“Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Güçlü Yönleri” kategorisinde öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönlerini ifade ederken; öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağladığını ve mesleki tecrübeye katkıda bulunduğunu söylemişlerdir. “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Zayıf Yönleri” kategorisinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönlerini ifade ederken; eğitimcilerin nitelik probleminin olduğunu, ihtiyaca dönük çalışmaların yapılmadığını, eğitim sonrası izleme-değerlendirmenin olmadığını, eğitimcilerin gelişimine katkı sağlamadığını, eğitimlerin ‘formalite olarak’ görüldüğü önyargısının olduğunu, sürekliliğin olmadığını, fiziksel mekânın uygun seçilmediğini, eğitimlerin monoton olduğunu; sıkıştırılmış, dar bir zamanda yapıldığını; katılımcı sayısının sınırlı olduğunu, eğitimler neticesinde teşvik edici unsurların olmadığını, ‘tatil yapma’ olarak görüldüğünü beyan etmişlerdir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliğine yönelik ağırlıklı olarak olumsuz eleştiriler yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Öğretmen niteliğinin artırılması için mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğretmenler kendilerine verilen seminer sorumluluklarını öğretmenler gibi gidip internetten, eğitimhaneden çıkartıp gerekli birkaç değişiklik yaparak idareye teslim ediyorlar. İçselleştireceklerine ve kendilerine katkı sunacaklarına inanmadıkları için bu şekilde yüzeysel tutuyorlar” (Ö2)

“Yeni bir bilgi sahası ve mesleki tecrübe anlamında hizmet içi eğitimleri faydalı buluyorum; fakat sunumların daha ziyade ders formatında oluşu verimi düşürür. Tek taraflı bilgi aktarımından ziyade daha interaktif olabilir.” (Ö5)

“...Gerçi hani bu pandemiden önce ki programlara baktığımız zaman seminer programlarına biraz daha hani böyle monotonluktan kurtarmak için okuldaki işte idarecileri gerek öğretmenleri iletişim olarak ve kaynaştırmak için fikir alışverişi bağlamında sanatsal kültürel doğa gezileri falan eklemişlerdi programlara. Bunlar faydalı oldu yani. Pandemiden önce yapıldı. Tabii bunlar sanırım 2 veya 3 kere oldu. İşte bir müze gezisi, bir yerde yaşanan çevrede kültürel bir gezi. Tarihi eserlerinin, tarihi alanların gezilmesi. Bunun faydası oldu. Bence bu monotonluktan biraz kurtarmak adına bir adım oldu. Bence de iyi de oldu. Yani eğer dediğim gibi yani biraz daha Bu konularda nasıl diyeyim Hocam? Yani yaparak yaşayarak öğrenmemiz lazım. Yani sadece geleneksel bir şekilde bir sunu yapalım, biri sunu yapsın, diğerleri otursun geleneksel bir konferans salonu ortamında dinlesin. Bu tabii öğretmene eziyet, zul oluyor. Bu konuda bence uuu biraz daha etkinliklerle biraz daha yaparak yaşayarak öğrenme ihtiyacı olduğu konularda özellikle seminer ve eğitimler düzenlenirse bence daha faydalı olacağına inanıyorum.” (Ö6)

“...Eğer doğru yapılırsa öğretmenler arası konu dağılımlarında sunumların yapılması ve farklı alanlarda öğretmenlerin bilgi birikimine sahip olmasını sağlar. Fakat şöyle bir dezavantajımız var. Bu süreçte bence bir ön bilgilendirme yapılmış olsaydı, yani bu sene başı ve sene sonu çalışmalarında ne murat ediliyor? Ne olması lazım? Nasıl hedef konulması lazım? Nasıl çalışma yapılması ile ilgili bir pilot uygulama. Birçok öğretmene daha sonra genel anlamda yaptırılsaydı daha sağlıklı sonuçlar alınabilirdi. Mesela şuan okul idareleri bu seminer çalışmalarının yürütülmesinde zayıf kalmaktadırlar. Konu başlıklarının seçiminde yetersiz kalmaktadırlar. Konu başlıklarıyla okulun bu ihtiyaçları arasında bir farklılık vardır. Uyuşmama olayı vardır. Bunlar zayıf yönlerini oluşturuyor. Bir de yani denetlenebilir olmaması, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılıyor olması, daha alanında uzman kişiler tarafından konuların sunumunun yapılmaması ya da istatistiki verilerin alınarak sahaya doğru yansıtılmamasıyla uu ilgili olarak da çok ciddi bir verim aldığı söylenemez....” (Ö7)

“Eğitim-Öğretim yılının başında ve sonunda yapılan seminer çalışmaları konu bakımından zengin fakat içeriğin doldurulması ve sunulması noktasında fakir kalmaktadır. Çalışmalar yapılmak için yapılmaktadır. Bu konuda hazır eğitimler bir yere kadar bu durumu telafi edebilir. Üniversitelerin alandan ayrılmayan ve kopuk olmayan akademisyenleri ile çalışmalar yapılabilir... Hizmet içi eğitimler bir kısım öğretmen için amaçsız gezintiye yol açmaktadır. İçerik bazen kontrol edilmeden verilmektedir. Uzaktan eğitim ile verilecek bir içerik yüz yüze yapılabilmekte bu da zaman kaybı ve kamu kaynağına zarar vermektedir. Bu nedenle bu işleri takip eden birimin ciddi şekilde çalışması ayrıca eğitimler verilirken birilerine hizmet içi eğitim enstitülerinin tatil yeri olmadığı da belirtilmelidir.” (Ö8)

“Doğrusu bu seminerleri önemsiyorum. Her şeyden önce bizim bir takım olduğumuz, bu mücadeleyi birlikte verdiğimiz gerçeğini tekrar hatırlamamıza vesile oluyor. İletişim, fikir ve tecrübe paylaşımı, ortak hareket etme güdüsünün oluşmasını sağlaması

yönlereinden çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Yine de planlama ve uygulama açısından bir tekdüzelik görüyorum. Yani ben 19 yıldır katıldığım seminerlerde aşağı yukarı aynı konuların işlendiğini gördüm ve artık sıkılmaya başladım. Neden konu seçimlerini öğretmenlerin ilgi, yetenek, tecrübelerine göre kendi seçimlerine bırakmıyoruz ki? Neden konular hazır halde geliyor ve bu konular belirli öğretmenlere görevlendirilirken hiçbir fikri alınmıyor ki? Birinin size emrivaki yaptığı bir görevi mi yoksa isteyerek aldığınız bir görevi mi yerine getirirken daha verimli oluruz?” (Ö9)

“Son dönemlerde bakanlığımızın yüz yüze yapmış olduğu hizmet içi eğitim programlarında daha kaliteli ve nitelikli bir eğitimin verildiği görülmektedir. Yüz yüze yapılan bu çalışmalarda grup etkinlikleri ile ve öğretmenlerin okul ortamında pratikte kullanabilecekleri eğitim programlarının verilmesi ile öğretmenlerin niteliği daha iyi hale getirilebilmektedir. Ancak yüz yüze yapılan eğitimlerin de katılımı sayısının sınırlı olması ve eğitim ortamının düzenlendiği bazı yerlerin kalitesinin ve hizmet durumunun olumsuz olması bu çalışmaları olumsuz yönde etkileyen sebeplerdendir...” (Ö13)

“Hizmet içi eğitim süreçlerinde bir bütün olarak öğretmen ihtiyacının belirlenmesi ve bu ihtiyaca dönük eğitimlerin yapılması sorunu yaşanmaktadır. Öğretmenin güncel ve gelecekte ihtiyaç duyduğu konuların tespiti bu konuların çerçevesi beklentileri noktasında iyi bir programlama gerekmektedir. Hizmet içi eğitim programlarının uygulandığı zaman ve katılım önemlidir. Sadece belli bir kesim öğretmene hitap eden veya ilgi çeken programlar hizmet içi eğitim sürecini eksik bırakmaktadır.” (Ö14)

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engellere dair görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik, çalışmaya katılan öğretmenlere: “Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Gelişimin Önündeki Engeller” temasına, “Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller” ve “MEB’den Kaynaklanan Engeller” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 9

Dördüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

| Tema | Kategoriler | Kodlar | f |
|-----------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------|----|
| Gelişimin Önündeki Engeller | Öğretmenden Kaynaklanan Engeller | Eğitimlerin faydalı olmayacağına yönelik önyargı | 6 |
| | | Kendini yetiştirmeye yönelik bir kaygının olmayışı | 5 |
| | | Resmi zorunluluk gereği mecburen katılma | 3 |
| Gelişimin Önündeki Engeller | MEB'den Kaynaklanan Engeller | Maddi çıkar (ek ders) elde etme tamahı | 2 |
| | | Eğitmcilerin nitelikli olmaması | 10 |
| | | Monoton sunumlar | 5 |
| Gelişimin Önündeki Engeller | MEB'den Kaynaklanan Engeller | Yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmaması | 4 |
| | | Önceki eğitimlerin olumsuz yansımaları | 4 |
| | | Bakanlığın köklü bir değişiklik yapmaması | 3 |
| | | Nitelikli bir planlamadan yoksunluk | 3 |
| | | Programların dar bir zamana sıkıştırılması | 2 |
| | | Eğitime hak etmeyenlerin de gönderilmesi | 2 |

Tablo 9'a bakıldığında "Öğretmenden Kaynaklanan Engeller" kategorisinde öğretmenler, öğretmenden kaynaklanan engellere yönelik olarak; eğitimlerin faydalı olmayacağına yönelik önyargılarının olduğunu, kendini yetiştirmeye yönelik bir kaygılarının olmadığını, resmi zorunluluk gereği mecburen katıldıklarını maddi çıkar (ek ders) elde etme tamahıyla hareket edenlerin olduğunu söylemişlerdir. "MEB'den Kaynaklanan Engeller" kategorisinde ise öğretmenler bakanlıktan kaynaklanan engellere yönelik olarak; eğitimcilerin nitelikli olmadığını, monoton sunumların öğretmenleri sıkıttığını, yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmadan hizmet içi eğitim programlarının hazırlandığını, önceki eğitimlerin olumsuz yansımalarının öğretmenleri olumsuz etkilediğini, bakanlığın köklü bir değişiklik yapmadığını, hizmet içi eğitimlerin nitelikli bir planlamadan yoksun olduğunu, programların dar bir zamana sıkıştırılarak gerçekleştirildiğini ve eğitime hak etmeyenlerin de gönderildiğini ifade etmişlerdir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde hem öğretmenden hem de MEB'den kaynaklanan engellerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, "Türkiye'de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayabilir misiniz?" sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

"Bazı hizmet içi eğitimler öğretmene zorla veriliyor. Gereksiz gereksiz konuşmalar içinde dinleyici öğretmen zorla getirildiği yerde boğuluyor. Eğitimi veren kişiler niteliksiz. Ya adamakıllı hazırlanmamış ya da konunun uzmanı değil. Okuma-yazma eğitimine gidiyorum. Bana hayatında çocuklara okuma-yazma eğitimi vermemiş, deneyim kazanmamış, sadece teorik bilgisi olan biri gelip eğitim veriyor. Olmaz, bu şekilde olmaz." (Ö1)

"Bireylere bir şeyler katmak için mi yapılıyor? Yoksa o takvimler içinde bunlar yapılmalı ve bazı katılımcılara işte görev verilmeleri o kişiler sunum yapmalı diye mi yapılıyor? Bunun değişmesi gerektiğini düşünüyorum en başta. Yani en tepedeki zihniyet değişirse uygulayıcıların değiştirilmesi de sağlanabilir. Yani en başta bakanlığın amacını şu olması lazım: Bu hizmet içi eğitimleri biz nitelikli hale getirmeliyiz. Bunun için çalışmalar yapılması lazım. İşte tıpkı sizin araştırmalarınız gibi bakanlık bazında araştırmalar yapılabilir ya da bu konudaki literatür taranarak projeler ve çözümler üretilebilir. Var olan sistem işlemiyorsa değiştirme yoluna gidilebilir. Yeni şeyler denenebilir. Yani en başta tepedeki algı değişmeli ki bizde ki algı değişsin diye düşünüyorum." (Ö3)

"İlk engel MEB'in asırlık seminer zihniyeti. Çünkü global anlamda değişen ve gelişen çokça farklı konu gün yüzüne çıkmışken, Türkiye'de hala eski düzen anlatım tarzı ve bürokrasi ile düzenlenen seminerler topyekun değişmeli" (Ö4)

"Yani ben kısaca şöyle deşineyim Hocam. Yerel ihtiyaçların belirlenememesi. Yani uuu bu yerele hangi hizmet içi eğitimi vereceğimiz konusunun önceden yerel tarafından belirlenip merkezde tartışılması gerekiyor. Dolayısıyla yerel ihtiyaçların belirlendiği ve ona göre hizmet içi eğitim oluşturulduğu yerlerde yerele yönelik çok daha verimli bir sonuç alınabilir. İkincisi eğitimlerle ilgili bilgilendirici ön çalışmalar yapılmıyor. Bunla ilgili ne olacak? Hangi aşamalar var? Sonuçta nelerle karşılaşacağınızla ilgili çalışmaların yapılmaması bunlara soğuk bakmamızı soğuk bakmamıza sebep oluyor...Cazibe oluşturamamak bir diğer problem.. Çekici bir program hazırlarsanız öğretmen koşa koşa gidecektir." (Ö7)

"Siyasetin günü birlik değişmesi; eğitim toplumla ilintili olduğundan eğitim sistemi, gündelik politikalarla şekil almamalıdır. Değişen kadrolar, farklılaşan bakış açıları özelde sizin çalıştığınız hizmet içi eğitimi hususunda menfi sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin 2005 yılında okul temelli mesleki gelişim projesi kapsamında öğretmen yeterlilikleri konusunda yeterlilik alanları belirlenmişti. Öğretmen eksik yönlerini kendisi belirliyor ve yıl içerisinde mesleki gelişimine yönelik planlamalar ve uygulama temelinde çalışma yürütüyordu. Bu çalışma yılları içeren bir çalışma idi ve sahada uygulama imkanı sunmaktaydı. Proje pilot uygulama olarak rafa kaldırıldı. Şahsım bu projede pilot okulda koordinatör olarak yer aldım. O yıl okulumuzda bir sinerjinin oluştuğunu müşahade ettik..." (Ö10)

"Bunun için birkaç sebep sayılabilir. Benim görebildiğim kadarı ile hizmet içi eğitimlerin bir kısmı sırf yapılmış olmak için yapılmaktadır. Ucuzdan işi halletme yoluna gidilmektedir. Bana göre iyileşmenin olabilmesi için eğitim merkezlerinin niteliğinin de iyileştirilmesi gerekir ancak yeterli mi? Değil. Çünkü nitelik ve kalite dediğiniz şeyin birçok parametresi var. Ülke içindeki diğer tüm kurumlarla ilintisi var.

Diğer kurumlar nitelikten uzaksa öğretmenin niteliği ve hizmet içi eğitimin niteliğinden söz etmek çok zorlaşır. "(Ö11)

"...Ne yazık ki planlama ve uygulamada organizasyon yapısında verimli bir süreç yaşanmadığı gözlenmektedir. Öğretmen ihtiyacının belirlenerek bu ihtiyaçlara dönük bir hazırlık mantığıyla çalışmalarını yapılması gerekiyor. Hizmet içi eğitim programlarında öğretmen katılımı ve motivasyonu çok düşük derecededir. Adet yerini bulsun, mantığı öne çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimler bir ihtiyaç değil sadece bir görev algısıyla değerlendirilmektedir."(Ö14)

"Bence Türkiye'de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki en büyük engel yine öğretmenlerin kendileridir. Çünkü öğretmenleri kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmemektedirler ve kendilerini geliştirmiyorlar. Ayrıca öğretmenler her şeyi bildiklerin sanıyorlar bu da ciddi bir engeldir. İkincisi bazı hizmet içi eğitimlerde(özellikle il dışı olanlarda) öğretmen seçimi liyakatli yapılmıyor. Bu da kendini geliştiren öğretmenin gitmesi gerekirken kendini geliştiremeyen öğretmenin gitmesine neden olmaktadır. Üçüncüsü de öğretmenler hizmet içi eğitimi gereksiz görmektedirler"(Ö15)

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın beşinci alt problemi olan "Öğretmenlerin öğretmen niteliğinin artmasına yönelik önerileri nelerdir?" sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik, çalışmaya katılan öğretmenlere: "Mevcut öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir? Nitelikli mesleki gelişim için bir hizmet içi eğitim modeli öneriniz var mı? Varsa nasıl bir model önerirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda "Öğretmen Niteliğinin Artırılması" temasına, "Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler" ve "Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tavsiyeler" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 10

Beşinci Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

| Tema | Kategoriler | Kodlar | f |
|----------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| | Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler | Öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıkları artmalı Öğretmenler belli periyotlarla makale yazmalı | 2 2 |
| Öğretmen Niteliğinin Artırılması | Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tavsiyeler | Eğitime katılan öğretmenlere maddi teşvikte bulunulmalı Akademisyenler/Üniversiteler sorumluluk almalı Hizmet içi eğitimlerin cazibesi olmalı Eğitimler sahada uygulanabilecek şekilde hazırlanmalı Eğitimler her yıl bir tema çerçevesinde planlanmalı Öğretmenler performanslarına göre değerlendirilmeli Öğretmenin ihtiyacına göre programlar hazırlanmalı Eğitmciler nitelikli olmalı | 5 5 4 4 4 3 3 3 |

Tablo 10 incelendiğinde “Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler” kategorisinde öğretmen niteliğinin artmasına yönelik olarak öğretmenler; öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıklarının artması ve belli periyotlarla makale yazmaları gerektiği tavsiyelerinde bulunmuşlardır. “Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tavsiyeler” kategorisine bakıldığında öğretmenler eğitimlerin kalitesinin artmasına yönelik olarak; eğitime katılan öğretmenlere maddi teşvikte bulunulması, akademisyenlerin/üniversitelerin sorumluluk alması, hizmet içi eğitimlerin cazibesinin olması, eğitimlerin sahada uygulanabilecek şekilde hazırlanması, eğitimlerin her yıl bir tema çerçevesinde planlanması, öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi, öğretmenin ihtiyacına göre programların hazırlanması ve eğitimcilerin nitelikli olması gerektiği tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ise, hizmet içi eğitimlerin organizasyon etkililiğinin artırılması için köklü değişiklikler yapılması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Mevcut öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir? Nitelikli mesleki gelişim için bir hizmet içi eğitim modeli öneriniz var mı? Varsa nasıl bir model önerirsiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

"Şimdi biraz önce de söyledik. Eğitim veren uzman diye tanımladığımız arkadaşların bu noktada yetkinliğini sorguladık. Eğer bu yetkiyi sorgulayacaksak o zaman yetkinliği sorgulanmayan uzmanlar ve akademisyenlerin desteğiyle bazı çalışmalar yapılmalı bence. Çünkü bizim ülkemizdeki en büyük sıkıntı aslında o. Yani bizi öğretmen olarak akademisyenler yetiştiriyor. Öyle değil mi? Biz bu fakülteden mezun olup geliyoruz. Akademisyenlerden geçip geliyoruz. Evet, mesleğe geçtikten sonra buna hiç başvurulmuyor. Aslında bu hazineyi özellikle değerlendirmede ise bazı eksiklikler olmuş diyorum ve akademisyenlerden bu konuda özellikle hizmet içi eğitim noktalarında akademisyenlerden faydalanılması gerektiğini düşünüyorum."(Ö2)

"Şu işte birçok olumsuzluk var ama tabii ki bir yerden başlamak zorundayız. Hizmet içi eğitime şöyle başlanabilir: Belki bunları revize edilip düzeltilmesini gönüllü öğretmenlerle başlanabilir. Yani birilerini bir şeylere zorladığımız zaman isteksiz gittikleri zaman çok tabii iyi sonuçlar alınabileceğine inanmıyorum. Ama kendini geliştiren her okuldan, bir-iki okuldan bir-iki öğretmen, ilçe genelinde ya da ne bileyim bölge genelinde gerçekten faydalı bir konu üzerine sadece bir-iki saatle bir-iki günle değil. Böyle haftalara sürece yayılan nitelikli eğitimler verilebilir ve o eğitimlerin sonunda "Gerçekten öğretmen yetişmiş ve bir şeyler almış m?" ama sağlam bir değerlendirmeye tabi tutulabilir. Gönüllü kişilerle nitelikli bir süreç başlatılırsa en azından bu hizmet içi eğitimin tamamen faydasız olduğu algısı bir süre sonra değişir diye düşünüyorum. Bu algıyı değiştirdikten sonra çoğunluğu katmakta daha faydalı diye düşünüyorum."(Ö3)

"...Öğretmen niteliğini artırmak için dışsal faktörler çok önemli. Ben bunu bu şekilde öğretmenlere maddi manevi sosyal kültürel imkânlar sunulması lazım. Kapılar ardına kadar açılması lazım. Öğretmen kendini geliştirmesi için niteliğini artırması için gerçekten bu işe gönül veren öğretmenlere bu imkân sağlanması lazım. Öğretmenlerin mesleki gelişim çerçevesinde niteliğinin artması için aslında öğretmenlere verilen kıymetin de artması gerekiyor. Bürokraside, siyaset-politik zeminde, toplumda hak ettiği itibarı görmesi gerekiyor Hocam. Yani öğretmenin mesleki itibarını iade etmek için de yani maddi-manevi, sosyal, kültürel bütün imkanları dediğim gibi ardına kadar açmak lazım..."(Ö6)

"Bir öğretmeni nitelik olarak geliştiren en önemli etken yanındaki diğer öğretmendir. Mevzumuz ' Hizmet içi Eğitim Modeli' değil mi? İşte söylüyorum: Hizmet içi dediğimiz şey okulun içidir. Eğitim dediğimiz şey okulun içindedir. Model dediğimiz şey okulun içindeki yanımızdaki öğretmen arkadaşımızdır. O sebepten öğretmenlerin hizmet içi eğitimi okulun içinde uygulanacak bir yöntem ile etkileşim, paylaşım, uyarılma, uygulama ile aktarılmalıdır. Öğretmenleri farklı zamanlarda farklı mekânlarda toplayıp, slâytlarla eğitmeye çalışmak işgüzarlıktan öteye geçemez." (Ö9)

"Yıl içerisinde ciddi bir stres ve yük altında olan öğretmenlerin eğitimleri görev yaptıkları ilin dışında kaliteli bir ortamda yapılmalı ve öğretmenler bu ortama ailelerini getirebilmeli ve giderler bakanlık tarafından karşılanmalıdır."(Ö11)

"Bakanlık her eğitim-öğretim yılını toplumun inanç değer ve kültürleri kapsamında öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri bir isim ile ilan ederek bir yıl içerisinde öğretmen eğitimlerini bu konu üzerine yoğunlaştırmalıdır. Öğretmen niteliğinin

toplumun sahip olduğu inanç değer ve kültür kapsamında geliştirilmesi gerekmektedir. Kendi yaşadığı toplumun inanç değer kültürüne uzak bir anlayışa sahip öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerine de verebileceklerini çok nitelikli olamayacağı ortadadır"
(13)



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen her alt probleme ait bulguların sonuçları bu bölümde tartışılarak değerlendirilecektir. Elde edilen bulgulara bağlı olarak tartışılan sonuçlar bağlamında, hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik gelecekte gerçekleştirilecek reformlara katkı sağlaması umut edilen önerilerde bulunulacaktır.

Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Birinci alt problemde araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenlere bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler sorulmuş ve çalışma grubu üyelerinin beyanları çerçevesinde öğretmen niteliği ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak bu alt problemin sonuçları nitelikli öğretmenle ilgili; kişilik ve karakter özellikleri ve mesleki özellikler çerçevesinde iki farklı kategoride ortaya konulmuştur.

Alt problemin ilk kategorisi olan kişilik ve karakter özellikleri kategorisi altında; toplumsal değerleri içselleştirme, güçlü iletişim becerisi, rol-model olma, meslek sevgisi, liderlik becerisi, güvenilir olma, sabırlı olma, fedakâr olma ve yaratıcı olma ifadeleri yer almaktadır. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu nitelikli bir öğretmenin öncelikle mensubu olduğu toplumun kültür ve medeniyet değerlerini kendi kişiliğinde içselleştirmesinin elzem olduğuna vurgu yapmıştır. Çalışma grubuna katılan öğretmenler nitelikli bir öğretmenin başta veli, öğrenci, idare ve meslektaşları olmak üzere toplumun bütün müntesipleriyle öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duruşa layık bir şekilde iletişim kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Toplumun güçlü değiştirici/dönüştürücü unsurlarından biri olarak rol-model olduğunu unutmadan hareket etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mesleğini sevmeyen bir öğretmenin nitelikli bir öğretmen olamayacağını, liderlik becerisinin bir eğitimcinin niteliğini önemli oranda etkilediğini; güvenilir, sabırlı, fedakâr olmanın nitelikli bir öğretmende bulunması gerektiğini ve ayrıca nitelikli bir öğretmenin, öğrencinin ufkunu ötelere taşıyacak yaratıcılık becerisine sahip olması gerektiğini beyan etmişlerdir.

İkinci kategori olan mesleki özellikler kategorisi altında; pedagojik tecrübe, yenilik ve değişikliklere açık olma, güncel gelişmeleri takip etme, idealist olma, sınıf yönetimi becerisi, insan yetiştirme odaklı, merhametli ve sevgi dolu ve işbirlikçi

ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı pedagojik tecrübenin, nitelikli bir öğretmen için vazgeçilmez bir özellik olduğunu ve öğretmenlerin sorumlu oldukları kitlenin seviyesine inerek onlarla eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesinin gerekli olduğunu ifade etmişleridir. Bununla beraber öğretmenler; nitelikli bir öğretmenin yenilik ve değişikliklere açık olarak daima güncel gelişmeleri takip etmelerinin niteliklerini artırma hususunda gerekli olduğunu, öğretmenin araştırmacı bir ruha sahip olarak sürekli bilgi ve bilincini mesleği çerçevesinde artırmasının elzem olduğunu söylemişleridir. İdealist olmanın kaliteyi beslediğini beyan eden öğretmenler sınıf yönetimi becerisine sahip olmanın öğretmenin bütün niteliğinin öğrencide karşılık bulmasında önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bir öğretmenin hangi branşta olursa olsun 'eğitim' kavramını merkeze alarak insan yetiştirme odaklı, pergelin sabit ayağını daima insan yetiştirme merkezine koyarak, hareket eden ayağını ise merkezin çevresinde 'öğretim' faaliyetlerini gerçekleştirerek hareket ettirmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu mantalite ile mesleğini ifa ederken merhamet-sevgi dolu, niteliğini artırmak için de daima işbirlikçi olması gerektiği açıklamalarında bulunmuşlardır.

İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Bu alt problemde araştırmancının çalışma grubu olan öğretmenlerden, Türkiye'deki öğretmenlerin niteliği hakkında değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Çalışma grubu üyelerinin beyanları çerçevesinde mevcut öğretmenlerin niteliği hakkında bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak bu alt problemin sonuçları Türkiye'deki öğretmenlerin nitelik profili ile ilgili; öğretmenlerin güçlü yönleri ve öğretmenlerin zayıf yönleri olmak üzere iki farklı kategoride ortaya konulmuştur.

Alt problemin ilk kategorisi olan öğretmenlerin güçlü yönleri kategorisinde; öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olmaları, öğretmen kadrosunun çoğunluğunun genç olması, alan bilgisine hâkimiyet ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin en güçlü yönünün merhamet ve sevgi dolu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu topraklarda var olan Anadolu irfanının mayasıyla yoğrulmuş olmalarının öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olmalarında önemli bir etken olduğunu, en ciddi öğretmenlerde dahi derin bir merhamet duygusunun olduğunu, bununda sınıfın havasını ve öğretmen-öğrenci ilişkisini derin bir şekilde

etkilediğini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmen kadrosunun çoğunluğunun genç oluşunun dinamizme katkı sağladığını, genç öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha enerjik olduklarını ve bu durumun da eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu yansıdığını ve son olarak öğretmenlerin alan bilgisine hakimiyet konusunda yeterli olduklarını beyan etmişlerdir.

Alt problemin ikinci kategorisi olan öğretmenlerin zayıf yönleri kategorisinde; yeniliğe ve gelişime açık olmama, eğitim-öğretimi somutlaştırma yetersizliği, öğretmenin lisans sürecinde yetiştirilememesi, pedagojik tecrübe yetersizliği, mesleği salt geçim kaynağı olarak görme, kendilerini geliştirme konusunda isteksizlik, kitap okuma kültürünün zayıf olması, iletişim becerilerinde eksiklik, teknolojiyi etkin kullanamama, gelişim faaliyetlerinin gereksiz görülmesi, bazı öğretmenlerin kişiliğinin mesleğe uygun olmaması ve öğretmenlerin birbirlerini olumsuz etkilemesi ifadeleri yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler tarafından 'yeniliğe ve gelişime açık olma' öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri olarak değerlendirilirken mevcut öğretmenlerin çoğunun yenilik ve gelişime açık olmadığı değerlendirilmiştir. Mevcut öğretmenlerin genelinde kendilerini geliştirme konusunda büyük bir isteksizlik yaşadıkları, genelinde kitap okuma alışkanlığı ve araştırmacı ruha sahip olmaları gerekirken kitap okuma alışkanlığına ve araştırmacı ruha sahip olan öğretmenlerin sayısının mevcut bir milyonu aşkın öğretmene nazaran çok çok düşük seviyede olduğu açıklamalarında bulunulmuştur. Öğretmenlerin iletişim ve eğitim teknolojilerini etkin kullanma becerilerinde eksiklik olduğu ve bu eksikliklerini gidermek için çabalamadıkları, öğretmenlerin gelişim faaliyetlerini gereksiz gördükleri, lisans sürecinde nitelikli bir öğretmen eğitime tabi tutulmadıkları için pedagojik tecrübe yetersizliği yaşadıkları ve mesleğe başladıktan uzun bir süre sonra birikimin elde edildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimi somutlaştırma becerisinde eksiklik yaşadıkları ve bu durumun da eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği söylenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini gereksiz gördükleri, bu konuda birbirlerini olumsuz etkiledikleri, bunda önemli bir kısım öğretmenlerin kişiliğinin mesleğe uygun olmamasının etkisinin olduğu değerlendirilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Bu alt problemde araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenlerden, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmaları hakkında değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Çalışma grubu üyelerinin beyanları doğrultusunda hizmet içi eğitimler hakkında bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak bu alt problemin sonuçları seminer çalışmaları ile ilgili; öğretmenlerin seminer çalışmalarının güçlü yönleri ve seminer çalışmalarının zayıf yönleri olmak üzere iki kategoride, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili; hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönleri ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönleri olmak üzere iki kategoride görüşler ortaya konulmuştur.

Alt problemin seminer çalışmalarıyla ilgili ilk kategorisi olan seminer çalışmalarının güçlü yönleriyle ilgili olarak; takım ruhu oluşturmaya zemin hazırlaması, eğitim-öğretim yılının planlanmasına olanak sağlaması, yılsonunda değerlendirme yapılmasına olanak sağlaması, bilgi birikimi elde etmeye katkı sağlaması ve son dönemlerde yapılan uygulamaya dönük çalışmalar ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenler, tatil dönüşü sezon başında bir araya gelen meslektaşların kendi aralarında sosyalleşmelerine zemin hazırladığını ve bu sosyalleşmenin takım ruhu duygusu oluşturduğunu, eğitim-öğretim sezonu başında zümrelere planlama yapma imkanı sağladığını, sezon sonunda ise yılın değerlendirilmesine olanak sağladığını, planlamaların yıl içerisindeki eğitim-öğretime katkı sağladığını, değerlendirme faaliyetlerinin gelecek yılın planlamalarına ışık tutması bakımından önemli olduğunu, seminerlerde gerçekleştirilen sunumların kendi bilgi birikimlerini artırmaya katkı sağladığını ve son dönemde yapılan müze gezisi, ören yerleri gezisi, piknik vb. gibi uygulamaya dönük çalışmaların öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Alt problemin seminer çalışmalarıyla ilgili ikinci kategorisi olan seminer çalışmalarının zayıf yönleriyle ilgili olarak; öğretmenlerin seminerleri önemsememesi, ihtiyaca dönük yerel planlamaların yapılmayışı, okul idaresinin çalışmaları önemsemeyişi, gelişime katkı sağlamadığı düşüncesi, kemikleşmiş 'yararlı bulmama' önyargısı, monoton olması, sürekli aynı konu başlıklarının belirlenmesi, ek ders getirisi olarak bakılması ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu, öğretmenlerin seminer çalışmalarını önemsemediğini

söylemişlerdir. Söz konusu önemsememenin olmasında gelişime katkı sağlamadığı ve kemikleşmiş ‘yararlı bulmama’ önyargısının büyük etken olduğunu açıklamışlardır. İhtiyaca dönük ve yerelin ihtiyaçlarının gözetilerek planlamaların yapılmadığını, sürekli aynı konu başlıklarının belirlenmesinin durumu monoton hale getirdiğini, okul idaresinin seminer faaliyetlerin sadece idari bir yük olarak görerek çalışmaları ciddiye almadıklarını ve öğretmenlerin bir kısmının da seminer dönemlerini maddi getiri (ek ders) olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bütün bu durumların seminer çalışmalarını niteliğe katkı sağlaması bakımından olumsuz etkilediği eleştirisinde bulunmuşlardır.

Alt problemin öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili ilk kategorisi olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönleriyle ilgili olarak; öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması, mesleki tecrübeye katkıda bulunması ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler bakanlığın gerçekleştirdiği yerel veya merkezi hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağladığını, budan dolayı eğitimin gerçekleştiği mekânda bir araya gelen öğretmenlerin hem sosyalleştiklerini hem de meslekleriyle ilgili etkileşimde bulunmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu etkileşimlerle birlikte eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinlik ve bilgilendirmeye dayalı sunumların mesleki gelişime katkı sağladığını beyan etmişlerdir.

Alt problemin öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili ikinci kategorisi olan hizmet içi eğitimlerin zayıf yönleriyle ilgili olarak; eğitimcilerin nitelik probleminin olması, ihtiyaca dönük çalışmaların yapılmayışı, eğitim sonrası izleme-değerlendirmenin olmayışı, eğitimcilerin gelişimine katkı sağlamaması, eğitimlerin ‘formalite olarak’ görüldüğü önyargısı, sürekliliğin olmayışı, fiziksel mekânın uygun seçilmeyişi, eğitimlerin monoton olması; sıkıştırılmış, dar bir zamanda yapılması; katılımcı sayısının sınırlı olması, eğitimler neticesinde teşvik edici unsurların olmaması ve ‘tatil yapma’ olarak görülmesi ifadeleri yer almaktadır. Eğitimcilerin nitelik probleminin hizmet içi eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediği, pratiği olmayan eğitimcilerin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamadığı, dolayısıyla sürekli bu monotonluğun sarmalında kalan hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin gelişimine çok da katkı sağlamadığı ifade edilmiştir. İhtiyaca dönük planlamaların yapılmayarak çalışmaların bu çerçevede gerçekleştirilmemesinin; eğitim sonrası,

verilen eğitimin mesleki gelişime katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik izleme-değerlendirme çalışmalarının yapılmayışının eğitimlerin niteliğini düşürdüğü değerlendirilmeleri yapılmıştır. Eğitimlerin gerçekleştirildiği fiziksel mekanların hijyen, ferahlık, sessizlik vb. açılardan uygun seçilmemesinin, faaliyetlerin istikrarlı bir şekilde sürekli yapılmasından ziyade sıkıştırılmış bir şekilde dar bir zamanda yapılarak oldu-bittiye getirilmesinin, gerçekleştirilen merkezi faaliyetlere katılımın sınırlı tutulmasının niteliği azalttığı söylenmiştir. Eğitimler neticesinde öğretmene teşvik edici (maddi-manevi) unsurların verilmeyişinin ve yukarıda ifade edilen tüm diğer faktörlerin öğretmenleri hizmet içi eğitimleri boş, yararsız, formalite ve 'tatil yapma' aracı olarak görmelerine sebep olduğu ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Bu alt problemde araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenlerden, hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliğinin artmasının önündeki engeller hakkında değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Çalışma grubu üyelerinin ifadeleri çerçevesinde niteliğin önündeki engeller hakkında bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak bu alt problemin sonuçları gelişimin önündeki engeller ile ilgili olarak; öğretmenlerden kaynaklanan engeller ve MEB'den kaynaklanan engeller şeklinde iki farklı kategoride ortaya konulmuştur.

Alt problemin ilk kategorisi olan öğretmenlerden kaynaklanan engellerle ilgili; eğitimlerin faydalı olmayacağına yönelik önyargı, kendini yetiştirmeye yönelik bir kaygının olmayışı, resmi zorunluluk gereği mecburen katılma ve maddi çıkar (ek ders) elde etme tamahı ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin genelinde olan eğitimlerin mesleki gelişime katkı sağlamayacağına yönelik önyargının hizmet içi eğitimlerde yapılan faaliyetleri faydasız kıldığını, öğretmenlerin genel ekseriyetinde kendilerini yetiştirme ve geliştirme kaygılarının olmayışının da bu durumu beslediğini söylemişlerdir. Resmi zorunluluk gereği isteksiz bir şekilde mecburen katılmalarının onların niteliğinin artmasına engel olduğunu ve ayrıca salt maddi çıkar (ek ders), sertifika alma amaçlı hareket etmelerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin niteliğini artırmasına engel olduğunu açıklamışlardır.

Alt problemin ikinci kategorisi olan MEB'den kaynaklanan engellerle ilgili; eğitimcilerin nitelikli olmaması, monoton sunumlar, yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmaması, önceki eğitimlerin olumsuz yansımaları, bakanlığın köklü bir değişiklik yapmaması, nitelikli bir planlamadan yoksunluk, programların dar bir zamana sıkıştırılması ve eğitimlere hak etmeyenlerin de gönderilmesi ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin genel ekseriyeti, mesleki gelişim faaliyetlerinde eğitimcilerin eğiticisi olarak görev alan ve uzman olarak görev alan kişilerin nitelikli olmadığı eleştirisi yapmıştır. Sunumların monoton ve tekdüze olmasının öğretmenleri sıkıttığını, mesleki gelişim faaliyetlerini verimsizleştirdiğini söylemişlerdir. Yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmayarak programların her bir yeri farklı zenginlikler barındıran Anadolu'nun her tarafında aynen uygulanmaya çalışılmasının yanlış bir strateji olduğunu, eğitimde başarıyı yakalamış ülkelerin yerel olguları dikkate alarak hareket ettiğini ifade etmişlerdir. Nitelikli bir planlamadan yoksunluğun bu çalışmalara katılan öğretmenlerde olumsuz bir algı oluşturduğunu, bu olumsuz algının da daha sonra gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik olumsuz yansımaları sebep olduğunu ve dolayısıyla öğretmenlerde bu eğitimlerin yarar sağlayamayacağı düşüncesini güçlendirdiğini söylemişlerdir. Eğitimlere hak etmeyen eğitimcilerin de gitmesi eleştirilmiş, il/ilçe müdürlüklerinde şahsi ilişkileri iyi olan bazı öğretmenlerin nitelik açısından hak etmemesine rağmen bakanlığın gerçekleştirdiği özellikle fiziksel ortamı konforlu yerlerde veya tatil beldelerinde yapılan hizmet içi eğitimlere katıldığı ve bunun da adalet duygusunu örselediği eleştirisinde bulunmuşlardır. Bütün bunları göz önünde bulundurarak bakanlığın hizmet içi eğitimlere yönelik stratejisini kökten değiştirecek reformları gerçekleştirilmemesini büyük bir eksiklik olarak belirtmişlerdir.

Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Bu alt problemde araştırmannın çalışma grubu olan öğretmenlerden, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına ve alternatif mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tavsiyelerde bulunmaları istenmiştir. Çalışma grubu üyelerinin beyanları çerçevesinde öğretmen niteliğinin artırılmasına ve tavsiye niteliğinde mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak bu alt problemin sonuçları öğretmen niteliğinin artırılması ve alternatif mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili; öğretmen niteliğine yönelik tavsiyeler ve hizmet

içi eğitime yönelik tavsiyeler olmak üzere iki farklı kategoride görüşler ortaya konulmuştur.

Alt problemin birinci kategorisi olan öğretmen niteliğine yönelik tavsiyelerle ilgili; öğretmenlerin okuma-araştırma alışkanlıkları artmalı, öğretmenler belli periyotlarla makale yazmalı ifadeleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin büyük kısmının okuma-araştırma alışkanlığı edinmedikleri, bu durumun da öğretmenleri görevde oldukları süre boyunca edinmeleri gereken birçok nitelikten yoksun bıraktığı, bunun nesli yetiştiren öğretmenler için kabul edilebilecek bir olgu olmadığı değerlendirmelerinde bulunmuşlardır. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin akademik faaliyetler içerisinde olacak şekilde belli periyotlarla makale yazmalarının onları geliştireceğine inandıklarını söylemişlerdir.

Alt problemin ikinci kategorisi olan hizmet içi eğitime yönelik tavsiyelerle ilgili; eğitimlere katılan öğretmenlere maddi teşvikte bulunulmalı, akademisyenler/üniversiteler sorumluluk almalı, hizmet içi eğitimlerin cazibesi olmalı, eğitimler sahada uygulanabilecek şekilde hazırlanmalı, eğitimler her yıl bir tema çerçevesinde planlanmalı, öğretmenler performanslarına göre değerlendirilmeli, öğretmenin ihtiyacına göre programlar hazırlanmalı ve eğitimciler nitelikli olmalı ifadeleri yer almaktadır. Maddi teşviklerin belli kriterleri gerçekleştirerek hizmet içi eğitimlerde başarı sağlayarak niteliğini artırmış öğretmenlere teşvik ödülü olarak verilmesi, önemli birikimleri kendi bünyesinde barındıran üniversitelerin ve akademisyenlerin sorumluluk alması, hizmet içi eğitimler hazırlanırken çok yönlü cazibe faktörlerinin de sürece dâhil edilerek öğretmenlerin heyecanla çalışmalara katılacak hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitimlerin sahada uygulanabilecek şekilde teori-pratik dengesinin oluşturulması, her yıl bir ana tema belirlenerek hizmet içi çalışmaların bu ana tema çerçevesinde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin niteliğinin artması için performans değerlendirme çalışmalarının yapılması, her zaman öğretmenlerin en temel ihtiyaçlarına göre faaliyetlerin güncellenerek hazırlanması, bütün eğitim faaliyetlerinde görev ve sorumluluk alan eğitimcilerin üst düzey nitelikli olan kişilerden seçilmesi gerektiği tavsiyelerinde bulunarak çalışma grubu öğretmenleri bu husustaki düşüncelerini paylaşmışlardır.

Tartışma

Tezin 'Giriş' kısmının en başında "İnsan insanın gölgesinde yetişir." ifadesi kullanılmıştır. Toplumlar tarih boyunca bu kadim ifadenin bir tezahürü olarak yetişen nesillerini birbirlerinin gölgesinde büyütmüşlerdir. Öğretmenlerin gelişimi ise bir toplumun bütün unsurlarını ve müntesiplerini etkileme potansiyeli barındırdığından oldukça elzemdir. Dolayısıyla bu çalışma, toplumun değişimine ve tekâmülüne önemli oranda etki eden mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının, onların niteliğine olan katkısına yoğunlaşmış ve bir durum değerlendirmesi yapmayı amaçlamıştır. Bunun için de belli kriterlere göre seçilmiş 15 farklı öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilerek ilgili sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Çözümleme sürecinde çalışmanın önemine binaen görüşmeler titizlikle analiz edilmiş ve ortak fikirler (kodlar) tespit edilmiştir. Tespit edilen ortak fikirler alt problemlere göre bulgular şeklinde tablolaştırılarak yorumlanmış daha sonrada alt problemlerin sonuçları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede tartışma kısmında araştırmanın alt problemleri bağlamında sorulan sorular karşısında öğretmenlerin yapmış olduğu değerlendirmeler, ifade ettikleri düşünceler tartışılacaktır.

Araştırmanın ilk alt problemde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere cevap aranmıştır. Öğretmenlerin, kişilik ve karakter özellikleri ve mesleki özellikleri hakkında genellikle bir öğretmenin sahip olması gereken ana özellikleri ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kişilik ve karakter özellikleri açısından en çok vurgu yaptıkları üç faktör olan toplumsal değerleri içselleştirme, güçlü iletişim becerileri ve rol-model olma sorumlulukları özelliklerinin bir öğretmenin kişiliğinde bulunması gereken en önemli özellikler olduğu düşünülebilir. Ayrıca bir öğretmenin mesleğini sevmesi, liderlik ve yaratıcılık becerilerine sahip olması, güvenilir, sabırlı ve fedakâr olmasının öğretmenin niteliğine değer katacağı kabul edilebilir. Öğretmenlerin tamamının bir öğretmende pedagojik tecrübenin olmazsa olmaz bir özellik olduğunu ifade etmiş olmaları önemlidir. Çalışmaya dahil olan 15 öğretmenin de üzerinde ittifak ettiği tek madde 'pedagojik tecrübe' olmuştur. Bir öğretmenin mesleğini icra ederken pedagojik tecrübeden yoksun bir şekilde olması onun niteliğini derin bir şekilde olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla bunun farkında olan öğretmenlerin her biri pedagojik tecrübeye sahip olmanın önemine dair

düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenin pedagojik tecrübeye sahip olmadan görevini sürdürmesi verdiği eğitimin kalitesini önemli oranda olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin çoğu yenilik ve değişimin öğretmeni canlı tutacağını düşünmektedirler. Değişimin hayatın doğasında olduğu ve günümüz dünyasında değişimin baş döndürücü bir şekilde hızlanarak arttığı göz önünde bulundurulursa bir öğretmenin yenilik ve değişikliklere ne kadar açık olması gerektiğinin önemi görülebilir. Bir öğretmenin ideal değerler peşinde koşması, o öğretmenin psikolojik yorulma eşiğini önemli oranda artırabilir. Bu sebeple bir öğretmenin idealist olması onun çalışma özveri ve azmini artırabilir. Bütün bu ifade edilen niteliklerin vücut bulmasında en önemli faktörlerden birinin sınıf yönetimi becerisi olduğu düşünülebilir. Öğretmen sınıfını yönetebildiği oranda nitelikli bir eğitim-öğretim ortaya koyabilir. Merhamet ve sevgi dolu bir şekilde eğitimin bütün paydaşlarıyla işbirliği halinde olması kendisinin sahip olduğu nitelikten çevresinin de beslenmesine sebep olabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkiye'deki öğretmenlerin nitelik profili öğretmenlerin görüşleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplar irdelendiğinde öğretmenlerin genelinin önemli hususlarda niteliksel olarak eksiklik yaşadığı, görüş beyan eden öğretmenlerin, öğretmenlerin zayıf yönlerine yönelik daha fazla değerlendirme yaptığı belirlenmiştir. Güçlü yönler değerlendirildiğinde öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olmalarının ön plana çıktığı, zayıf yönler değerlendirildiğinde ise ifade edilen düşüncelerin genelinin öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeye yönelik bir iştihak halinde olmadıklarını, aksine bir isteksizliğin hâkim olduğunu beyan etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının nitelik açısından ne durumda olduğu konusunda öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Verilen cevaplar irdelendiğinde öğretmenler, mesleki gelişim için gerçekleştirilen seminer çalışmalarını değerlendirirken; öğretmenlerin kendi aralarında sosyalleşmeye imkân sağlaması yönüyle seminer çalışmalarını değerli bulduklarını fakat mesleki gelişime katkı sağlaması yönüyle etkisinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin seminerleri önemseme anlayışından ve gereksiz/yararsız bulma mantalitesinden kurtulmak için son dönemlerde gerçekleştirilen uygulamaya dönük (müze, öğren yerleri gezisi vb) faaliyetlere ağırlık

verilebilir. Bu dönemin, cazibesinin olacak şekilde verimli planlanmasının öğretmenlerin hayatlarında yılın bir aylık dönemini kapsayan önemli bir zaman dilimi böylece boşa harcanmayacaktır. Öğretmenler ayrıca MEB'in gerçekleştirdiği merkezi/yerel hizmet içi eğitimleri de olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelerde hizmet içi eğitimlerin güçlü yönlerine ilişkin ifadelerin oldukça az, zayıf yönlerine ilişkin ifadelerin oldukça fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Güçlü yönlere yönelik öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması ve mesleki tecrübeye katkıda bulunması değerlendirmeleri yapılmıştır. Eğitimcilerin nitelik problemi, ihtiyaca dönük programların yapılmayışı, izleme-değerlendirmenin olmayışı, gelişime katkı sağlamaması, 'formalite' olarak görülme önyargısı, uygun olmayan fiziksel mekânlarda yapılması, teşvik edilmemesi, katılımcı sayısının sınırlı tutulması gibi çok sayıda önemli eksiklikten bahsedilmesi hizmet içi eğitimlere yönelik köklü reformların gerçekleştirilmesi gerektiğini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bu husustaki değerlendirmeleri dikkate alındığında, öğretmenleri lisans süreci sonrasında mesleki hayatları boyunca geliştirme sorumluluğu olan hizmet içi eğitim kurumlarının öğretmen niteliğine önemli katkılar sağlamadığı düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeye yönelik kaygılarının olmayışı, eğitimleri faydasız görmeleri, maddi çıkar elde etme algısı gibi öğretmenden kaynaklanan olumsuzlukların hizmet içi eğitimin gelişime katkı sunmasının önünde engel olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımlarının değişmesi için hizmet içi eğitimler cezp edici faaliyetlerle düzenlenebilir. Eğitimcilerin nitelikli olmayışı, monoton sunumlar, yerel ihtiyaçların gözatilmemesi, önceki eğitimlerin olumsuz yansımaları, programların niteliksizliği, dar zamana sıkıştırılarak icra edilmesi, eğitimlere hak etmeyenlerin de gönderilmesi gibi MEB'den kaynaklanan engellerin her birinin tek tek dikkate alınarak köklü reformların süreç içerisinde gerçekleştirilmesi hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin niteliğini artırma hususunda verimli hale getirebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmen niteliğini ve hizmet içi eğitimlerin niteliğini artırmaya yönelik çalışma grubundaki öğretmenlerden tavsiyeler alınmıştır. Öğretmenlerin kendi niteliklerini artırması konusundaki tavsiyelere

bakıldığında öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıklarının oluşması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Görüşmelerde toplumun okuyan ve araştıran bir özelliğe sahip olmadığı ve bu durumun öğretmenleri de etkilediği, okuma ve araştırmaya ilgi duyma hususunda yeterli seviyede olmayan öğretmenlerin niteliksel açıdan da donanımlı olamadığı değerlendirilmeleri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin okuma ve araştırma bilinç seviyelerini yükseltici çalışmaların yapılması elzem görülmektedir. Hizmet içi eğitimlere yönelik tavsiyeler analiz edildiğinde; öğretmenlere maddi teşvik sağlanması, üniversite ve akademisyenlerin sorumluluk alması, eğitimlerin cazibesinin olması, ihtiyaca göre programların hazırlanması, eğitimcilerin nitelikli olması gibi tavsiyelerin hizmet içi eğitim çalışmalarında var olan zayıf yönleri güçlendirmeye yönelik tavsiyeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tavsiyeleri genel olarak değerlendirildiğinde icracı konumdaki kurumların ciddi değişiklikler gerçekleştirmesi gerektiği, öğretmen gelişiminde oldukça önemli bir pozisyonda olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bu hususta büyük bir çaba sarf etmesi gerektiği gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Araştırmadan verim elde edilebilmesi için ölçüt örnekleme göre çalışma grubu öğretmenleri belirlenmiştir. Nitekim ölçüt örneklemede araştırma özelliklerini barındıran kişiler çalışma grubu olarak seçilir (Büyüköztürk vd., 2008). Nitelikli olduğu düşünülen öğretmenlerin durumu ortaya koyma açısından alt problemlere yönelik görüşlerinde beyan ettikleri düşüncelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Durum çalışması, sınırları belli bir sistemin nasıl çalıştığı ve işlediği hakkında düzenli bilgi elde etmek için çoklu veri toplama unsurları kullanılarak o sistemin derinlemesine irdelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisini değerlendirdiği durum çalışması modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin ifade ettikleri düşünceler hizmet içi eğitimler için gerçekleşmesi önemli olan reformlara ışık tutması bakımından ilgili mercilerce dikkate alınabilir.

Öneriler

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan öneriler hizmet içi eğitimlerin zayıf yönlerinin iyileştirilmesine yönelik olacaktır. Öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Bilimsel unsurlar gözetilerek kendimize özgü, kültürel değerlerimize uygun, eksikliklerimizi tamamlayıcı mesleki gelişim çalışmaları planlanmalıdır. Sabırla ama bürokratik engellere takılmadan bu çalışmalara pozitif ayrımcılık uygulanarak ayakları yere sağlam basan programlar hazırlanmalıdır.
- ✓ Mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimi vakit kaybetmeyecek kadar önemli bir mevzudur. Bu yüzden Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) çatısı altında bir uzman danışma kurulu kurulmalı ve hizmet içi eğitimlerin bütün aksayan yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu kurulda eğitimin bütün paydaşları ve özellikle her branşın oldukça nitelikli öğretmenleri olmalıdır.
- ✓ Siyasetin dönemlik değişen anlayışıyla hareket eden bürokratik anlayıştan uzaklaşacak şekilde ÖYGM'nin kurumsal yapısı milli hedeflere göre uzun dönemli şekillendirilmeli ve her türlü ideolojik anlayıştan uzak 'insan merkezli' hareket edilmelidir.
- ✓ 'Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin yetiştirilmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla' kurulan ÖYGM'ye bağlı Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri, öğretmenlerin sürekli ve çok yönlü beslenebileceği şekilde cazip hale getirilerek mesleki gelişimin gözde kurumları olmalıdır. Türkiye'nin dokuz farklı yerinde (Aksaray, Ankara, Erzurum, İstanbul-Ataşehir, İstanbul,Pendik, İzmir-Yeni Foça, Mersin, Rize-Çayeli, Van ve Yalova Esenköy'de) bulunan hizmet içi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bir milyonu aşkın öğretmen kadrosuna karşılık bu enstitülerde çalışan toplam eğitimci sayısı 50 kişidir. (bkz. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>). Bu enstitülerin öncelikle bir eğitim felsefesinin oluşturulması elzemdir. Liyakat sahibi eğitimcilerin bu enstitülerde istihdam edilerek enstitülerin nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Mevcut enstitüler öğretmenin sürekli eğitiminde

cazibe merkezleri haline getirildikten sonra ihtiyaca göre ülkenin farklı coğrafyalarında yeni enstitüler açılmalıdır.

- ✓ Enstitüler her bakımdan eksiksiz, doğal alanlara yakın, sanatsal ve sportif çalışmaların rahatlıkla icra edilebileceği fiziksel mekânlara ve tefrişata sahip olmalıdır.
- ✓ Enstitülerde öğretmen yetiştirmeye dair nitelikli bir kurumsallaşma gerçekleştirilmeli ve zaman içerisinde bu kurumlar etraftaki şehirlerin kendisinden beslendiği bütün merkez şehirlere kurulmalıdır. (Örneğin merkez il Van; çevre iller Bitlis, Hakkâri, Ağrı, Muş. Merkez il Kayseri; çevre iller Sivas, Yozgat, Nevşehir, Niğde gibi)
- ✓ İsim-çağırışım ilişkisinin önemine binaen hizmet içi eğitim enstitülerinin adı 'Öğretmen Gelişim Akademileri' şeklinde değiştirilmelidir.
- ✓ Şuan hizmet içi eğitim enstitülerinin bir kısmında faaliyet yürütüldüğü görülmemekte, bir kısmında ise birkaç (doğa yürüyüşü eğitimi, özel eğitim kursları, EBA TV uzaktan eğitim bilgilendirme, doküman yönetim sistemi kursu, kapsayıcı eğitim, halk oyunları eğitici kursu) eğitim gerçekleştirilmektedir (Yalova ve Mersin hariç. Bu iki enstitünün, enstitüler arasında en verimli çalışan enstitüler olduğu görülmektedir). Bu eğitimler de öğretmenlerin gelişimini toptan kapsayan eğitimler olmaktan uzaktır (bkz. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>).
- ✓ Kapsayıcı gelişim hem kişilik-karakter özelliklerinin gelişimini hem de mesleki ve alan gelişimini kapsamaktadır. Bu enstitülerde kişilik ve karakteri besleyecek eğitimlerin ve bütün branş öğretmenlerinin kendi branşlarında gelişimlerini sürdürmeleri için kapsamlı bir eğitimin olmadığı görülmektedir. Örneğin 'Sınıf Öğretmenleri Eğitim Akademisi', 'Matematik Öğretmenleri Eğitim Akademisi' gibi alt birimler kurulmalıdır. Dolayısıyla bu enstitülerde söz konusu eğitimlerin eksikliklerinin telafi edileceği şekilde köklü reformlar gerçekleştirilmeli ve enstitülere aktarılan kaynaklar boşa harcanmamalıdır.
- ✓ Mevcut haliyle bu enstitülerin 1415 yatak kapasitesi bulunmakta ve hazırlıkları devam eden Van ve Pendik ile birlikte konaklama kapasitesinin

1925'e çıkarılması hedeflenmektedir. (bkz. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>)

Yaz tatili dönemlerinde cazip programlar hazırlanarak ülkenin her yerinden liyakat sahibi ve bu konuda gönüllü olan öğretmenler bir araya getirilerek gelişim çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Eğitimlere katılan öğretmenler elde ettikleri deneyimlerini eğitim dönemi içerisinde görev yaptıkları okullardaki diğer öğretmenlere 'danışman öğretmen' sorumluluğuyla aktarabilmelidir.

- ✓ Eğitim-öğretim yılının başı ve sonunda mesleki gelişim için icra edilen seminer çalışmaları hakkında öğretmenlerde oluşmuş olan 'faydasız, formalite, gereksiz, zaman kaybı' gibi önyargıların giderilebileceği şekilde uygulamaya da dayalı faaliyetler planlanabilmelidir.
- ✓ Mesleki gelişime yönelik hazırlanan programlarda öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik yönleri güçlendirilmeye çalışılırken bir yandan da öğretmenlerin kişilik ve karakterlerine katkı sunacak etik değerler merkezli çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Gerçekleştirilen çalışmalar yerellerin ihtiyaç duyduğu faktörlere göre planlanabilmelidir.
- ✓ Öğretmenlere de akademisyenler gibi statüsel unvanlar getirilmeli ve bu unvanlar önceden belirlenmiş mesleki gelişim kriterlerini sağlayan öğretmenlere verilmelidir. Mesleki gelişime katılım zorunlu olmamalı ama çalışmalara katılmayanların yükselmeyeceği bir sistem kurulmalıdır.
- ✓ Mesleki gelişim çalışmalarında zengin bir ufuk ortaya koyabilecek, en iyi ve tecrübeli öğretmenlerden seçilerek zümre öğretmenler konseyleri kurulmalıdır. Bu konsey mensupları sahadaki tecrübelerine dayanarak alandan kopuk olmayan ve alanın ihtiyaçlarına göre planlamalar yapmalıdır.
- ✓ Mesleki gelişim için üniversiteler ve akademisyenler de sorumluluk almalıdır.
- ✓ İlçe milli eğitimlerin koordinasyonunda gönüllü mesleki gelişim grupları kurulmalı ve ilçe milli eğitimlerde öğretmen niteliği için çalışan bir ar-ge birimi bulunmalıdır.

Kaynaklar

- Açıklalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Agency, T. E. (1997). *Professional development for language teachers*. USA: Southwest Educational Development Laboratory.
- Akçay Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akerson, V. L. ve Hanuscin, D. L. (2007). Teaching nature of science through inquiry: Results of a 3-year professional development program. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(5), 653-680.
- Altun, A. ve Gök, B. (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Social And Behavioral Sciences*, 2(2), 1709-1714.
- Arsal, Z. (2004). Ülkemizi 21. yüzyıla hazırlayacak ve kalkındıracak öğretmen tipinin özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 99-116.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05), 2006.
- Bakioğlu, A. (2017). Öğretmenlerin Profesyonelliği. *Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları* A. Bakioğlu. (ss. 1-35). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık
- Bakioğlu, A. ve Sarıkaya, A. K. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 76-98.
- Bartos, S. A., Lederman, N. G. ve Lederman, J. S. (2014). Teachers' reflections on their subject matter knowledge structures and their influence on classroom practice. *School science and mathematics*, 114(3), 125-138.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in education and training international*, 35(2), 99-107.

- Belay, S. (2016). The contribution of teachers' continuous professional development (cpd) program to quality of education and its teacher-related challenging factors at chagni primary schools. *Online Submission Journal*, 4(3), 218-225.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bertram, A. ve Loughran, J. (2012). Science teachers' views on cores and papers as a framework for articulating and developing pedagogical content knowledge. *Research in Science Education*, 42(6), 1027-1047.
- Beutel, D. A. ve Spooner-Lane, R. S. (2008). *Teacher mentoring: Learning in the workplace through dialogue and reflection*. Paper presented at the Proceedings of the 2008 Australian Teacher Education Association National Conference.
- Bey, T. M. ve Holmes, C. T. (1992). *Mentoring: contemporary principles and issues*. Reston: Association of Teacher Educators,.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binark, M. (2016). Akıllı telefonlarla bağlantılı olma hâli ve yeni kültür/lenme ve deney/im/lerimiz. *Hece Dergisi*, 234, 131-137.
- Bouchillon, W. S. H. (1996). Professional Development. *Preparing all learners for tomorrow's work force. Florida's applied technology curriculum planning companion for the sunshine state standards* W. S. Holmes (ss. 109-118). United State America: Florida Department of Education.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Braun, H. (2008). How the world's best-performing school systems come out on top. *McKinsey and Company*, 9, 317-320.
- Bucherberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. ve Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Sweden: Fakultetsnämnden För Lärarutbildning.

- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burbank, M. D. ve Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and teacher education*, 19(5), 499-514.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U. ve Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Can, T. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.
- Capps, D. K., Crawford, B. A. ve Constat, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia of case study research*, 2, 582-584.
- Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M. ve Powers, E. (2010). Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well. Issue brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 1-16.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Anlamlı ve coşkulu yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen olmak: bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi),

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara, Türkiye.
- Çavuş, Ş. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Verilerin analizi* R. Y. Kıncal (ss. 187). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *ERIC Development Team*, 141, 1-73.
- Day, C. (1997). *In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century*. Paper presented at the Anales de Pedagogía.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. United State America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri (mesleki gelişim modeli önerisi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Erdaş, E. (2015). *Bilimin Doğasının Öğretiminde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Süreç Boyunca Desteklenmesi: Bir Mesleki Gelişim Programı Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.

- Erdoğmuş, N. (2011). İş ve meslek danışmanlığı. *İş ve Meslek Danışmanlığı Derneği Dergisi*, 6-23.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 11(59), 754-765.
- Evertson, C. M. ve Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice an experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Ferah, Ö., Kartal, E. E., Doğan, N., Çakmakçı, G., Serhat, İ. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Gaible, E. ve Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ict for teacher professional development in developing countries*. Retrieved 30.05.2020, 2020
- Gess-Newsome, J. (2001). Professional Development Planning and Design. *The professional development of science teachers for science education reform a review of the research* Julie (ss. 91-100). United State America: National Science Teachers Association Press.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 75-94.
- Guskey, T. R. (1994). Professional development in education in search of the optimal mix. *Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R. ve Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.

- Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 1-15.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Gürses, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi sağlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Hairon, S. ve Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hakyemez, S. (2016). *Ortaokulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Ankara.
- Halaçlı, B. (2018). *Çalışan kadın personelin kariyer gelişimi: Eğitim sektöründe kıyaslamalı bir araştırma: Denizli örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Herman, S. (2010). Career HOPES an internet-delivered career development intervention. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 339-344.
- Hien, T. (2009). *Towards an effective teachers professional development* https://cnx.org/contents/BknC5WK_@1/Towards-an-Effective-Teachers-Professional-Development-in-DFLSP-CFL-VNU Erişim tarihi: 13.04.2020
- Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development. *GeSCI*, 1-23.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development a checklist. *Online Submission*.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kahraman, M. ve Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89.

- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi).
- Karagülle, B. (2007). *Türkiye’de işsizliğe bir çözüm önerisi olarak türkiye iş kurumu’nun iş danışmanlığı hizmetleri*. Ankara: Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Koki, S. (1997). *The role of teacher mentoring in educational reform*. Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning PREL Briefing Paper.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6), 425-433.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. ve Hewson, P. W. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. California: Corwin Press.
- Loucks-Horsley, S. ve Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School science and mathematics*, 99(5), 258-271.

- Luft, J. A. ve Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development programs in science. *Handbook of Research on Science Education*, 2, 889-909.
- Maya, İ. ve Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- McLuhan, M. ve Fiore, Q. (2012). *Medya mesajı, medya masajıdır: McLuhan'ın izinde medyayı anlama kılavuzu*. İstanbul: MediaCat Yayıncılık.
- Meagher, T. (2011). *An investigation of the relationships of teacher professional development, teacher job satisfaction, and teacher working conditions*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Loyola University Program In Curriculum And Instruction, Chicago, Amerika.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf Erişim Tarihi: 30.05.2020
- MEB. (2019a). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Retrieved 31.03.2020, 2020, from file:///C:/Users/H%C3%BCmeyra/Desktop/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanIYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf Erişim tarihi: 31.03.2020
- MEB. (2019b). *2020 ocak sözleşmeli öğretmenlik ataması sonucu oluşan taban puanlar*.http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/19115547_taban_puan_yeni.pdf Erişim tarihi: 29.03.2020
- MEB. (2020). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sqb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikler_i_orgun_egitim_2019_2020.pdf Erişim tarihi: 13 Mart 2021
- MEBÖYGM. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf Erişim Tarihi: 31.05.2020
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-879.
- Mills, C. (2012). *Commentary: The importance of professional development in teaching*.<http://www.caribbeannewsnow.com/headline-Commentary%3A->

[The-importance-of-professional-development-in-teaching-11598.html](https://www.researchgate.net/publication/338888888) Erişim tarihi: 12.04.2020

- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford: Learning Forward.
- Mohr, N. (1998). Creating effective study groups for principals. *Educational Leadership*, 55(7), 41-44.
- Musingafi, M. C. C. ve Chiwanza, K. (2014). The classroom situation: does teaching qualify to be called a profession? *Journal of Education and Literature*, 1(4), 128-132.
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of “highly qualified teachers” through work in a teachers’ inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- Odabaşı, F. ve Kabakçı, I. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Paper presented at the Uluslararası Öğretmen Yetistirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), 3-24.
- Ospina, D. I. ve Sánchez, E. C. (2010). *Teachers' professional development through a study group*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Bellas Artes y Humanidades Licenciatura En Enseñanza De La Lengua Inglesa, Pereira, Colombia
- Owen, S. (2009). School-based professional development-building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 102-128.
- ÖSYM. (2019). *2019 kpss lisans oturumlara göre aday sayıları*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler29082019.pdf> Erişim tarihi: 29.03.2020
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstliüsü, İstanbul, Türkiye, İstanbul, Türkiye.

- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(8), 1-11.
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Özer, F., Kartal, E. E., Doğan, N., Çakmakçı, G., Serhat, İ. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Isparta.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peña-López, I. (2009). Teaching And Learning International Survey *creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. Spain: OECD.
- Posnanski, T. J. (2010). Developing understanding of the nature of science within a professional development program for inservice elementary teachers: Project nature of elementary science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 21(5), 589-621.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Price, B. (2008). *Teacher perceptions of the impact of professional development and teacher-student relationships on school climate*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Auburn University, Alabama, USA.
- Renyi, J. (1996). *Teachers take charge of their learning. Transforming professional development for student success [and] executive summary*. Washington: The National Foundation for the Improvement of Education.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American journal of Education*, 93(3), 352-388.

- Ruberto, J. (2003). *A Study Of The Attitudes Of Veteran Teachers Toward Professional Development*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Seton Hall University, New Jersey, USA.
- Schwartz, R. S. ve Lederman, N. G. (2002). "It's the nature of the beast": The influence of knowledge and intentions on learning and teaching nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(3), 205-236.
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 1-11.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z. (2020). 'Atanamayan öğretmenler sorunu' bakan Ziya Selçuk cevapladı. <https://www.mebpersonel.com/meb/atanamayan-ogretmenler-sorunu-bakan-ziya-selcuk-cevapladi-h236057.html> Erişim tarihi: 29.03.2020
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Serinkan, C., Kaymakçı, K., Alişan, U. ve Avcık, C. (2012). Kamu sektöründe örgütsel stres ve kariyer: Denizli'de yapılan bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 21-32.
- Solomon, J. ve Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319.
- Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H. F. ve Abdullah, K. (2006). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-151.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tanyeli, H. (1970). *Personel eğitimi: ilkeler, metotlar, teknikler*. Ankara: BTİ Yayıncılık.

- Taşdan, M. (2008). Solidarity between colleagues in contemporary educational supervision. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 69-92.
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından pısa'da başarılı bazı ülkeler ile türkiye'nin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük (11. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Tomonari, D. A. M. (2012). *A professional development program evaluation: Teacher efficacy, learning, and transfer*. California: University of Southern California.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğurlu, F., Dolmacı, A. ve Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1525-1540.
- Ulubey, Ö., Yildirim, K., Alpaslan, M. M. ve Aykaç, N. (2017). Teachers' opinions about professional development schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2064-2082.
- UNESCO. (2016). *Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development*.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011/PDF/246011eng.pdf.multi> Erişim tarihi: 10.04.2020
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-15.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning
- Yalçınkaya, H., Mete, F. ve Albuz, S. A. (2013). The effect of the otmg model on school culture (example of Hatay city). *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 289-316.
- Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Adigüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6, 117-134.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.06.2021-2733

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p style="text-align: center;">T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI</p> |
| TOPLANTI TARİHİ: 21.06.2021 OTURUM SAYISI: 2021/08 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI:31 | Sayfa: 17/31 |

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 21/06/2021 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2021/08-17. Danışmanlığını Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet YAYLA' nın, yaptığı yüksek lisans öğrencisi Muhammed AZDİR'e ait "Mesleki Gelişim Çerçevesinde Öğretmen Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Bir Çalışma" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

| | | |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| | BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi | |
| ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi | ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi | ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi |
| ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi | ÜYE Prof. Dr. Ferit İZCI İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi | ÜYE Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4575&eD=BSD63VJFVT&eS=2733> adresinden yapılabilir.

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10/06/2021

Muhammed AZDİR

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

15/06/2021

Tez Başlığı / Konusu

MESLEKİ GELİŞİM ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ
ÖĞRETMEN NİTELİĞİNE OLAN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 14/06/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından TURNİTİN intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 (yüzde beş) tir

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

15/06/2021

Muhammed AZDİR

Adı Soyadı : Muhammed AZDİR
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ahmet YAYLA
16/06/2021

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR
...../...../20....
Servet CAN
Enstitü Sekreteri