

Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities

Taner Altun¹ and Ekrem Cengiz²

¹Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Trabzon/Turkey; ²Karadeniz Technical University, Graduate School of Educational Sciences, Trabzon/Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 21.12.2011

Received in revised form

27.05.2012

Accepted 30.05.2012

Available online

15.12.2012

ABSTRACT

In this study it is aimed to investigate teachers' views on professional development opportunities provided by the school they work in. The study was carried out with ten subject specialist-teachers who work in upper level of a primary school in city of Erzurum, Turkey. The study was designed in a qualitative approach and "case study" was used as the research method. Semi-structured interview was used as a means of main data collection tool. Qualitative data were analyzed through the "constant comparative analysis" method. Results of the study indicate that there are limited professional development opportunities offered by the school to teachers. On the other hand, it was contended that teachers can contribute to school improvement in many ways. Results of the study showed that school development and professional development processes are in parallel to each other, and it is reported that impractical in-service education activities, physical inadequacy of schools and inadequate teacher collaboration are hindering factors in promoting teacher professional development. Some practical recommendations in regard to teachers' professional development were provided at the end of the study.

© 2012 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Professional development, school improvement, upper primary school teachers, in-service training.

Extended Summary

Purpose and Significance

It is widely accepted that the development and welfare of countries mainly depends on development of human resources. One of the most important factors playing role in development processes is that having adequate qualified human force (Erişen, 1997). In this sense, having qualified human force depends on the quality of education and having quality of teachers in schools who will educate tomorrows' citizens of the country. In order to provide citizens with quality of education, it is widely accepted that teachers need to be well educated. In one way, this depends on provision of good quality of education during pre-service teacher education and professional development opportunities offered during in-service (Şahin, 2008). Pre-service teachers develop themselves at universities up to certain level. However, after that when teachers start to their actual teaching in schools, it is known that in order to adjust themselves to rapid developments and educational changes in the work environment, they need to renew themselves consciously and constantly (Fullan, 1991; Gültekin & Çubukçu, 2008; Tang & Choi, 2009). It is for this reason that in order to sustain the presence of quality teachers and quality education in schools, a continuous support should be provided to the teachers in terms of their professional development (Wideen *et al.* 1996; Seferoğlu, 2001). In

¹ Corresponding author's address: Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Primary Teacher Education, Trabzon, Turkey
Telephone: +90 462 3777245
Fax: +90 462 2487344
e-mail: taltun@ktu.edu.tr

Turkey, the way of educating teachers during their actual teaching mainly provided by the Ministry of National Education (MNE) as professional development activities through in-service teacher education (Odabaşı & Kabakçı, 2007). It is believed that these activities will provide teachers an awareness of developments in science, technology and recent trends in their fields; and help them to renew themselves in order to be effective teachers in their classrooms (Yaşar, 2000). It is for this reason that in order to increase the quality of education system, increasing of teacher capabilities and providing effective professional development opportunities for teachers are significant (Güven, 2005).

In this vein, the main purpose of this study is to investigate views of a primary school's subject specialist teachers on professional development opportunities provided by both the school and outsider agencies. In addition, the study aims to present teachers' voice about the problems which they encounter during in-service training activities and their expectations.

This study is significant in terms of raising teachers' voices about their professional development opportunities. This will affect the quality of professional development activities offered to teachers by the school itself internally and the MNE externally.

Method

This study designed in qualitative research approach. "Case study" method was used in order to examine subject specialist teachers' views about professional development opportunities. One of the basic features of case study is that it allows researchers to investigate a given situation more deeply (Ekiz, 2009). In other words, in case studies, all the factors which affect the phenomenon taken in to consideration holistically and focused on how these factors affect the case and being affected (Bogdan & Biklen, 1992; Yıldırım & Şimşek, 2006).

The study group consists of 10 different subject specialist (branch) teachers who work in a primary school of Erzurum city centre. Teachers were participated in study voluntarily. The primary school, where the study was carried out is situated in the city centre. This school was opened to education in 1991. There are total 50 teachers and it has one head-teacher one deputy head-teacher. Total number of enrolled students in 2010-2011 teaching year was 1132. Students of the school come from socio-economically low and middle class parents. There are two computerized technology laboratories and one science and technology laboratory in the school which are open to the use for all teachers.

In the study, semi-structured interview was used as main source of data collection. The interview form included nine semi-structured questions about professional development opportunities of participant teachers. The first part of the form consisted of questions about teachers' demographic profiles and second part of the form included questions about professional development opportunities of teachers. In order to increase the level of validity and reliability of the semi-structured interviews, peer-reviewing process applied as prepared questions were checked by three other academicians. In addition, in order to check comprehensiveness of the questions, the first draft of the form was piloted on a teacher who was not involved in the actual study. After those processes, the final structure of the form was generated and used for actual data collection.

The data obtained through semi-structured interviews were recorded on a tape and those recordings were transcribed one by one. All teacher conversations were coded. The data were analyzed through the "constant comparative analysis" method manually. In this method, induction has been used rather than making analysis according to pre-prepared categories and the data were classified after obtained. Those were presented in tables and direct quotations from teachers' conversations were used where appropriate in order to support the analyzed data.

Results

One of the main findings of the study is that all participant teachers believe that professional development opportunities provided by the school they work in are highly limited. Great majority of teachers (f=7) think that inadequate physical conditions and lack of technological infrastructure of the school

are main inhibiting factors for their professional development opportunities. In addition, limited time for self development due to intense curriculum, routine activities of school were seen as other factors which teachers think as barriers of school-provided professional development opportunities. On the other hand, the findings of the study illustrate that teachers believe that teachers themselves may contribute to whole school development in many ways such as through collaboration among teachers for academic purposes, improving school-parent partnership, organizing social events and improving academic success of pupils. Study results indicate that participant teachers agree on the view that in order to increase the quality of education, teacher development and school improvement should go in parallel to each other. Despite the fact that they are aware of a link between school improvement and teacher professional development, they all deny the assumption of *"teachers improve if school improved first"*; while six of them supported the assumption of *"school improves if teachers improved first"*.

According to study results, great majority of teachers (f=8) expect that professional development opportunities offered by either school or external agencies should be practical and applicable rather than theoretical. They also expect to train teachers as researchers (f=3). Finally, results of data analysis indicate that in order to improve schools, teachers generally recommend that physical resources of schools should be improved first (f=4). For teacher development, they suggest that teachers should be helped to be able to monitor developments in science and technology in the world (f=3); and collaboration among teachers of the school should be strengthened (f=2).

Discussion and Conclusion

According to results obtained from the study, it can be said that sufficient professional development opportunities are not provided to teachers by either the school or external agencies. This finding complies with the results found out by Karaaslan (2003). This can be explained by limited school improvement opportunities and inadequate facilities of the school. It can be argued that, however, in order to offer teachers more active professional development opportunities, first of all school itself needs to improve as a whole in every aspects. After completion of school development, it may be more likely to offer teachers appropriate professional development opportunities.

It was observed that participant teachers are in favor of participating in-service professional development activities. This finding supported by other researchers' findings such as Güneş (2006) and Tekin & Ayas (2004). It can be said that teachers view in-service activities as an opportunity for their professional development (Seferoğlu, 2001) and try to participate in as much as they can.

When the views of teachers about their possible contribution to school improvement were examined, it can be seen that teachers mostly suggest that this can be happen through strong collaboration among the teachers of studied school. This finding is consistent with findings of Demirli, Demirkol & Özdemir (2010); Yılmaz, Yoldaş & Yangil (2006); Akar (2006) and Ekşi (2010). On the basis of this result it can be said that the teachers can benefit from colleagues for their professional development. Similarly, Hopkins and Stern (1996) report that exchanging ideas and sharing reflection in order to improve their individual practice are important parts of teachers' role in schools. Therefore, as a result of this study it can be said that in order to provide effective professional development opportunities to teachers, a collaborative working environment should be created in schools.

The results of the study indicate that participant teachers are aware of the link between school improvement and professional development. Most of them (f=6) believe that teacher professional development comes first and school improvement follows that. Remaining (f=4) think that teacher professional development and school improvement should go hand in hand together. When these views interpreted within Fullan's (1991) educational change models it can be said that participant teachers are in favor of *"bottom-up"* change and development process rather than *"top-down"* model. This can be noted as a different view in centrally structured education system in Turkey.

Results of the study indicate that teachers expect to receive more practical professional development opportunities which are mainly offered through in-service courses mostly via seminars. They also expect that needs identification of teachers should be done and they should be trained as researchers in those

courses. These results are consistent with findings of Gökdere & Çepni (2004); Erdem, Uzal & Ersoy (2004) and Yiğit & Altun (2011). In fact as Oldroyd & Hall (1997) claimed that needs identification is a foundation stone of an effective staff development program and it should be handled sensitively and should be put into practice in a democratic way. In this study however, it can be said that the expectations of teachers in relation to their professional development are not met in schools.

Participant teachers encountered some of the problems they face during in-service training sessions such as courses are merely theoretical, materials and physical conditions are not sufficiently provided, low motivation of teachers during these activities are some of the main problems echoed by participant teachers. These findings are consistent with Güneş (2006); Kayabaş (2008) and (Altun, 2011) who reached to similar conclusions.

On the basis of conclusions reached in this study, it is recommended that first of all financial difficulties of schools should be resolved and physical conditions of schools should be improved in order to sustain school improvement and teachers' professional development. Besides, it is recommended that development needs of subject specialist teachers should be identified and in-service courses should be offered on the basis of teacher provided data. In order to increase collaboration between subject specialist teachers' physical conditions such as sharing rooms should be provided.

İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri

Taner Altun¹ ve Ekrem Cengiz²

¹Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye; ²Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon/Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 21.12.2011

Düzeltilmiş hali alındı

27.05.2012

Kabul edildi 30.05.2012

Çevrimiçi yayımlandı

15.12.2012

ÖZET

Bu araştırmada bir ilköğretim okulunun II. kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleri hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 10 farklı branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmış olup çalışmada 'durum çalışması' yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde de nitel araştırma metodlarında sıkça kullanılan 'sürekli karşılaştırmalı analiz' yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okulun kendi mesleki gelişimlerine yönelik yeterli derecede fırsatlar sunmadığı, ancak öğretmenlerin okul gelişimine çeşitli yollarla katkı sağlayabileceği; öğretmen gelişiminin okul gelişimiyle paralel olduğu; öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulamaya dönük olmamasının mesleki gelişimi engellediği; okulların maddi yetersizliklerinin ve öğretmenler arasındaki işbirliği yetersizliğinin gelişimde önemli bir engel teşkil ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

© 2012 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Mesleki gelişim, okul gelişimi, ilköğretim öğretmenleri, hizmet içi eğitim.

Giriş

Ülkelerin kalkınması ve gelişmesi her şeyden önce insan kaynaklarının geliştirilmesine bağlıdır. İnsan kaynakları geliştirilmedikçe sosyal, ekonomik, politik ya da kültürel yönden ilerleyebilmenin mümkün olmayacağı bilinen bir gerçektir. Kalkınmada rol oynayan en önemli faktörlerden birisinin nitelik ve nicelik yönünden yeterli insan gücü olduğu bugün hemen herkes tarafından kabul edilmektedir (Erişen, 1997). Yetişmiş insan gücüne sahip olabilmek ise; okullarda öğrencileri iyi yetiştirebilecek öğretmenlerin olmasına ve eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için ise kendisini iyi yetiştirmiş olması gerekir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesine, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasına bağlıdır (Fullan, 1991; Villegas-Reimers, 2003; Şahin, 2008; Tang ve Choi, 2009). Öğretmenler hizmet öncesi, kendilerini üniversitelerde belli bir düzeyde geliştirirler. Ancak öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, öğretmenlerin çevrelerindeki değişime ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008; James and McCormick, 2009). Bu nedenle nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sürekli bir destek sağlanmalıdır (Wideen, ve diğ. 1996; Seferoğlu, 2001). Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenleri meslekte iken yetiştirebilmenin yolu hizmet içi eğitimlerden oluşan mesleki gelişim etkinliklerinden geçmektedir (Odabaşı & Kabakçı, 2007; Altun, 2011). Bu mesleki gelişim öğretmenlerin; bilimsel, teknolojik ve kendi alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmalarını, kendilerini yenileyebilmelerini, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini sağlayacaktır (Yaşar, 2000). Eğitim sisteminin niteliğini geliştirmek için gerekli olan en temel öğelerden biri öğretmen yeterliklerinin artırılması ve meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır (Güven, 2005). Mesleki gelişimi, Lee (1996) "öğretmenin derinlemesine bilgi edinmesi, akademik ya da mesleki alanlardaki bilgisine katkı sağlamak için bir yükseköğretim kurumu tarafından belirli şartlarda gerçekleştirilen etkinlikler" şeklinde

² Sorumlu yazarın adresi: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon, Türkiye.

Telefon: +90 462 3777245

Faks: +90 462 2487344

e-posta: taltun@ktu.edu.tr

tanımlamıştır. Bir başka tanım da mesleki gelişim; öğretmenin, okul ya da sistem içinde mesleki bilgi ve beceri bağlamında bireysel gelişimini sağlamaya ya da öğrenenlerin öğrenmeyi geliştirmelerine yönelik çeşitli etkinlikleri içeren geniş kapsamlı bir terim olarak tanımlanmaktadır (Owen, 2003). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişimi etkileyen iki önemli etken vardır;

- a) Öğretmeni meslekî açıdan geliştiren ve motive eden öğeler,
- b) Öğretmen yeterlik alanlarının uygulamada yer bulması (Guskey, 2002).

Bell (1991)'e göre ise öğretmenlerin mesleki gelişimi üç farklı yoldan sağlanabilir;

- a) Kişisel yaklaşım
- b) Grup yaklaşımı
- c) Okul gelişimi yaklaşımı

Öğretmenler dışarıdan bir destek almadıklarında mesleki gelişimleri hem sağlıklı olmakta hem de uzun zaman almaktadır (Azar & Çepni, 1999). Bu durum ise hizmet içi eğitim çalışmalarını gerekli kılmaktadır.

Bilim ve teknolojideki baş döndürücü bir gelişim ve değişime ayak uydurabilmek için mesleki gelişimlerin kaliteli olması amaçlanmalıdır. Toplumumuzun bu gelişim ve değişime ayak uydurarak çağdaş medeniyetin nimetlerinden yararlanabilmesi tüm fertlerinin iyi yetiştirilmesi ile mümkündür. Bu ise bakanlık personelinin mesleki ve kişisel gelişmelerinin sağlanması, gelişimlere intibak etmeleri, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ile mümkündür (<http://hedb.meb.gov.tr/net/index>). Yaygın eğitim kapsamında ele alınan ve kişinin hizmeti süresince gördüğü eğitim anlamına gelen hizmet içi eğitim (Küçükahmet, 2000) yaşam boyu eğitim içerisinde yer alan bir alt süreçtir (Eren, Özen & Karabacak, 2010). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri “Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı” tarafından sağlanmaktadır. Daire Başkanlığı; bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmektir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedefleri; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksiklikleri tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (<http://hedb.meb.gov.tr/net/index>).

Hizmet içi eğitim çalışmalarının öneminden dolayı bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Gökdere & Çepni (2004) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada bu fen öğretmenlerinin bazı konularda hizmet içi seminerine ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Kaya, Çepni & Küçük (2004) yaptıkları bir çalışmada hizmet içi eğitim çalışmalarının yürütülmesi için bir model ileri sürmüşlerdir. Yazarlar bu modeli kullanarak, ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan farklı alanlardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin, eğitim fakültesi ile Milli Eğitim Müdürlüklerinin işbirliği ile yerel nitelikte hazırlanan bir programla daha etkili, sürekli ve ekonomik olarak sağlanabileceğini ortaya koymuşlardır. Tekin & Ayas (2004) kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitime karşı tutumlarını ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı olumlu tutum içinde olduklarını, en fazla çeşitli öğretim yöntemlerini ve yeni yaklaşımları kapsayan kurslara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Gültekin & Çubukçu (2008) ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ait görüş ve önerilerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Erdem, Uzal & Ersoy (2010) yaptıkları çalışmada, yapılandırılmasını sürdürmekte oldukları fen ve teknoloji/fizik öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim programını (MGP) tanıtmışlar ve bu program hakkında öğretmenlerden geri dönütler almışlardır. Gültekin, Çubukçu & Dal (2010) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeye çalışmışlar ve çalışma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin birçok alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç

duydıkları belirlemişlerdir. Son olarak, Yiğit ve Altun (2011) yaptıkları çalışmada öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik verilen bir hizmet-içi eğitim kursunun etkililiğini derinlemesine incelemiş ve etkili bir hizmet içi eğitim faaliyetinde öğretmenlerin hazır bulunuşlukları ve faaliyetten beklentilerinin uygulamaya önemli ölçülerde katkı sağladığını belirlemişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin (brans öğretmenlerinin) mesleki gelişimi ve bu gelişime hizmet içi eğitim çalışmalarının katkısıyla ilgili bir çalışmanın olmadığı göze çarpmaktadır.

Bu bağlamda, özellikle brans öğretmenlerinin kendilerine sunulan mesleki gelişim fırsatlarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu görüşler ışığında, bu çalışma ilköğretimin ikinci kademesinde görev yapan brans öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanma düzeyine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde özellikle hizmet içi eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve hizmet içi eğitimden beklentilerinin neler olduğunun araştırılması da çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları da şu şekilde sıralanabilir:

1. Brans öğretmenlerinin çalıştıkları okulun kendilerine sunduğu mesleki gelişim fırsatlarını yeterli bulup bulmadıkları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenler okul gelişimi ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Öğretmenlerin bir okulun geliştirilmesine sağlayabilecekleri katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Bu çalışmada özellikle brans öğretmenlerinin mesleki gelişim ile ilgili düşünceleri onlara yönelik hazırlanacak mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin istediği veya beklediği hizmet içi eğitim çalışmalarının bilinmesi bunlardan elde edilecek yararı artıracaktır. Bu araştırma özellikle ilköğretimin II. kademesinde görev yapan brans öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlayacak hizmet içi eğitim çalışmalarının türünün ve içeriğinin belirlenmesi ve uygulamaların daha etkili yapılması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmaların önemli özelliklerinden birisi incelenen olayların, normların veya durumların katılımcıların perspektiflerinden izlenmesine olanak sağlamasıdır (Bryman, 1988). Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, çalışmada katılımcı olan ve bizzat mesleklerini yürüten ilköğretim II. Kademe brans öğretmenlerinin perspektifiyle incelenerek irdelenmeye çalışılmıştır. Yöntem olarak çalışmada, seçilen bir okulun öğretmenleri incelendiğinden yöntem olarak 'durum çalışması' benimsenmiştir. Durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Bogdan & Biklen 1992; Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu kapsamda, araştırma mevcut duruma müdahale etmeden araştırılan kişi, olay veya olguyu olduğu gibi tanımlamayı amaçladığından dolayı çalışmada, durum tespitine yönelik betimsel bir model tercih edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkezindeki bir ilköğretim okulunda bulunan 10 brans öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden dördü matematik, biri Türkçe, biri Fen ve Teknoloji, bir Müzik, biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, bir tanesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve bir tanesi de Teknoloji ve Tasarım öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Bu öğretmenlerin hizmet yılı en az 2, en fazla 29 yıldır. Öğretmenlerden sadece biri bayan diğerleri erkektir. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulu Erzurum şehir merkezinde yer almaktadır. Bu okul 1991 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Okulda 2 müdür yardımcısı, 1 okul müdürü, toplam 50 öğretmen vardır. Okulun 2010-2011 eğitim-öğretim yılında toplam öğrenci sayısı 1132'dir. Okula gelen

öğrencilerin velilerinin ekonomik durumlarının orta seviyede olduğu söylenebilir. Okulda öğretmenlerin kullanımına açık iki adet bilişim teknolojileri laboratuvarı ve bir adet fen ve teknoloji laboratuvarı bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve İzlenen Yol

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formundaki sorular aynı okulda görev yapan branş öğretmenlerine yöneltilmiş ve alınan cevaplar ses kaydedici cihaza kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlere yöneltilen sorular genel olarak öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine okulun bir katkısı olup olmadığı, hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önerilerinin neler olduğunu ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada hazırlanan yarı-yapılandırılmış mülakat formunun geçerlik ve güvenilirliği için uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan sorular üç akademisyene iletilerek dil ve anlam uygunluğu açısından incelemeleri istenmiş ve gerekli dönütler alınmıştır. Uzman incelemesi diğer bir deyişle eş denetlemesi bu tip araştırmalarda niteliğin artırılması konusunda alınan önlemlerden birisidir (Yıldırım, 2010). Ayrıca sorular araştırma kapsamında olmayan başka bir öğretmene pilot amacıyla yönlendirilmiş ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Anlamsız ve gereksiz görülen sorular formdan atılarak 9 genel soru ile yarı-yapılandırılmış forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında, öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda gerekli görüldüğü yerlerde incelenen durum hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla bazen mülakat formunda yer almayan alt sorular yöneltilmiştir. Zira, yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının böyle bir esnekliği mevcuttur (Cohen and Manion, 1994).

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanarak elde edilen ve ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra kağıda geçirilmiştir. Veriler, nitel araştırmalarda yaygınlıkla kullanılan ve Glaser ve Strauss (1967, aktaran: Ekiz, 2009:115) tarafından ortaya konulan "sürekli karşılaştırmalı analiz" metodu ile işleme tabi tutulmuştur. Bu yöntem, temelde tümevarım anlayışına dayanmaktadır. Veriler, önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmektense, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmaktadır. Sürekli karşılaştırmalı veri analiziyle incelenen veriler kategori şeklinde kodlanır ve aynı zamanda incelenmekte olan verilerle sürekli olarak karşılaştırılması yapılır (Ekiz, 2009). Bu analiz görüşme kayıtlarının yazılı doküman haline dönüştürülmesinden dolayı içerik analiz olarak değerlendirilebilir. Bu analiz ile her bir öğretmenin ifade ettiği temel düşünceler ortaya çıkarılmış ve daha sonra bu düşüncelerden ortak olanlar ve araştırma sorusuna cevap teşkil edenler başka bir başlık altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temel düşünceler benzer kategoriler altında toplanıp daha sonra araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilmiş, analizler karşılaştırılarak var olan durum tablolar halinde sunularak ifade edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler öğretmen konuşmalarından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizleri ve bulguları yer almaktadır.

Öğretmenlerin Demografik Profilleri

Bu bölümde araştırmaya katılan branş öğretmenlerine ait ön bilgiler Tablo 1'de özet halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Okul	Branşı	Mesl. Gel. Kursuna Katıldı mı?
Ö1	E	29	Matematik Öğrt. Önlisans	Matematik	Evet
Ö2	E	6	Matematik Öğrt.	Matematik	Evet
Ö3	E	9	Matematik Öğrt.	Matematik	Evet
Ö4	E	2	Reh. Ve Psik. Dan. Öğrt.	Rehberlik	Evet
Ö5	E	26	Matematik Öğrt. Önlisans	Matematik	Evet
Ö6	E	8	Türkçe Öğrt.	Türkçe	Evet
Ö7	B	16	Biyoloji Öğrt.	Fen ve Tek.	Evet
Ö8	E	15	Güzel Sanatlar Fak.	Teknol. ve Tasarım	Evet
Ö9	E	7	Müzik Öğrt.	Müzik	Evet
Ö10	E	5	İlahiyat Fak.	Din Kül.	Evet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i Eğitim Fakültesi mezunu olup, 2 tanesi ön lisans mezunudur. Mesleki deneyimi en az olan Ö4 (2 yıllık deneyime sahip) iken, mesleki deneyimi en fazla olan Ö1'dir (29 yıllık deneyim). Mülakatlardan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi meslekleri süresince kendi mesleki gelişimlerini sağlayan kurslara genelde katılım sağlamışlardır. Ancak bazı durumlarda öğretmenler kendilerine önerilse de "kursta yer bulunamaması" (Ö3) veya "kurslara ulaşım zorluğu" (Ö4) gibi nedenlerle bazı kurslara katılmadıkları da dile getirilmiştir.

Mesleki Gelişim Fırsatlarına İlişkin Görüşler

Mülakatlar sırasında katılımcı öğretmenlere öncelikle çalıştıkları okulun kendilerine yeterince mesleki gelişim fırsatları sunup sunmadığı konusunda görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2. de özetlenmiştir:

Tablo 2. Okulun sunduğu mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin görüşler

Öğretmen Kodu	Yeterli	Kısmen	Yetersiz	Düşünceler
Ö1	-		•	Okulun imkânları yetersiz. Eğitim verebilecek öğretmen yok.
Ö2	-		•	Okul çevresinin düşük sosyo-ekonomik düzeyi nedeniyle mesleki gelişime gerek yok
Ö3	-	•		Ders yoğunluğu mesleki gelişim çalışmalarını engelliyor.
Ö4	-	•		İşlerin yoğunluğu mesleki gelişim çalışmalarımızı engelliyor.
Ö5	-		•	Okulun rutin işleri nedeniyle öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulmuyor
Ö6	-		•	Öğretmen yetersizliği, fiziki koşulların yetersizliği, zaman darlığı.
Ö7	-	•		Yeni gelişmelerden öğretmenler haberdar edilmeli
Ö8	-	•		Okulun fiziki yapısı faaliyet yapılmasına izin vermiyor.
Ö9	-	•		Okul idaresi kısmen de olsa mesleki gelişim imkanları sunuyor.
Ö10	-		•	Okulun fizik imkanları, teknolojik araç gereçleri yetersiz.

Tablo 2’den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan branş öğretmenlerine buldukları okul tarafından yeteri kadar mesleki gelişim imkanı sunulmadığı söylenebilir. Böyle bir imkanın sunulmamasını ise öğretmenler daha çok okulun fiziki yapısına, maddi imkanlarına ve okulun işleyişine (Okulun işleyişi: Çalışmanın yapıldığı okul ikili öğretim yapmaktadır. Yani hem sabah, hem öğleden sonra farklı grup öğrenciler gelmektedir. Buda zaman ve mekan kullanımını etkilemektedir) bağlamaktadırlar. Bu durumla ilgili olarak Ö1, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şunları ifade etmiştir;

“...mesleki gelişim için okulun imkanları yeterli değil bu konuda eğitimli kişiler olması lazım...”(Ö1).

“...Türkiye şartlarında bizim okulumuzun öğretmenlere böyle bir katkı sunma şansı yok şu anda. Okulların işleyişi buna uygun değil...”(Ö5).

“...Çalıştığımız okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili imkanlar yeterli kadar değil, yeterli kadar imkan sunulmuyor, sunulmama nedeni öğretmen yetersizliği, sınıfların fiziki durumu, okulun fiziki durumu bunu olumsuz yönde etkiliyor...”(Ö6).

“...mesleki gelişim imkanı sunulmamasının nedeni en çok maddi problemler bence...”(Ö7).

“...bana sorarsanız mesleki gelişim için her öğretmenin bir odası olmalı veya üniversitedeki gibi en fazla iki kişi olabilir. Çünkü niye dersten sonra ben gitmeyeyim araştırma yapayım...”(Ö8).

Katılımcı öğretmenlerin çoğu okulun fiziki şartlarının, teknolojik alt yapı imkanlarının yetersizliğini kendi mesleki gelişim olanaklarına bir engel olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenliğin getirdiği, günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinin yoğunluğundan dolayı öğretmenler kendilerini mesleki anlamda geliştirecek diğer faaliyetlere zaman ayıramadıklarını dile getirmektedirler. Burada iyi bir planlama yapılmamasından bahsedilebilir. Okul yönetiminin öğretmenlerin görüşleri dahilinde hazırladığı uygulanabilir bir mesleki gelişim planının olmaması öğretmenlerin zamanı yönetme ve etkili kullanma fırsatlarını engellemektedir denebilir. Ö9’un görüşüne bakıldığında ise farklı bir boyut göze çarpmaktadır. Ö9’a göre okul idaresi elinden geldiğince mesleki gelişim fırsatları sunmakta (seminer, kurs vb.) ancak, öğretmenler bu faaliyetlerden aldıklarını uygulamaya koymakta yetersiz kalmaktadırlar.

Öğretmen Gelişimi ve Okul Gelişimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşler

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden, öğretmen ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelemeleri istenmiş, bu konuda öğretmenlere, bir önceki konuya alternatif olarak öğretmenlerin okulun gelişimine nasıl katkı sağlayabilecekleri konusundaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul gelişimine katkıda bulunma yolları hakkındaki görüşleri

Görüşler	Öğretmenler	f
Okul idaresi ve diğer öğretilerle ile işbirliği halinde olma ve tutarlı davranışlar sergileme	Ö2,Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	5
Okul ve aile ile ilgili temel sorunları tespit edip çözüm üretme	Ö1, Ö5, Ö9	3
Sosyal faaliyetler düzenleme, aile ilişkilerini geliştirme	Ö3, Ö7, Ö10	3
Fedakâr ve öz verili olma (zamandan fedakârlık etme)	Ö6, Ö9, Ö8	3
Okuldaki sorumluluklarını içtenlikle yerine getirme	Ö4, Ö10	2
Kendini her alanda yetiştirme ve geliştirme	Ö6, Ö8	2
Öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını geliştirme	Ö7	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcılar, okulun öğretmene sunacağı mesleki gelişim fırsatlarının yanında, öğretmenlerinde çeşitli yollarla okulun bütüncül gelişimine katkıda bulunabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre okulun gelişebilmesi için öncelikli olarak okul içinde ve dışında tüm aktörlerin işbirliğinin sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir.

Bu konuda Ö3:...bir okulun gelişiminde okul idaresi ve diğer öğretmenler işbirliği içerisinde olmalıdırlar... şeklinde görüş bildirerek diğer öğretmenlerin (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7) görüşlerini bir anlamda özetlemiştir. Bu katkının dışında öğretmenlerin okuldaki problemlere çözüm yolları üretmesi, çözümü sadece okul yönetimine bırakmaması da okulun bütünsel gelişimi için öğretmenlerin sağlayacağı önemli bir katkı olarak belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö1, bu konuda görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

“Öğretmenler öğrencileri tanıyorlar buldukları çevreyi tanıyorlar dolayısıyla buradaki aksaklıkların nereden kaynaklandığını aileden mi çevreden mi kaynaklanıyor bunları tespit etmekte öğretmenler tespit edebilirler bu tespitleri bir merkezde biriktirip sonra görüş alışverişinde bulunarak düzeltmeler yapılabilir”.

Ders dışı süreçlerde öğretmenlerin okul meselelerine zaman ayırıp bu konuda özveride bulunması gerektiği görüşü de okul gelişimine katkı olarak 3 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca iki öğretmen (Ö6, Ö8) ise okul gelişimi için öğretmenlerin her alanda kedilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6 donanımlı öğretmenin okulun bütünsel gelişimine katkısını kendi ifadeleriyle şöyle dile getirmektedir:

“Öncelikle öğretmenin çalıştığı okulun gelişimine katkı sağlaması için öğretmenin donanımlı olması gerekiyor. Öğretmen okuldan üniversiteden mezun olduktan sonra okula geldikten sonra daha donanımlı daha kapasiteli olması gerekiyor. Kendisini tam olarak yetiştiremeyen bir öğretmenin hem öğrencilerine hem de çalıştığı okula katkı sağlaması düşünülemez. Bunun için öğretmen eğer hem öğrencilere, hem çalıştığı okula hem de çalıştığı okulun çevresine katkı sağlamak istiyorsa kendisini her alanda yani gerek verdiği ders alanında gerek pedagojik formasyon alanında gerekse sosyal ilişkiler alanında yeteri kadar geliştirmiş olması gerekiyor.”

Görüldüğü, gibi elde edilen bulgulara göre öğretmen gelişiminin ve okul gelişiminin birbirinden doğrudan etkilendiği söylenebilir. Ancak öğretmenin gelişiminin bir okulun gelişimi için daha önemli olduğu da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin gelişimi için ise, işbirliği içinde çalışılması gerektiği çıkan sonuçlar arasındadır.

Bu noktada katılımcı öğretmenlere, öğretmen ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi analiz ederek, okul gelişiminde öncelikli olarak okulun gelişmesinin mi daha önemli olduğu yoksa öğretmenin gelişmesinin önce mi geldiği konusunda analiz düzeyinde bir soru yöneltilmiştir. Burada amaç, daha önceki sorularda yer alan “okulun öğretmenlere sunduğu mesleki gelişimsel fırsatları” ile “öğretmenlerin okul gelişimine katkıları” hakkındaki görüşlerini yansıtıcı düşünme yöntemiyle sentezleyerek okul gelişimi ve öğretmen gelişimi hakkında bir nevi farkındalıklarını incelemektir.

Katılımcı öğretmenlerin “okul ve öğretmen gelişimi birlikte ele alındığında önemlilik derecesi açısından hangisi önce gelir?” sorusuna cevaben bildirdikleri görüşler kısaca Şekil 1’de özetlenmiştir:



Şekil 1. Öğretmen ve okul gelişimi arasındaki ilişki hakkındaki görüşler.

Şekilden de anlaşılacağı üzere, özel durum çalışması yapılan bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin 6’sı “okulun gelişmesi için önce öğretmenlerin gelişmesi gerekir” düşüncesinden yana görüş bildirmişlerdir. Geri kalan 4 öğretmen ise okul-öğretmen gelişimi ilişkisini paralellik olarak algılayıp eğitimde okulun bütünsel gelişimi için iki aktöründe birbirinin tamamlayıcısı olduğu fikrini beyan etmişlerdir. “Okul gelişirse öğretmende gelişir” fikri hiçbir katılımcı tarafından tek başına kabul görmemiştir. Öğretmen gelişiminin okulu geliştireceği yönündeki görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“... ilk gelişenin öğretmen olması lazım ki öğretmen de bunu etrafına yaysın...”(Ö1).

“...öğretmen eğer kendini geliştirebilirse gelişim öğretmenin içerisinde olursa ve bütün öğretmenlere akarsa okulun gelişimi de üst düzeye çıkacaktır...” (Ö4).

“...öncelikle öğretmenin gelişmesi gerekiyor. Yani eğer öğretmen gelişmiş olursa öğretmen donanımlı olursa, öğretmen kaliteli olursa çalıştığı okulun fiziki yapısı, durumu, alt yapısı işte maddi durumu, öğrencilerin maddi durumları ne olursa olsun orada çok büyük işler başarabilir” (Ö6).

Okul gelişiminin de öğretmen gelişimi kadar gerekli olduğunu savunan öğretmenlerden olan Matematik öğretmeni Ö3, okul rehber öğretmeni Ö4 ve Tasarım öğretmeni Ö8 görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bunlar birbirleriyle bağlantılı sonuçta okul geliştiginde içerisindeki öğretmenlerde kendini geliştirmek okula adapte olmak zorunda öğretmen kendini geliştirirse yavaş yavaş çevresi ile beraber okulu da belli seviyelere getirmiş olacaktır. Bir öncelik sonralık ilişkisi kuramayız” (Ö3)

“Aslında bu tamamen %50-%50 bir soru çünkü okulun gelişim düzeyi ne kadar yüksek ise dışarıdan gelen öğretmenin bu gelişime kendini uydurabilmesi bir nebzeden sonra zorunlu hale gelir. Ancak bence bu sorudaki maksat öğretmen eğer kendini geliştirebilirse gelişim öğretmenin içerisinde olursa ve bütün öğretmenlere akarsa okulun gelişimi de üst düzeye çıkacaktır” (Ö4).

“Şimdi gelişen öğretmen ilk başta önemlidir ama bunun yanında öğretmeni teşvik edecek okul, yani biraz önce dediğim gibi şimdi buda lazım onu vermesen öğretmen bir yere kadar... tamam öğretmenin gelişmesi tabi ki önemli ama fiziki yeterlilik ve malzeme yeterliliği çok önemli.. e şimdi bu yoksa öğretmen bir yere kadar...” (Ö8).

Yukarıdaki öğretmen ifadelerine göre öğretmenin gelişmiş olmasının, okulun gelişmiş olmasından önce geldiği söylenebilir. Gelişmiş bir öğretmenin kısıtlı şartlarda bile öğrencileri belli bir başarı düzeyine çıkarabileceği olası sonuçlardan biridir.

Bu bölümdeki veri analizlerinden anlaşılacağı üzere, katılımcı öğretmenler öğretmen gelişimi ve okul gelişimi arasında bir ilişkinin mevcudiyetinden haberdardır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenler özel durum çalışması çerçevesinde gözlemlendiklerinde, çalıştıkları okulun kendi gelişimlerine pek fazla olanak tanımadığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Yine öğretmen görüşlerine göre okul gelişimi ve öğretmen gelişimi kavramları öncelik sonralık ilişkisi içerisinde değerlendirilemez. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu bir okulun gelişmesi için önce öğretmenlerin profesyonel anlamda eğitilmelerini ve geliştirilmelerini öncelik olarak değerlendirirken, diğer bir kısmı ise öğretmenin ve okulun gelişiminin birlikte sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmada “önce okul gelişirse öğretmen de gelişir” önermesini savunan öğretmen çıkmamıştır. Diğer yandan öğretmenler çalıştıkları okulun kendilerine sunduğu mesleki gelişim fırsatlarının ise yetersiz olduğunu dile getirmektedirler ki burada bir tezat içinde olukları söylenebilir. Etkili bir okulun kendi öğretmenlerine mesleki gelişim fırsatları sunabilmesi, okulun tüm yönleriyle gelişmişliğiyle (fiziki alt yapı, akademik alt yapı, etkili liderlik, öğretmen işbirliği vb.) ilgilidir (Stoll, 1992; Day, 1995).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Beklentileri

Araştırmada katılımcı branş öğretmenlerinin kendi mesleki gelişmeleri açısından ne tür uygulamalar bekledikleri hakkındaki görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle mesleklerine yönelik kendilerine sunulan hizmet içi eğitim fırsatlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair beklentileri kendilerine sorulmuştur. Mülakat aracılığıyla elde edilen verilerin özeti Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerinin önemli bir kısmı (f=8) katıldıkları hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin (hizmet içi kurs veya seminerler) daha çok teori ağırlıklı olması üzerine olup, bu kursların daha pratik örnek uygulamalarla doldurulması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra Tablo 4’teki önemli bir vurgu da katılımcıların üçünün (Ö4, Ö7, Ö8) belirttiği gibi araştırmacı öğretmen yetiştirilmesi gerektiği üzerinedir. Bunların dışında ikişer katılımcıda okul-üniversite işbirliğinin geliştirilmesi (Ö2, Ö7) ve kursların maddi gelir edinme kaygısıyla yapılmaması gerektiği (Ö2, Ö8) yönünde beklentilerini dile getirmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim kursları hakkındaki beklentileri

Beklentiler	Öğretmenler	f
Uygulamaya dönük olmalı (aktif öğrenme)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	8
Araştırmacı öğretmen yetiştirilmeli	Ö4, Ö7, Ö8	3
Okul-üniversite işbirliği güçlendirilmeli	Ö2, Ö7	2
Kurslar maddi kaygı taşımamalı	Ö2, Ö8	2
Eğitim amaçlı yurt dışı gezi olanakları tanınmalı	Ö2	1
Haftalık değil uzun süreli olmalı	Ö9	1
Öğrenci ihtiyaçlarını esas almalı	Ö1	1

Bilindiği üzere ülkemizde öğretmenlerin meslek içerisinde gelişimlerini destekleme yollarından en çok kullanılanı ve en başta geleni hizmet içi eğitim (HİE) kurs veya seminerleridir. Bu tip kurs ve seminerler genellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından veya yerel Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlere sunulmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler Tablo 4'te mülakatlar sırasında verilen bu hizmet içi kurslarla ilgili karşılaştıkları başlıca sorunları şöyle dile getirmişlerdir:

- Kurslarda anlatılanların teorik bilgiden ileriye gidememesi,
- Kurs verenlerin donanımsız olmaları,
- Kursa katılan öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması
- Fiziki alt yapı yetersizliği,
- Zamanlamanın yanlış olması,
- Anlatılanların sıkıcı olması,
- Maddi kaygıların ön plana çıkması.

Bu problemler karşılığında Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik beklentileri sıralanmıştır. Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğu bu tür faaliyetlerde daha çok pratiğe dönük ve öğretim uygulamalarına doğrudan katkı sağlayacak aktivitelerin düzenlenmesinden yana beklenti içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmenlerden Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 bu konuda sırasıyla;

"...bence birazcık daha yaşayarak öğrenmeye dikkat edilmeli..." (Ö4).

"...yani kurslar günlük hayatla iç içe olmalı okulda karşılaşılan problemleri çözebilecek standartlarda olmalı..."(Ö5).

"...yani kursların sadece sunuş yolu ile değil aktif öğrenme yöntemi ile yapılması gerektiğini düşünüyorum..."(Ö6).

"...kurslar uygulamalı olmalı gerektiğinde bu böyle yapılmalı böyle yaparsanız sonucu böyle oluyor diyebilmeli kursu aktaran kişiler..."(Ö7)

Görüldüğü gibi öğretmenlerin ifadelerinden hizmet içi eğitim çalışmalarının amacına uygun olarak yapılamadığı söylenebilir. Çalışmaların genel olarak uygulamadan uzak olması eleştirilerin başında gelmektedir. Ek olarak, bu tür faaliyetlerde öğretmenlerin çeşitli proje çalışmaları yaparak araştırmalar yapmaya yönlendirilmesi, dolayısıyla kurs faaliyetlerinin süre olarak bir haftaya sıkıştırılmaması da sıralanan beklentiler arasında görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlere yurt dışındaki okulları ve faaliyetleri izleme açısından kendilerine araştırma gezisi imkânlarının sunulması da bir başka mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin, Okul ve Öğretmen Gelişimi için Görüş ve Önerileri

Araştırmada son olarak, katılımcı öğretmenlerin Türkiye'de okul gelişimi ve öğretmen mesleki gelişimine yönelik ne tür öneriler getirebilecekleri yönündeki görüşleri sorulmuş, elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Türkiye’de okul ve öğretmen gelişimine yönelik öğretmenlerin önerileri

	Öneriler	Öğretmenler									
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Okul Gelişimi	Okulların maddi kaynakları güçlendirilmelidir	•					•	•	•		•
	Verimsiz okul projeleri kaldırılmalı				•						
	Okullardaki öğrenci kalitesi artırılmalı							•			
	Sınıf mevcutları azaltılmalı										•
	Öğretmen açığı kapatılmalı										•
	Öğretmenler arasındaki işbirliği güçlendirilmelidir		•	•							
Öğretmen Gelişimi	Aktif öğrenme kursları artırılmalı					•					
	Öğretmenlerin kurslara aktif katılımı sağlanmalıdır						•				
	Öğretmenlerin bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmeleri sağlanmalıdır							•	•	•	

Tablo 5’te özetlendiği gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği Türkiye’de okulların gelişimine yönelik önerileri içerisinde en fazla tekrar edeni “okulların maddi kaynak sıkıntılarının giderilmesi” (f=5) önerisidir. Bu konuda örneğin Ö6 “...okul-aile birliğinin özellikle okulun materyal bakımından donatılmasını, teknoloji açısından donatılmasını veya fiziki durumunun düzeltilmesini sağlaması gerektiğini düşünüyorum...” şeklinde önerisini dile getirirken, aynı şekilde Ö8’de okul gelişimi için düşüncesini “...Bana göre en başta bina meselesi, malzeme meselesi, ortam meselesi tamamen halledilmeli...” şeklinde ifade etmiştir. Bunların dışında okul gelişimi hakkında, okullarda sonuçsuz kalan proje uygulamalarının bir angaryadan ileri gitmediği (Ö4), devlet okullarına giden öğrenci seviyelerinin özel okula göre düşük olduğu (Ö7), sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve öğretmen açıklarının okul gelişimini engellediği (Ö10) görüşleri dile getirilen diğer öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen gelişimi hakkında ise katılımcı öğretmenler çoğunlukla öğretmenlerin dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek öğrencilerini bu doğrultuda yetiştirmeleri gerektiği önerisi en çok yinelenen öneridir. Bu konuda Ö9’un görüşü diğer meslektaşlarının önerilerini de özetlemektedir:

“...Her geçen sene teknolojik tasarımlar insanların hayata bakış açısı öğrencilerin hayata bakış açısı git gide değişmektedir. Buna da şu gözlemlerle bakabilirsiniz, artık öğrencileri yeri geliyor öğrenciler kültürlerini, ananelerini kaybediyorlar. Yani teknolojik olaylardan dolayı yeni dünyaya, hayata bakış açısından dolayı öğretmenlerin yapacağı şey artık 20 sene önceki öğrencinin değil de 20 sene sonraki öğrenciyle eğitim yapıldığından dolayı kendimizi o yaşadığımız dünya içinde o donanımda yeterli imkânlarla sahip kapasiteye her şekilde her senede kendimizi getirebilmek o çocukların bakış açısından onları algılayabilmek onları tanıyabilmek bizim öğretmenlikte yeterliliğimizi devam ettirecektir. Ancak bunu yapamazsak, 20 sene öncesinin etkisinde devam edersek, hem iyi bir eğitimci olamayız hem de o çocukların bakış açısına göre verdiklerimizle yeterli olmayacaktır. Yani o noktada her döneme ayak uydurabilen o donanıma teknolojik alt yapıya ayak uydurabilen öğretmenler sürekli ayakta kalabilecektir.” (Ö9).

Öğretmen gelişimi konusunda sunulan diğer öneriler ise öğretmenler arasında birliktelik anlayışının az olmasından dolayı bilgi paylaşımının yeterince gelişmediği, bu sağlarsa öğretmenlerin birbirlerinin gelişime katkı sağlayacağı (Ö2, Ö3); bazı öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarına katılmadığı ve bunların teşvik edilmesi gerektiği (Ö6) ve son olarak verilen mesleki gelişim kurslarında “aktif öğrenme” teorisinin benimsenmesinin gerektiği (Ö5) şeklinde sıralanmaktadır.

Görüldüğü gibi okul gelişimi hakkında öğretmenlerimizin öncelikle önerdiği konu okulların fiziki alt yapı, donanım ve malzeme sorunlarının giderilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum halen okul gelişiminde nicelik yönünden eksiklerin olduğunun bir göstergesi olup, niteliği tartışmak için önce somut (görünen) maddi sorunların (sınıf mevcudu vb) çözülmesi önerilmektedir. Öğretmen mesleki gelişiminde etkili olan bir faktör olarak öğretmenlerin işbirliği halinde bulunması (Fullan, 1991; Stoll, 1992) nitel bir yaklaşım içerisinde değerlendirilirse de katılımcı öğretiler tarafından dile getirilmiş olması önemli bir öneri olarak görülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alan yazınla ilişkilendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin buldukları okulda mesleki gelişimlerine yeterli imkân tanınmadığı söylenebilir. Bu bulgu Karaaslan (2003)'ün bulduğu sonuçla uyumludur. Burada, okulun kendi öğretmenlerine mesleki gelişim fırsatlarını sunmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlere göre okulun fiziki alt yapısının yetersiz oluşu bu fırsatların sunulmasını engellemektedir. Buradan, bir okulun kendi öğretmenlerine mesleki gelişim fırsatları sunabilmesi için öncelikle alt yapı sorunları olmak üzere her alanda gelişimini tamamlamış olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda öğretmen gelişimi için öncelikle okul gelişimidir düşüncesi kabul edilebilir bir argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere, katılımcı öğretmenler gelişim sürecinde öncelikli olarak öğretmen gelişimini veya öğretmen-okul birlikte gelişim modelini benimsemektedir. Burada öğretmenlerin görüşlerinde bir tutarsızlık olduğu gözle çarpılmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerine sunulan mesleki gelişim kurslarına genel olarak katıldıkları (Tablo 1) veya istekli oldukları çıkan sonuçlar arasındadır. Bu durum Güneş (2006) ve Tekin & Ayas (2004) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamak için hizmet içi eğitim çalışmalarını bir fırsat olarak görmesiyle açıklanabilir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin birçok alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları (Azar & Karaali, 2004; Demirli, Demirkol & Özdemir, 2006; Uçar & İpek, 2006; Gültekin, Çubukçu & Dal, 2010) ifade edilmiştir. Bu durum hizmet içindeki öğretmenlerin sürekli bir yenilenme ihtiyacının olduğunu gösterir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak öğretmenlerin belirli periyotlarla hizmet içi eğitime alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleki gelişime okulun katkısı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bunun daha çok öğretmenler arasındaki etkileşim ve iş birliği ile sağlanabileceğini belirtilmiştir. Bu bulgu, Demirli, Demirkol & Özdemir (2010); Yılmaz, Yoldaş & Yangil (2006); Akar (2006) ve Ekşi (2010)'nin çalışmaları ile uyumludur. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki gelişim için okuldaki diğer öğretmenlerden faydalandığı söylenebilir. Ayrıca Hopkins ve Stern (1996) öğretmenlerin kendi uygulamalarını geliştirmeleri için diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalarının okul ve mesleki gelişim süreçlerinde çok önemli yere sahip olduğunu bildirmektedirler. Bu durumda öğretmenler arasındaki bu etkileşimin iyi bir şekilde kurulabilmesi için okullarda uygun ortamların sağlanması gerekir. Bu sonuca ilaveten kendini geliştirmiş bir öğretmenin etrafını da etkileyerek onların da gelişimine katkı yapabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler okul gelişimi ve öğretmen gelişimi arasında bir ilişki olduğundan haberdardır. Ancak okul gelişimi ve öğretmen gelişimi süreçlerinde önce öğretmen gelişiminin veya öğretmen ve okul gelişiminin birlikte yürütülmesi gerektiği fikrini savunmuşlardır. "Okul gelişirse öğretmende gelişir" önermesi ise kabul görmemiştir. Fullan (1991)'a göre eğitimde değişim genelde iki yönde gerçekleşmektedir. Birincisi "yukarıdan aşağıya" (top-down) olan modeldir. Burada okulların gelişimi merkez bakanlıkların direktifi veya inisiyatifi ile gerçekleşir. İkincisi ise tam tersi olan "aşağıdan yukarıya" (bottom-up) modelidir. Bu modelde değişim ve gelişim öncelikle öğretmenlerden başlar ve sistemde değişim ve gelişim üst kademelere doğru ilerler. Fullan bir üçüncü model olarak ise bu iki modelin bileşimini önermiştir. Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin daha çok "aşağıdan yukarıya" gelişim modeliyle örtüştüğü görülmektedir. Bu görüş, ülkemizdeki merkezi olarak yapılan eğitim sistemindeki değişim ve gelişme çalışmalarında yeni bir bakış açısı getirmesi açısından önemlidir.

Ayrıca Altun (2011)'in ortaya koyduğu gibi okul temelli hizmet içi eğitim modelinin yaygınlaştırılması, öğretmenlerin spesifik olarak bir okulun ihtiyaçlarını dikkate alarak gelişimin sağlanması açısından önemli bir modeldir. Öğretmenlerin okullardan alınarak başka yerlerde seminerlere tabi tutulmasından ziyade, çalıştıkları okulun ve öğretmenlerin temel ihtiyaçları gözetilerek bütünsel bir okul gelişimini öngören bu modelin uygulanmasında daha somut başarılar elde edilebileceği düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendilerine kurslar aracılığıyla sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinden çeşitli beklentileri mevcuttur. Beklentilere göre, kursların uygulamaya dönük olmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermeleri, araştırmacı öğretmen yetiştirilmeleri dile getirilmektedir. Bu sonuçların Gökdere & Çepni (2004), Erdem, Uzal & Ersoy (2004) ve Yiğit & Altun (2011) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, mesleki gelişimini sağlayacak kursların üniversite destekli olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonucun da Kayabaş (2008); Kaya, Çepni & Küçük (2004) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre mesleki gelişim kursları uzman olan kişiler tarafından verilmelidir. Araştırma sonuçlarına göre yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve uygulamanın kesinlikle olması gerektiği söylenebilir. Oldroyd ve Hall (1997)'ye göre mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli temel taşlarından birisidir ve bu belirleme sürecinin hassas bir şekilde ele alınıp demokratik bir şekilde uygulanması gereklidir. Ancak çalışma sonuçlarına göre, düzenlenen kurslarda yukarıda belirtilen beklentilerin karşılanmadığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarında karşılaştıkları problemler arasında, kursların teorik olması, alanında uzman olmayan kişilerin bu kursları vermeleri, kurslarda fiziki alt yapı ve materyal eksikliği ve kurslara katılan öğretmenlerin bu kursları ciddiye almamaları sayılabilir. Bu sonuçların Güneş (2006); Kayabaş (2008) ve Altun, (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yukarıda sayılan problemlerin öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki verimi düşüreceği muhakkaktır. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin iş yükünün az olduğu zaman dilimlerinde yapılması daha iyi sonuçlar verebilir. Diğer taraftan kursların bir formalite gibi düşünülmesinin önüne geçilmelidir. Hizmet içi eğitim çalışmaları öncelikle öğretmenlerin kendi alanlarındaki yetişmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okulların gelişebilmesi için, araştırma kapsamındaki öğretmenler MEB bütçesinden okullara ve öğretmenlere daha fazla pay ayrılması gerektiği ifade edilmiştir. Maddi olanakların iyileştirilmesi ile okulun ve öğretmenlerin gelişeceği söylenebilir. Ayrıca okul gelişimine okul-aile işbirliğinin de katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar Balkar (2010)'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak, bu çalışma ile ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sürekliliği göz önünde bulundurularak bu çalışmaların belli periyotlarla yapılması sağlanabilir,
- Öğretmenlerin buldukları okulda mesleki gelişimlerine imkân tanıyacak fiziki ve akademik çalışma koşulları iyileştirilebilir,
- Özellikle branş öğretmenlerinin hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirlenip, buna uygun kurslar açılabilir,
- Öğretmenlerin okullarda bilgilerini paylaşabileceği zümre odaları oluşturulabilir ve bu odalarda haftanın belli günleri bir araya gelip bilgilerini paylaşmaları sağlanabilir,
- Branş öğretmenlerinin kendi branşlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmeleri için üniversite ile MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'nın daha etkili işbirliği yapması sağlanabilir,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini daha etkili sağlayabilmek için farklı ülkelerdeki uygulamalar izlenebilir,
- Okulların gelişebilmesi için okul-veli işbirliğini daha etkin hale getirecek çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akar, E. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30 174-183.

- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and professional development of teachers: a comparison of British and Turkish cases. *US-China Education Review A*, Vol 1 No 6, pp. 846-858.
- Azar, A., & Çepni, S. (1999). Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin mesleki deneyime göre değişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16-17: 24- 33.
- Azar, A., ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*. 162.
- Bell, L., & Day., C. (eds) (1991). *Managing the Professional Development of Teachers*, Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, (4th edition), London: Routledge.
- Balkar, B. (2010). Okul Gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (2), 1-17.
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (1992) *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*, London: Allyn and Bacon Press
- Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge Press.
- Day, C. (1995). Leadership and professional development: developing reflective practice, in Busher & Saran (eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools*, London: Kogan Page, pp. 109-130.
- Demirli, C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2010). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişim üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri, IV. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, 24-26 Eylül.
- Erişen, Y. (1997). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*. 140, 39-43.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, A., Özen, R., ve Karabacak, K. (2010). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 24 (2).
- Ekşi, G. (2010). *Bir devlet üniversitesinde çalışan İngilizce dili okutmanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A., Uzal, G., ve Ersoy, Y. (2010). Türk fizik vakfı öğretmen eğitimi etkinlikleri: mesleki gelişme program modelini değerlendirme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. Yıl:7 Sayı:1.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell Press.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (24) 2, 1-14.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3-4), 381-391.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5 (60).
- Güneş, M. (2006). *İlköğretim Okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmayı isteme ve istememe nedenleri (Mamak İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.19, 185-201.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 131-152.

- Hopkins, D. and Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications, *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), pp. 501-517.
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn, *Teaching and Teacher Education*, 25, 973–982.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Öğretmenlerin kendi inisiyatiflerindeki mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili görüşleri: başkent üniversitesi İngilizce hazırlık bölümü öğretmenleri ile ilgili durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. Ankara.
- Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(1), 112-119.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (2) 9-32.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (Onbirinci baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, G. E. A. (1996). Teaching visually impaired students in a multimedia-enriched environment. *THE Journal: Technological Horizons in Education*, (23), 88-90.
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1997). Identifying needs and priorities in professional development, in Kydd, Crawford and Riches (eds) *Professional Development for Educational Management*, Buckingham: Open University Press, pp.130-148.
- Odabaşı, H. F., ve I. Kabakçı. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Azerbaycan: Bakü, 12–14 Mayıs 2007.
- Owen, S. (2003). School based professional development – building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*. 4, 102-128.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Stoll, L. (1992). Teacher growth in the effective school, in Fullan & Hargreaves (eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London: Famer Press, pp. 104-123.
- Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 101-112.
- Tang, S.Y.F and Choi, P. L. (2009) Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times, *Educational Review*, 61 (1), 1-18.
- Tekin, S., ve Ayas, A. (2004). Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişim süreçleri ve hizmet içi eğitime bakış açıları. www.fedu.metu.edu.tr/ufbmekn5/b_kitabi/pdf/.../bildiri/t308d.pdf (18.05.2011).
- Uçar, R., ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (1) 34-53.
- URL 1: Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitim. www.hedb.meb.gov.tr/index (Erişim Tarihi: 24.05.2011)
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature, UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (15.05.2011).
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A. and Moon, B. J. (1996) Knowledge, teacher development and change, in Goodson & Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer Press, pp. 187-205.
- Yaşar, Ş. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. (Editör: Ersan Sözer). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma, *İlköğretim Online*, 9 (1), 79-92.

Yılmaz, K., Yoldaş, C., ve Yangil, K. M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin mesleki gelişmeler ile ilgili görüşleri. *Burdur Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 198-211.

Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir hizmet-içi eğitim kursunun etkililięi: öğretim yöntem ve teknikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 118 – 131.