T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE İNGİLTERE ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mustafa CEYLAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

KIRIKKALE- 2015

ONAY

Mustafa CEYLAN tarafından hazırlanan "Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği" başlıklı bu çalışma, 02.06.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda (oybirliği/oyçokluğu) ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim/ Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri İmza

Doç. Dr. Yavuz SAKA (Başkan)

Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Danışman)

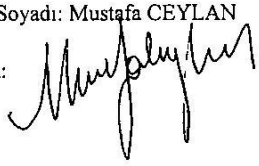
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Tarih: 02.06.2015

Adı Soyadı: Mustafa CEYLAN

İmza: 

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır.

Yedi bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde problem durumuna, ikinci bölümünde probleme ışık tutabilmesi amacıyla öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili kuramsal temel ile Türkiye ve İngiltere'deki mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına, üçüncü bölümde konuyla ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara, dördüncü bölümünde çalışmanın yöntemine, beşinci bölümünde elde edilen bulgulara, altıncı bölümünde bulgulara dayalı olarak sonuç ve tartışmaya, yedinci bölümde ise önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşme sürecince değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen, bilgisi ve deneyimiyle bana yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım. Danışmanımdan sonra görüşlerine en çok başvurduğum, araştırmamın her aşamasında bana yardım eden değerli hocam Doç. Dr. Oktay AKBAŞ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerini aldığım ve araştırmamın çeşitli aşamalarında katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR'e, Doç. Dr. Erman YÜKSELTÜRK'e, Doç. Dr. Hasan ATAK'a ve Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yer alan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında katkılarını esirgemeyen ve yüksek lisans derslerini birlikte aldığım değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Serap Nur CANOĞLU'na, Mehtap ERMAN'a, Fatih ALTINIŞIK'a ve Kadir DEMİRYÜREK'e teşekkür ederim.

Araştırma sırasında onunla ilgilenmem gereken vakitlerden çaldığım için değerli eşim Sinem CEYLAN'dan özür diler, gösterdiği anlayış ve araştırma süresince verdiği destekten dolayı teşekkür ederim.

ÖZET

CEYLAN, Mustafa. Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2015.

Bu araştırmada Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticileri perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmesi, okulun ve eğitim sisteminin niteliği bakımından taşıdığı önem nedeniyle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma nitel modele dayalı tasarlanmış olup, tanımlayıcı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları kullanılarak yüz yüze görüşmelerle ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasının (TALIS) bir bölümünü oluşturan anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma gurubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen Türkiye ve İngiltere'de toplam 14 okulda görev yapan 15 yönetici ve 54 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmış, ölçme aracı bir grup öğretmen üzerinde uygulanarak güvenirliği sağlanmıştır.

Çalışmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış, bulgular görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda sunulmuştur. Ayrıca, nicel verilerin analizinde SPSS 15 paket programından yararlanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U- Testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar özet olarak şu şekildedir:

1. Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticileri sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok hizmet içi eğitim kavramı ile ilişkilendirerek açıklarken, İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticileri mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften bakarak; kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra, okulun gelişimi ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirmişlerdir.
2. Türk öğretmenler sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerilerinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik hiçbir yöntem veya teknik belirtmezken, İngiliz öğretmenler gözlem, geri-dönüt, anket, performans değerlendirme gibi yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.
3. Türk öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi ve etkinliklerin yetersizliği gibi etkenlerden şikâyet ederken, İngiliz öğretmenler ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin mevcut olduğunu belirtmişlerdir.
4. Türk yöneticiler okullarında görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksiz olduklarını ve çoğunlukla zorunlu etkinliklere katıldıklarını belirtirken, İngiliz yöneticiler bu konuda öğretmenlerinin yeterince istekli olduklarını ifade etmişlerdir.
5. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde Türkiye ve İngiltere arasındaki yapısal olarak temel fark, Türkiye'de eğitim bakanlığının hem bakanlık hem de il ve ilçe eğitim müdürleri yoluyla öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde aktif bir rol alması, İngiltere'deki eğitim bakanlığının ise öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesini okullara bırakması ve bakanlık olarak bu etkinliklerin düzenlenip düzenlenmediğinin denetimini yapması olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürekli mesleki gelişim, öğretmen yetiştirme, öğretmen, okul yöneticisi

ABSTRACT

CEYLAN, Mustafa.The Examination of Continuous Professional Development Activities for Teachers from the Perspectives of Teachers and School Managers: The cases of Turkey and England, Master's Thesis, Kırıkkale, 2015.

In this research it is aimed to examine continuous professional development activities for teachers from the perspectives of teachers and school managers. This study is needed because of the importance of continuous professional development with regard to personal and professional development of the teachers, increasing the quality of student learning and overall quality of school and whole education system.

This study is designed based on qualitative research and descriptive case study. Data was collected through face to face structured interviews and by using interview forms developed by the researcher. In addition to interview forms, a questionnaire adapted from a part of Teaching and Learning International Survey (TALIS) conducted by OECD was also used to collect data.

The participants of the research consisted of 15 managers and 54 teachers in 14 schools in Turkey and England. Maximum variation sampling which is one of the purposeful sampling methods was used for the selection of these participants. For the validity and reliability of the research, experts' opinions were received and also, assessment instrument was pre-implemented before the real implementation,

Qualitative data was analyzed by using descriptive analysis technique. Findings were presented according to questions in the interview forms. In addition, quantitative data was analyzed by using frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation in the SPPS 15 Pocket Program. Mann Whitney U- Test was utilized to compare Turkish and English teachers' opinions with regard to continuous professional development.

Summary of the findings of the research are as follows;

1. While Turkish teachers and head teachers explained the concept of continuous professional development by linking together with in the

concept of in-service education, English teachers and head teachers expressed the same concept in a broader perspective by linking it with personal and professional development of teachers, school development and lifelong learning.

2. Turkish teachers didn't mention about any method or technique used for the evaluation of knowledge and skills gained in continuous professional development activities but teachers in England stated that they were using some methods and techniques such as; observation, feedback, performance management, survey and questionnaires for the evaluation of knowledge and skills gained in continuous professional development activities.
3. Teachers in Turkey complained about inadequacy of the activities and not giving enough importance to professional development; however, teachers in England stated that professional development in their country was enriching in terms of source and content day by day and there were many activity choices according to their interests and needs
4. Whereas Turkish head teachers stated that their teachers were unwilling to participate in professional development activities and they only took part in the activities that were compulsory, head teacher in England expressed that their teachers had a high motivation in taking part in these activities.
5. The main difference between two countries in organizing continuous professional development activities for teachers was found that Turkish ministry for education had an active role with local authorities in organizing these activities but English ministry of education leave this responsibility to each individual school and only inspected whether they were conducted properly.

Key Words: Continuous professional development, teacher education, teacher, school principals

TABLOLAR

Sayfa

Tablo 1 Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticilerin Cinsiyet ve Ülkeye Göre Dağılımı……...…… 56

Tablo 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Ülkeye Göre Dağılımı……... 56

Tablo 3 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Yaş ve Ülkeye Göre Dağılımı…… 57

Tablo 4 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Deneyim ve Ülkeye Göre Dağılımı……... 57

Tablo 5 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branş ve Ülkeye Göre Dağılımı……... 58

Tablo 6 Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Güvenirlik Değerleri……... 64

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Güvenirlik Değerleri……. 64

Tablo 8 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Kurs ve Çalıştaylara Katılımları……... 69

Tablo 9 Türkiye ve İngiltere‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Konferans ve Seminerlere Katılımları…….…….. 70

Tablo 10 Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Diploma ve Sertifika Programlarına Katılımları……..... 70

Tablo 11 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Diğer Okullara İnceleme Gezilerine Katılımları……. 71

Tablo 12 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılımları……..……. 71

Tablo 13 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Yapılan Araştırmalara Katılımları……. 71

Tablo 14 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Meslektaşlarına Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme Etkinliklerine Katılımları……..…… 72

Tablo 15 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme Durumu…….. 72

Tablo 16 Türkiye ve İngiltere ‘deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Öğretmenliğini Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarıyla İnformal Diyalog Kurma Durumu……... 73

Tablo 17 Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisi ile İlgili Puanlarına Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları…….. 75

Tablo 18 Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları…….. 97

Tablo 19 Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım (Gönüllülük, Yaşanılan Problemler) Konusundaki Görüşleri…… 102

Tablo 20 Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Organizasyonu İle İlgili Görüşleri…… 107

Tablo 21 Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Çıktılarının Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri…… 111

Tablo 22 Okul Yöneticilerinin Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Konusundaki Görüşleri…….. 115

Tablo 23 Okul Yöneticilerinin Kişisel Mesleki Gelişimleri İle İlgili Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri……... 118

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1 Öğretmenlik Mesleki Gelişim Planlarının Yararları ……. 28

Şekil 2 Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tür ve Yönelimleri…. 35

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ……. i

TÜRKÇE ÖZET SAYFASI…….……..…..... ii

İNGİLİZCE ÖZET SAYFASI ……..…… iv

TABLOLAR ……..……..…….. vi

ŞEKİLLER ……..……..…… ix

İÇİNDEKİLER ……..……..…… x

1. GİRİŞ ……..……..……... 1

1.1. Problem Durumu ……..……..……..……... 1

1.2. Araştırmanın Amacı ……..……..……..……..… 3

1.2.1. Alt Amaçlar ……..……..……. 4

1.3. Araştırmanın Önemi …..……..……..……..… 5

1.4. Sayıltılar ……...……...…...……. 7

1.5. Sınırlılıklar ……..…...……..... 7

1.6. Tanımlar……..……..……..……. 8

2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE…….…...…… 9

2.1. Sürekli Mesleki Gelişim (Continuous Professional Development)…..... 9

2.2. Sürekli Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi ……..……...…… 11

2.3. Sürekli Mesleki Gelişim Mi? Hizmet İçi Eğitim Mi?…..…… 13

2.4. Öğretmen-Sürekli Mesleki Gelişim İlişkisi…….....…..... 15

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Rolü…… 18

2.6. Başarılı Bir Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliğinin Özellikleri……...…. 19

2.7. Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri-Ulusal ve Uluslararası Yaklaşımlar-……..……... 24

2.8. Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri ve Etkinlikleri …….……..... 29

2.9. Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlilerinin Değerlendirilmesi ……. 36

2.10. Türkiye ve İngiltere'de Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Sürekli Mesleki Gelişim Programları ve Etkinlikleri……... 40

2.10.1. Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri ……. 41

2.10.2. İngiltere'de Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri ……. 45

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……..…….. 49

3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……...……...…… 49

3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……..…….…… 51

4. YÖNTEM …….……..……. 53

4.1. Araştırma Modeli ……...… 53

4.2. Çalışma Ortamı ……... 55

4.3.Çalışma Grubu ……..... 55

4.4.Veri Toplama Araçları…….. 59

4.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları …… 59

4.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları ……...… 60

4.5.Verilerin Toplanması ……...……... 61

4.6. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği……..... 62

4.7.Verilerin Analizi ……...…….. 65

5. BULGULAR ……... 69

5.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular……...……. 69

5.2.Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Bulgular ……..…….……. 74

5.3.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algılar ……..... 75

5.4.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Sınıf İçi Uygulamalar, Öğrenci Başarısı ve Okulun Gelişimi Bağlamında Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri……... 78

5.5.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımda Gönüllülük, Mesleki Gelişim İhtiyacının Belirlenmesi ve Mesleki Gelişim Etkinliğinin Türü Konusundaki Görüşleri……..... 81

5.6.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanağı Bulmalarına İlişkin Görüşleri…… 84

5.7.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Etkili ve Başarılı Bir Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliğinin Özelliklerine İlişkin Görüşleri……..……... 86

5.8.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Ülkelerindeki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri…….…….. 89

5.9.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katlım İhtiyacına Ve Etkinliğin İçeriğinin Ne Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri…….…… 92

5.10. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Görüşleri……...……. 94

5.11. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım (Gönüllülük, Yaşanılan Problemler) Konusundaki Görüşleri ……..… 98

5.12. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri Düzenlenme Konusundaki Görüşleri ……...……....……... 103

5.13. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Çıktılarının Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri…….. 107

5.14. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Her İki Ülkedeki Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Görüşleri……..……. 111

5.15. Türkiye ve İngiltere'deki Okullarda Okul Yöneticilerinin Kişisel Mesleki Gelişimleri İle İlgili Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri……..…….. 115

6. SONUÇ ve TARTIŞMA ……..…….. 119

6.1.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Durumlarına İlişkin Sonuçlar…… 119

6.2.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları ile İlgili Sonuçlar…… 120

6.3.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sınıf İçi Uygulamalara, Öğrenci Başarısına ve Okulun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar……. 121

6.4.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanağı Bulmalarına İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar… 122

6.5.Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Ülkelerindeki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar…….. 123

6.6.Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları ile İlgili Sonuçlar…….. 124

6.7.Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar…… 125

6.8.Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri Düzenlenme Konusundaki Görüşleri ile İlgili Sonuçlar…… 126

6.9.Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Her İki Ülkedeki Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar……... 127

7. ÖNERİLER ……...……...……... 129

KAYNAKÇA…… 132

EKLER……...……... 150

Ek- 1: İzin Belgesi…...…….……...…….……. 150

Ek- 2: Okul Yöneticileri Görüşme Formu (Türkçe) ……...……..…… 152

Ek- 3: Okul Yöneticileri Görüşme Formu (İngilizce) ……..……..…..…… 155

Ek- 4: Öğretmen Görüşme Formu (Türkçe) ……...……...…….….. 158

Ek- 5: Öğretmen Görüşme Formu (İngilizce) …….……..…….…. 162

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturacak problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

20. yüzyılın başında Max Plank tarafından ortaya atılan Kuantum Fiziği, Einstein'ın Görecelik Kuramı, kaos matematiği, biyoloji, sinir bilim ve sistem teorilerindeki yeni buluş ve ilerlemeler dünya ve insan öğrenmesi ile ilgili bilinen gerçekleri değiştirmiştir. Buna göre evrenin mekanik bir saat gibi işlediğini ve bu şekilde anlaşılması gerektiğini savunan Newton felsefesi, yerini belirsizlik ve olasılıkçılık kavramlarını ilke edinen Kuantum felsefesine bırakmıştır (Akbaş, 2009: 337). Bu felsefe, bilgi teknolojileri ile birlikte 21. yüzyılda her alanda hızlı bir değişim ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda gerçekleşen hızlı değişim insan yaşamı ve meslekleri de etkilemektedir. Meslekî bilgilerin bir kısmı zamanla geçerliliğini yitirirken, diğer taraftan yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. İnsanların, kurumların ve ülkelerin bu bilgilere ve bu değişime kayıtsız kalması mümkün değildir. Değişime ayak uyduramayan toplumların rekabet ortamında bulunabilmeleri de imkânsızdır (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

Bu rekabet ortamında toplumların en çok ihtiyaç duyduğu olgu ise kaliteli insan gücüdür. Yüksel ve Sağlam (2012: 3)'ın belirttiği gibi bilginin yarattığı bu hızlı değişimlere ayak uydurabilmenin ön koşulu, toplumsal kalkınma ve gelişmenin temel öğelerinden biri olan insan gücünü oluşturan bireylere çağın gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazandırmaktır. Çünkü teknolojik, bilimsel ve

sosyal değişimler, bu değişimlere ayak uydurabilecek daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011).

Bireylere hızla değişen dünyanın gerektirdiği nitelikleri kazandırmada en önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir ve öğretmenlerin de bu değişimden geri kalmaları söz konusu değildir. Saban (1999)'ın da belirttiği gibi, öğretmenlerin topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirmeleri ancak profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ile mümkündür. Bu bağlamdaki profesyonellik, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim de dâhil mesleki gelişim süreçlerinin bütünleşmesi ile gerçekleşir.

Öğretmenlerin bu doğrultuda kendilerini mesleki ve kişisel açıdan sürekli bir şekilde geliştiren, yenilikleri ve öğrenme olanaklarını takip eden, araştıran ve öz-değerlendirme yaparak yansıtıcı düşünebilen bireyler olmaları gereklidir (Akçay-Kızılkaya ve Özdemir, 2012). Öğretmenlerin gerek kişisel, gerekse mesleki olarak bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını değiştirmeleri ve kendilerini geliştirmeleri hem kendilerinin daha nitelikli öğrenmelerine, hem öğrencilerin daha iyi öğrenmesine, hem de görev yaptıkları okul ve eğitim sisteminin kalitesine katkı sağlayacaktır.

Bilginin ve teknolojinin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimle yetinmeleri ve yıllar boyunca sadece bu birikimlerini kullanarak öğretmenlik yapmaları beklenemez. Scheerens (2010)'in de vurguladığı gibi, giderek daha beceriye ve ürüne odaklı hale gelen eğitim anlayışında, öğrencilerden daha özerk ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesinde ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden, gelişmiş pek çok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmekte ve bu konuda çeşitli program ve etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Bayram, 2010). Zaten Avrupa Birliği de vatandaşlarının eğitimden eşit derecede yararlanabilmesi ve bilgi toplumunun bir üyesi olabilmesi

hedefi doğrultusunda nitelikli ve mesleki yönden kendilerini geliştiren öğretmenlere gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır (Uzerli ve Kerger, 2007).

Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri, resmi veya formal biçimde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve okullarda düzenlenen programlar veya etkinlikler aracılığıyla olabileceği gibi, öğretmenlerin gönüllü ve bireysel olarak katıldıkları etkinlikler yoluyla gerçekleşebilmektedir. Ancak hem bu konuda yapılan araştırmalar (Randi ve Zeichner, 2004; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011; Özdemir, 2013; Bayar, 2014) hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerle ilgili gözlemler, mesleki gelişimin daha çok hizmet içi eğitim şeklinde algılandığı ve bu doğrultuda uygulanan programların ve etkinliklerin öğretmenlerin niteliğini artırmada etkili ve verimli olmadığını göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde rol oynayan önemli aktörlerden olan okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişim kavramını nasıl algıladıkları, öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul kapsamında neler yapıldığı, öğretmenlerin ne tür mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları ve bu etkinliklerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ve öğrencilerin öğrenmesine etkisinin olup olmadığı önemli görüldüğünden, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yukarıda belirtilen durumlar nitel araştırma temelinde bu çalışmada ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretmenlerin mesleki gelişimi son yıllarda eğitim alanında üzerinde en fazla durulan ve tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesinden emekliliğe kadar kariyerleri boyunca mesleki gelişim aktiviteleri yoluyla kendilerini geliştirmeleri, gerek bireysel olarak kendi mesleki gelişimleri için, gerekse de öğrencilerinin başarılarının ve sonuç olarak okulun ve eğitim sisteminin niteliğinin artmasında önemli bir bileşendir (Özdemir, 2013: 258).

Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı vb.) görüşlerine dayalı olarak sürekli mesleki gelişim kavramını ve öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerini incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumları nasıldır ve katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin etkisi öğretmenlerin ülkesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenler için sürekli mesleki gelişim kavramı ne ifade etmektedir?
3. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin sınıf içi uygulamalara, öğrenci başarısına ve okulun gelişimine etkisi ile öğretmenlerin bu etkinliklere katılımlarına (gönüllülük, mesleki gelişim ihtiyacının belirlenmesi, mesleki gelişim etkinliğinin türü) ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin etkili ve başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliğinin özellikleri ile katıldıkları etkinliklerde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağı bulmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin ülkelerindeki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının güçlü ve zayıf yönleri ile etkinliğin içeriğinin ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticileri için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kavramı ne ifade etmektedir**?**

7. Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, yaşanılan problemler) konusundaki görüşleri nasıldır?
8. Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin organizasyonu ve bu etkinliklerin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri nasıldır?
9. Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin her iki ülkedeki eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sürekli mesleki gelişim sadece öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden eksikliklerini giderme, daha bilgili ve becerili profesyoneller olmalarını sağlama ile sınırlı değildir. Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin bireysel gelişimine, sınıf içi uygulamalar yoluyla öğrencilerin öğrenmelerine, okulun gelişimine ve eğitim sisteminin genel kalitesine katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğretmenlere daha nitelikli ve ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki gelişim imkânlarının sağlanması için, sürekli mesleki gelişimin ne anlama geldiğinin, okullarda öğretmenlere yönelik bu bağlamda ne tür faaliyetlerin yapıldığının, öğretmenlerin bunlara katılımlarının nasıl olduğunun ve bireysel olarak öğretmenlerin hangi mesleki gelişim etkinliklerine katılım gösterdiklerinin bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine bakış açısının ne olduğu, okullarındaki öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımının nasıl olduğu ve katılımı artırmak adına neler yaptıkları ve mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirmesine yönelik neler yaptıklarına ilişkin görüşleri de önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bulgularının bu ve benzeri sorulara cevap vereceği düşünülmektedir.

Ayrıca, gerek eğitim alanında gerekse öğretmen eğitiminde Avrupa ve Dünya'da oldukça deneyimli ülkelerden biri olan İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ülkemizdeki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile karşılaştırılarak incelenmesinin konu ile ilgili benzer ve farklı yönleri görmenin yanı sıra, ülkemizde öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin eksikliklerinin fark edilmesi, bu doğrultuda daha nitelikli ve pratik değeri yüksek programlar ya da etkinlikler düzenlenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu karşılaştırmanın özellikle İngiltere'nin mesleki gelişim etkinliklerini düzenleme konusunda geçirdiği değişim ve bu değişimin ülkemizde öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin etkisinin artmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü İngiltere'de de 1990'lı yıllara kadar mesleki gelişim bakanlık ve yerel otoriteler tarafından yürütülmekte iken bugün artık okullarkendi öğretmenlerinin mesleki gelişimini kendileri planlamakta, bu eğitimleri sağlayanlar arasından seçim yapmakta ve masraflar ya öğretmenlerin kendileri tarafından veya merkezi hükümetin ayırdığı fondan karşılanmaktadır (Abazoğlu, 2014). Bu durumun ülkemiz açısından alınması gereken dersler taşıması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi daha verimli hale getirmek adına yapılan çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Bunların yanı sıra, mesleki gelişimin öğretmenler ve okullar için taşıdığı önem göz önüne alındığında, bu çalışmada sunulan kuramsal bilgiler ve elde edilen bulguların hem öğretmenlere, hem okul yöneticilerine hem de konu ile ilgili yetkililere ve eğitimcilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılar belirlenmiştir;

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile toplanan verilerin araştırmanın amacına hizmet ettiği,
2. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin sorulan soruları doğru ve samimiyetle cevapladıkları,
3. Araştırmada belirlenen çalışma grubunun yeterli sayıda olduğu,
4. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli düzeyde olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Kullanılan veri toplama araçları ile,
2. Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin elde edilen verilerle,
3. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile,
4. Türkiye'de Ankara'daki 7 okulda ve İngiltere'de Londra'daki 7 okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öğretmen: Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş alan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim öğretim hizmetlerini yürüten kişilerdir (Tebliğler Dergisi, 2014).

Sürekli mesleki gelişim: Öğretmenlerin kariyerleri boyunca iş hayatlarını geliştirmek amacıyla katıldıkları etkinliklerin tümünü ifade eden bir kavramdır. Sürekli mesleki gelişim doğal öğrenme deneyimleri ile planlı ve istendik tüm etkinlikleri içerir (Day, 1997).

Hizmet içi eğitim: Hizmet içi eğitim öğretmenlere ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlayacak ve öğretim becerilerini geliştirecek etkinliklere vurgu yapmaktadır. Hizmet içi eğitim kavramı, sürekli mesleki gelişim kavramından daha dar kapsamlı olmakla birlikte, bu kavramın bir parçası olarak kabul edilmektedir (Michaeliou ve Pashiardis, 2009).

TALIS Raporu: TALIS (Teaching and Learning International Survey/Uluslararası Eğitim ve Öğrenme Anketi), öğrenme ortamları ve öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin araştırmalar yürüten ilk uluslararası araştırma programıdır. OECD başta olmak üzere ülke hükümetleri ve öğretmen birliklerini bir araya getiren işbirliğine dayalı bir girişimdir. Bu kapsamdı OECD belirli aralıklarla yaptığı araştırmaları TALIS raporu adı altında sunmaktadır (OECD,2015).

2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sürekli mesleki gelişim kavramı tanımlanarak, bu kavramın öğretmenlik mesleği ile ilişkisi, öğretmenler, okullar ve eğitim sistemi için önemi ve faydaları, Dünya'da ve Türkiye'de sürekli mesleki gelişime yönelik yaklaşımlar, sürekli mesleki gelişim modelleri, etkili bir sürekli mesleki gelişim etkinliğinin özellikleri ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM (CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT)

Öğretmenlerin üniversitede hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve davranışların yanı sıra, kendilerini mesleki yönden sürekli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Her öğretmen mesleki gelişimi hayat boyu süren bir öğrenme görevi olarak görmeli ve mesleğini buna doğrultuda icra etmelidir. Öğretmenleri bu değişen rollere ayak uyduracak bilgi ve becerilerle donatmak için, hem öğretmen yetiştirme programlarının hem de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin kaliteli ve uyumlu olması gerekmektedir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Bu şekilde öğretmenler bilgi çağının gerektirdiği özelliklere sahip olabilirler. Bunu sağlamanın yollarından biri de sürekli mesleki gelişim etkinliklerine öğretmenlerin katılımının sağlanmasıdır. Bu durumda sürekli mesleki gelişim kavramını, bu kavramla ilişkili diğer kavram ve olguları daha ayrıntılı bir biçimde incelemek kavramın öğretmenler, okullar ve eğitim sitemi açısından ne anlama geldiğini vurgulamak bakımından yararlı olacaktır.

Sürekli mesleki gelişimi literatürde birçok farklı yönlerden ele alan tanımlar yapılmaktadır. Duttweiler (1989) öğretmenlerin mesleki gelişimini, "bilgi, beceri ve

davranışlarda olumlu değişiklikler oluşturmanın amaçlandığı etkinlik veya süreç" olarak tanımlamaktadır (Akt; Bayram, 2010). Fullan (1991)'e göre mesleki gelişim, öğretmenlerin temel eğitimi ile başlayan ve öğretmenlik kariyerleri boyunca devam eden bir süreçtir. Glatthorn (1995) ise kavramı bir öğretmenin sistematik olarak kendi öğretim uygulamalarını incelemesi ve deneyimini artırması sonucunda elde ettiği profesyonel gelişim şeklinde tanımlamıştır(Akt. Özdemir, 2013: 251).

Day (1997) ise sürekli mesleki gelişim kavramını "öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını da içine alan; deneyimi, çevresel faktörler ve hayat boyu öğrenme ile ilişkili çok boyutlu ve dinamik bir etkileşim durumu" olarak ifade etmiştir. Day (1997)'e göre, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerleri boyunca iş hayatlarını geliştirmek amacıyla katıldıkları etkinliklerin tümünü ifade eden bir kavramdır. Mesleki gelişim doğal öğrenme deneyimleri ile planlı ve istendik tüm etkinlikleri içerir. Bu tanımda sürekli mesleki gelişim bir süreç olarak görülmüştür.

Guskey (2000:16) ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve böylece öğrenci öğrenmelerini geliştirmek üzere tasarlanan süreç ve uygulamalar olarak tanımlamaktadır (Akt. Akçay-Kızılkaya, 2012).

Sürekli mesleki gelişim öğretmenler tarafından öğretmenler için uzmanların ve eğitim politikasına yön verenlerin yardımıyla öğrencileri gerçek potansiyellerine ulaştırmaya yönelik hazırlanan etkinlikleri kapsayan bir süreçtir (Cordingley, 2003). Sürekli mesleki gelişim, sadece bilginin güncelleştirilmesi değildir; aynı zamanda bilginin sürekli geliştirilmesi, derinleştirilmesi, zenginleştirilmesi, paylaşılması ve değiştirilmesi (Uzerli ve Kerger, 2007)olarak da düşünülebilir.

Peña-López (2009) ise sürekli mesleki gelişimi "bireyin bir öğretmen olarak bilgisini becerisini, uzmanlık alanını ve öğretmenlikle ilgili diğer özelliklerini geliştiren her türlü etkinlik" olarak tanımlamıştır. Aslında sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, anlayış ve kapasitelerini kariyerleri boyunca geliştirmek amacıyla katıldıkları tüm eğitimsel deneyimleri içeren bir kavramdır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini kapsayan bir kavramdır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki, bilgi, anlayış ve yeterliliklerini zenginleştirmek amacıyla tasarlanan her türlü eğitim deneyimini içermektedir. Sürekli mesleki gelişim bütün mesleklerde -sadece öğretmenler için değil- kariyer gelişimin bir parçası olarak da tanımlanmaya başlamıştır. Buradaki sorumluluk hem çalışan hem de işveren tarafından paylaşılmaktadır. Çünkü sürekli mesleki gelişim, sonucunda her iki tarafında fayda sağlayacağı bir etkinliktir (The Teaching Council, 2010).

Altun (2011) mesleki gelişimin uygulamaya dönük olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini eğitim yoluyla geliştirebilecekleri sürekli ve uygulamaya dönük etkinliklerin mesleki gelişim kapsamında değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Altun (2011)'a göre öğretmenlik, öğretmenleri sürekli mesleki gelişime yönlendiren kariyerleri boyunca yeni yaklaşım ve bilgileri kullanmayı gerektiren bir meslektir. Eğitim araştırmaları, kavramsal anlayış ve uygulama becerilerini geliştirmek için öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili öğretmenlere yönelik çalışmalara önem vermektedirler. Bu anlayış ve becerileri geliştirmenin en önemli yolu ise sürekli mesleki gelişimdir (Nyarigoti, 2013)

Ayrıca Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel, Kültür Yürütme Ajansı'na göre; sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin bilgilerini zenginleştirmek, yeteneklerini geliştirmek, mesleki yaklaşımlarını değerlendirmek için katıldıkları etkinliklerin tümüdür. (EACEA, 2014,)

Sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin yapılan tanımlardaki ortak nokta, mesleki gelişimin bir süreç olduğu ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmek yoluyla niteliğini artırmada önemli rol oynadığıdır.

2.2. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİN AMACI VE ÖNEMİ

Son yıllarda dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de okul gelişimi ve kalitesi bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi önem verilen hususlardan biri durumundadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sadece bireysel

olarak öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken bir formalite veya katılmaları gereken bir dizi etkinlikler olarak görmemek gerekir. Öğretmenlerin planlı ve düzenli biçimde gönüllü olarak dâhil edildikleri mesleki gelişim uygulamalarının özel olarak sınıftaki öğretim uygulamalarından, genel olarak eğitim sisteminin niteliğine kadar etkisi olduğu söylenebilir (Abazoğlu, 2014).

Özdemir (2013) sürekli mesleki gelişimin amaçlarını ya da sağladığı etkileri, ilgili literatürden yararlanarak üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; 1. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve uygulamalarına etkisi, 2. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine etkisi, 3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine etkisi.

1. Öğretmenlerin Kendi Mesleki Gelişim ve Öğretim Uygulamalarına Etkisi

Sürekli mesleki gelişim programları ve etkinlikleri, öncelikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmelerine ve sahip oldukları yeterlikleri ve becerileri geliştirerek daha etkili öğretmen olmalarına katkı sağlar.

Bu süreçte öğretmenler tek başına veya diğer meslektaşlarıyla birlikte kendi kapasitelerini gözden geçirir, geliştirir veya değerlendirir; bilgi, beceri edinir; meslek düşünce, planlama, uygulama gibi becerilerini geliştirirler. Bütün bunlar öğretmenlerin kariyerleri boyunca hem ahlaki, hem duygusal hem de bilişsel anlamda iyi bir eğitim vermeleri için gereklidir (Day, 1997).

3. Öğrencilerin Öğrenmesine ve Başarısına Etkisi

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi bir yandan öğretmenlerin kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlarken, doğrudan veya dolaylı biçimde öğrencilerinin öğrenme ve başarılarına da etki yapmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ile öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Hien, 2008, Akt. Özdemir, 2013**).**

4. *Okulun ve Eğitim Sisteminin Kalitesi Üzerine Etkisi*

Öğretmenler okulların ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada rol oynayan en önemli aktörlerden biridir. Bu bakımdan, öğretmenlerin mesleki gelişimi yoluyla kendilerini geliştirmeleri, bunun yansıması olarak öğrencilerin başarısı ve sonuç

olarak okulun ve eğitim sisteminin niteliğinin artması anlamına gelebilir. Cardno (1996, Akt. Özdemir, 2013)'nun ifade ettiği gibi, mesleki gelişime yapılan yatırım hem bireysel hem de örgütsel yenilenme ve gelişmenin temelini oluşturur. Buna göre, mesleki gelişimin bir okulun yapabileceği en iyi yatırım olduğu söylenebilir.

Sürekli mesleki gelişimin gerekliliği mesleki gelişim konusunda artarak devam eden ulusal ve uluslararası farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Bu farkındalık; öğrencilerin toplumun birer parçası olmaları konusundaki beklentiler, bilgi ve düşünme stratejileri konusundaki yenilikler, okulların sosyal sorumluluklarına yönelik görevleri ve öğretimin mesleki karar alma olarak değerlendirilmesi bağlamında çok önemlidir. Bu özellikleri dikkate alarak mesleki hayatını devam ettiren bir öğretmen; pedagojik, konu alanı bilgisi, liderlik, kültürel anlayış, işbirliği, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu durum ise öğretmenlere öğrenme-öğretme ve değerlendirme olanakları sunan öğretici ortamların oluşturulması ile mümkündür. Aslında sürekli mesleki gelişimin tam olarak anlamı da budur (The Teaching Council, 2010).

Ayrıca, öğretmenlerin bireysel bakış açılarıyla mesleki gelişime bir yatırım gözüyle bakıldığında, bu programlar sayesinde öğretmenlerin etkililiği, mesleki doyumları ve bağlılıkları artarken, pedagojik ve konu bilgisi yüksek olan öğretmenler yetişebilir (Ashdown ve Hummel-Rossi, 2005, Akt. Akçay-Kızılkaya, 2012: 12).

2.3. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM Mİ? HİZMET İÇİ EĞİTİM Mİ?

Literatür incelendiğinde sürekli mesleki gelişim ile hizmet içi eğitim kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Avrupa Komisyonu üye ülkelerin eğitim sistemlerini tanıttığı bölümde sürekli mesleki gelişim başlığı altında hizmet içi eğitim etkinliklerinden bahsetmiştir (EACEA, 2014) Bu örnek aslında bu iki kavramın birbirleriyle benzer olduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte; bazı araştırmalar hizmet içi eğitimin daha dar kapsamlı olduğu, sürekli mesleki gelişimin

ise daha uzun vadeli, daha sistematik ve uygulanabilirlik yönünün ağır bastığı dolayısıyla iki kavramın aynı anlama gelmediğini savunmaktadır (Karagiorgi ve Symeou, 2000; Glatthorn, 1995 Akt; Villagas-Reimers, 2003; Joyce ve Calhoun, 2010).

Hizmet içi eğitim bireyleri görev aldıkları kurumlara daha yaralı hale getirebilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve bunun sonucunda bireylerde davranış değişikliği kazandırmaktır (Küçükahmet, 1972).Hizmet içi eğitim kavramını "üretim ve hizmette etkinliğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, karların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla işgücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında; iş görene yönelik çalışma hayatı süresince bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici planlı eğitim etkinlikleri" şeklinde tanımlamak mümkündür (Köse, 1993'den Akt; Öztürk ve Sancak, 2012). Bu tanıma göre hizmet içi eğitim kavramının sürekli mesleki gelişim kavramı ile birçok yönden benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Altun (2011) bu iki kavram arasında bir farklılık gözetmemiş ve sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim birbirlerinin yerine kullanılabildiğini belirtmiştir. Ayrıca her iki öğretmenlerin uygulamadaki yeteneklerine katkı yapmak için organize edilmiş etkinlikleri kapsadığını vurgulamıştır (Altun, 2011). Day (1997) ise bu iki kavram arasında ufak da olsa bir fark olduğunu iddia etmiş ve hizmet içi eğitimin sürekli mesleki gelişimin bir parçası olduğunu ancak tamamı olmadığını savunmuştur.

Michaeliou ve Pashiardis (2009), Day (1997) 'nin tanımına benzer bir şekilde sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim kavramlarını açıklamıştır. Buna göre sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrenme ve uygulamadaki gelişimlerini ifade eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu durumda sürekli mesleki gelişimin işlevi eğitimcilere, teori-pratik ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi kurmada, bunlarla

ilgili problemleri tanımlama ve çözüm önerileri sunmada yardımcı olmaktır. Hizmet içi eğitim ise daha dar kapsamlı ve konu odaklıdır. Hizmet içi eğitim daha çok öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirecek etkinliklere vurgu yapmaktadır. Hizmet içi eğitim kavramı, sürekli mesleki gelişim kavramından daha dar kapsamlı olmakla birlikte, bu kavramın bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Galloway (2000)'e göre sürekli mesleki gelişim kavramı çoğu zaman hizmet içi eğitim ve iş eğitimi kavramı karıştırılmaktadır. Aslında bu iki kavramdan da farklıdır. Hatta hayat boyu öğrenme kavramına benzetilmesine karşın ondan da farklıdır. Sürekli mesleki gelişim bir kimsenin mesleki kimliği, rolü ve çalıştığı kurumun hedefleri ile ilgilidir. Hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim kavramlarına ilişkin yukarıda verilen tanımlar ve bilgiler ışığında, bu çalışmada çalışmanın kapsamı ve amacına daha uygun olduğu düşünüldüğünden sürekli mesleki gelişim kavramı kullanılmıştır.

2.4. ÖĞRETMEN - SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM İLİŞKİSİ

Sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin hem kişisel anlamda hem de mesleki anlamda etkililiğine katkıda bulunduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Day, 1997; Desimone, Porter ve Garet, 2000; Cordingley, 2003; McKenzie,Santiago,Sliwkave Hiroyuki,2005;Uzerli ve Kerger, 2007; Geijsel, Sleegers, Stoel ve Kruger, 2009;Peña-López, 2009; Scheerens, 2010; Altun, 2011; Birman, Caena, 2011; Yazıcı ve Gündüz; 2011; Özdemir, 2013).

Cordingley (2003)'e göre etkili bir sürekli mesleki gelişim aktivitesi öğretmeni dolayısıyla öğrenciyi geliştirmekle kalmamakta; ayrıca öğrenmenin doğasında var olan önemini de öğretmen üzerinden öğrenciye göstermektedir. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik detaylı bir rapor sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin, işlerine olan heyecanlarının, sürekli mesleki gelişime olan olumlu tutumlarının, risk alabilme özelliklerinin ve mesleki olarak

yapabileceklerine (kapasitelerine) olan inancın artması, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenler için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Çünkü sürekli mesleki gelişim etkinlikleri hem mesleki hem de bireysel olarak öğretmenlerin gelişimine olanak sağlamaktadır (Cordingley, 2003). Geijsel vd., (2009) ise sürekli mesleki geilşimin öğretmenlere olan katkısının sadece sınıfın içiyle sınırlandırılamayacağını savunmuştur.

Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere sadece okuldaki yeteneklerini geliştirme imkânı vermez; öğretmenlerin bilgilerini güncel tutar, deneyimleri ile ilgili yansıtıcı düşünme olanağı verir, öğretmenler arası bilgi paylaşımını sağlar ve yenilikçi düşünme fırsatları sunar (Adey, 2006). Böylece öğretmenlere hızlı değişime ayak uydurmada yardımcı olur. Caena (2011)'e göre ise öğretmen yeterliliği öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri ile çok yakından ilgilidir ki bu etkinlikler öğretmenlerin kişisel yeterliliklerini de artırmaktadır. Hem sürekli mesleki gelişim liderleri hem de müdürlere göre sürekli mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme ve güncelleme için birer fırsattır. Ayrıca yeniliklerden haberdar olmalarını sağlar (Everett, Macleod ve Thurgood, 2013).

Öğretmenler kişisel yeterliliklerinin mesleki gelişim yoluyla artırılması aslında öğrenen öğretmen anlayışını da desteklemektedir(İzci ve Koç, 2012). Öğretmenlerin meslekleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için hayat boyu öğrenme süreçlerine dahil edilmelidirler. Yaşam boyu öğrenme kapsamında sürekli mesleki gelişim Avrupa'da çok önemli bir hale gelmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Öğretmenlerin yeni yüzyılda rollerinde değişiklik olsa da onlardan beklentilerde bir değişiklik olmamış, aynı kalmıştır. Hala sınıfta ve sınıfın dışında öğrencilerin öğrenmelerinden birinci derecede sorumlu öğretmenlerdir. O halde idari yapı (devlet) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olanak tanıyacak fırsatlar sunmak zorundadır. Böylece öğretmenler bilginin hem araştırmacısı, hem mucidi, hem analisti hem de kullanıcısı olabilirler (Uzerli & Kerger, 2007). Bu bir anlamda öğrenmelerin içselleştirdikleri bilgilerinin beceri haline geldiği bir eğitim ortamını çağrıştırmaktadır. Altun (2011) bu durumu bilgi-beceri ilişkisi bağlamında ele almakta ve sürekli mesleki gelişim etkinlikleri sadece okulda değil okul dışında da

bütün öğrenciler için daha iyi bir öğrenme ortamını oluşturacak gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri öğrencilerin öğrenmelerindeki kaliteyi artırmada çok önemli bir etkendir. Öğretimdeki kaliteyi artırmak ve öğrencilere hedef davranışlarını daha iyi kazandırabilmek için öğretmenlerin sorgulama becerileri, yaratıcılık ve yenilik temelli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir (Joyce, Wolf ve Calhoun, 1993). Öğretmenler bu tür etkinliklere katılarak bilgilerini zenginleştirir, becerilerini geliştirir ve deneyim elde ederler. Bu ise öğrencilerin öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkileyecek ve öğretmenlerin uzmanı olduğu konudaki özgüvenlerini yükseltecektir. Uzerli ve Kerger (2007) ise bu durumun sınıf içindeki yansımalarını ele almaktadır. Sadece belirli kalıplaşmış sınıf içi uygulamaları belirleyip hep bunları uygulamak yerine öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim için yeni yöntem ve teknikler denemelidirler. Bunları öğrenebilecekleri en uygun etkinlikler ise sürekli mesleki gelişim etkinlikleridir.

Gray (2005) öğretmenlerin mesleki gelişiminden kendilerinin sorumlu olduğunu savunmaktadır. Sürekli mesleki gelişim, bireylerin mesleklerini yapabilmeleri için gerekli temel eğitimin üzerine, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamalarını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle şimdi birey kendi yaşam boyu kariyer gelişiminden kendisi sorumludur.

Bu bağlamda bir mesleki gelişim etkinliğinin genel anlamda amaçları aşağıda verilmiştir (Peña-López, 2009);

- Yeni gelişmeler ışığında öğretmenin bir alandaki bilgilerini güncellemek,
- Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları, metot ve teknikleri ışığında, öğretmenin becerilerini, tutum ve yaklaşımlarını güncellemek,
- Bireyleri eğitim programlarındaki değişikliğe ayak uydurmalarında yardımcı olmak,
- Okulların eğitim programlarındaki değişikliklere uyumunu kolaylaştırmak

- Öğretmenlerin kendi aralarında ve eğitimin diğer paydaşlarıyla bilgi alış verişini sağlamak,
- Öğretmenlerin daha etkili ve yararlı hale gelmelerine yardımcı olmaktır.

2.5. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ

Okul yöneticilerinin okulunu yapısını, iklimini, misyon ve vizyonunu etkileme yeteneği bilinen bir gerçektir. Hangi okulda olursa olsun dinamik ve başarılı bir öğrenme ortamı okul personelinin uyumlu ve işbirliği içerisinde çalışmasına bağlıdır (Bredeson, 2000). Başarılı bir öğrenme ortamı için okul yöneticilerinin liderliğinde öğretmenlerin mesleki gelişimi gerekli unsurlardan biridir. Okul yöneticileri başkalarına destek olma ve onları etkileme güçleri ile Amerikan Personel Gelişim Kurulu tarafından okuldaki öğretmenlerin mesleki gelişiminde en önemli unsur olarak gösterilmiştir (NSDC, 1995).

Her okuldan beklenen şey öğrencilere eğitim vermesidir ve okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyi iyi anlamalıdırlar. Benzer bir şekilde, okul için başarılı bir gelişim yöneticisinin öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmasını gerektirmektedir (Hart &Bredeson, 1996; akt: Bredeson, 2000). DuFour ve Berkey (1995) ise okulun gelişimi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimine yardımcı olma rolünü üstlenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu rol okul yöneticilerinin öğretmenlere mesleki gelişimde örnek olmalarını, bireysel veya grup olarak mesleki gelişim etkinlikleri için olanaklar sunmalarını, bir amaca dayalı ve araştırma temelli mesleki gelişim etkinliklerine okullarında yer vermelerini kapsamaktadır.

Öğretmenleri için model olma rolünü üstlenen okul yöneticileri, aynı zamanda okulundaki öğretmenleri kariyerli boyunca kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri

konusunda motive etmiş olmaktadır. Payne ve Wolfson (200) okul yöneticilerinin hem okulu geliştirmek, hem de öğrenci başarısını artırmak için yapmaları gereken en önemli şeyin öğretmenlerinden mesleki gelişime ilişkin beklentilerini ifade etmek ve öğretmenler bu beklentiler doğrultusunda yeni bilgi, beceri ve tecrübeler edinirken onları desteklemek olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici ortamlar sunmaları öğretmenlerin özgüvenlerini artırmakla kalmaz, yeni fikir, yöntem ve tekniklerin sınıfta uygulanması için de onları teşvik eder (Blase&Blase, 2001; akt: Van Niekerk, 2009). Bu yönüyle okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir tutum kazanmalarında ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarında önemli bir etkisi vardır. Öğretmenlerin gelişimleri kendi sorumluluklarında olmasına rağmen, onlara zaman, kaynak, finansal destek sağlamak ve okulun hedefleri doğrultusunda mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarına ilişkin motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapmak okul yöneticilerinin görevlerindendir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki önemli rolü ve etkisinden dolayı Türkiye ve İngiltere'de örneklem olarak belirlenen okullardaki okul yöneticilerinin de görüşlerine başvurulmuştur.

2.6. BAŞARILI BİR SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİĞİNİN ÖZELLİKLERİ

Day (1997)'e göre eğer sürekli mesleki gelişim etkinliklerin amaçlarına ulaşması ve başarılı olması isteniyorsa bu etkinliklerin kapsamı okul veya sınıfın içi ile kısıtlanmamalı; öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve kariyer planlarını da içermelidir. Ayrıca sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında okul ile öğretmen arasındaki denge sağlanmalıdır. Okula ve sınıfın içine aşırı derecede vurgu yapmak bir birey olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi anlamına gelebilir (Day, 1997). Bununla birlikte, OECD (McKenzie vd., 2005) raporuna göre, bir mesleki gelişim etkinliği; öğrenme uygulama ve geri dönüt imkânı sağlayan,

yeterince zaman ve kaynak ayrıldığında başarıya ulaşan ve süreklilik arz eden bir yapıya sahip olmalıdır. Ayrıca bu tür etkinlikler öğretmenlerin öğrencilerine yaptırdığı türden etkinlikler içermeli ve öğrenme toplulukları desteklenmelidir.

Yukarıda belirtilen görüşlere paralel olarak etkili bir sürekli mesleki gelişim etkinliğinin şu özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir(Birman vd., 2000; Rose ve Reynolds, 2007; Smith, 2008);

- Makul bir süre,
- Araştırma ve bilgi temelli açık bir kavramsal çerçeve,
- İşbirlikçi, aktif öğrenme ve öğretmeye dayalı bir anlayışla hazırlanmalı,
- Aynı özelliklere sahip öğretmenlere uygulanmalıdır (aynı yaş, aynı branş, aynı okul).
- Öğretmenliğin genel prensiplerinden ziyade belirli bir konuya odaklanmalı ve bu konu uygulama örnekleri ile göstermelidir.
- Öğrencilerin öğrenmeleri ile uyumlu olmalıdır.

Benzer bir şekilde, Sparks ve Harsleden (1990) etkili bir sürekli mesleki gelişimin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Aktaran, Villages-Reimer, 2003);

- Etkinlikler okulun amaçları ile bağlantılı olmalıdır
- Öğretmenler birbirleriyle etkileşimde olmalı ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında yöneticilerle işbirliği yapmalıdır.
- Farklılaşan öğretim stratejileri ile öz değerlendirmeye vurgu yapılmalıdır.
- Öğretmenlerden etkinliklerden kazanımlarına dair geri dönüt alınmalıdır
- Etkinliklerin çıktılarının somut ve sürdürülebilir olmasına özen gösterilmelidir.
- Etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan kazanımların uygulanmasında öğretmenlere destek verilmelidir.

Ofsted (2006)'e göre ise en etkili SMG planları, okul gelişim hedefleri ile ilişkili olan ve aşağıdaki aşamaları takip edenlerdir;

1. Etkinlikle ilgili yapılacaklar önceden belirlenmeli,
2. Sorumlu kişiler belirlenmiş ve görev dağılımı yapılmalı,
3. Okul gelişim planındaki hedeflere en uygun SMG etkinliği seçilmeli,
4. Yeterince zaman, para ve kaynak ayrılmalı,
5. Etkinliğin çıktıları açık, net ve anlaşılır bir şekilde belirlenmeli,
6. Yapılan etkinliğin yansımalarını gözlemlemek ve değerlendirilmesini yapmak için yeterince zaman ayrılmalıdır.

Diğer taraftan, Bubb ve Earley (2007) başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliği için aşağıdaki 10 şartın yerine getirilmesini öne sürmüştür:

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik sürdürülebilir çözüm önerileri etkili bir liderlik ve yönetim gerektirmektedir.
- Okulun paydaşları mesleki gelişim konusunda ortak bir anlayışa sahip olmalıdırlar.
- Okullarda öğrenme merkezli bir kültür oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları; performans yönetimi, kariyer gelişimi, öz değerlendirme ve okul gelişim analizleri yapılarak belirlenmelidir.
- Mesleki gelişimin amaçları öğretmenlere açık ve net bir şekilde ifade edilmeli; en temel amaç ise öğrencilerde farklılık yaratmak olmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler, okulun şartları da göz önünde bulundurularak en hızlı, en etkili ve en hesaplı yöntemler seçilerek düzenlenmelidir.

- Tartışma, koçluk, mentorlük, gözlem, öğrenme topluluklarının oluşturulması gibi öğretmenlerin aktif katılımını gerektiren yöntemler seçilmelidir.
- Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri için özel bir zaman ayrılmalıdır.
- Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri gözlemlenmeli ve çıktıları değerlendirilmelidir.
- Sürdürülebilir bir gelişim için sürekli mesleki gelişim etkinlikleri okuldaki paydaşların ortak görüşü ve onayı alınarak düzenlenmelidir.

Adey (2006)'e göre etkili bir sürekli mesleki gelişim etkinliği için 4 kategoride 14 farklı faktör gereklidir. Bunlar:

1. Yenilik
    1. Faktör: Teorik olarak yeterli bir anlayış
    2. Faktör: Etkililiği bulgularla desteklenmiş yeni metotlar içermeli
    3. Faktör: Kalitesi yüksek materyaller kullanılmalı
2. Sürekli Mesleki Gelişim Programı
    1. Faktör: Yeterli uzunlukta ve yoğunlukta olmalı
    2. Faktör: Öğretilen metotlara uygun öğretim metotları kullanılmalı
    3. Faktör: Okul içi koçluğa(danışmanlığa) olanak sağlanmalı
3. Okul Yönetimi
    1. Faktör: Yeniliğe açık olmalı
    2. Faktör: Okuldaki personelle ortak bir vizyonu paylaşmalı
    3. Faktör: Çıktıların sürekliliğinin sağlanması için yapısal değişikliklere hazır olmalı

4 Öğretmenler

1. Faktör: Deneyimlerini paylaşmak için grup olarak çalışmalılar

2. Faktör: Yeniliklerle ilgili etkili iletişim halinde olmalılar
3. Faktör: Öğretmenlere yenilikleri sahiplenip içselleştirmesi için uygun ortam sağlanmalı
4. Faktör: Öğrenme ve öğretme konusundaki düşüncelerini sorgulama imkânı verilmeli
5. Faktör: Uygulama ve yansıtma için bolca fırsat verilmeli

Guskey (2002) ise mesleki gelişim etkinliklerine yukarıda bahsedilenin dışında olumsuz yönden bakmış ve başarısızlığın sebeplerinin incelemiştir. Guskey (2002)'ye göre sürekli mesleki gelişim programlarının başarısızlığa uğramasının temelinde iki önemli faktörü göz ardı etmelerinin yatmaktadır. Birincisi "Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılımını motive eden faktör nedir?", ikincisi ise "Sürekli mesleki gelişim sonucunda öğretmenin yaşayacağı değişikliler nelerdir? Guskey (2002) bu faktörleri detaylandırmış ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda en çok motive eden şeyleri şöyle sıralamıştır:

- Bu etkinlikler sonucunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri,
- Mesleki olarak tatmin olmaları,
- Öğrencileri ile daha etkili bir oluşturacakları düşüncesidir.

Bununla birlikte öğretmenler bu düşüncenin gerçekleşebilmesi için günlük hayatta sonuçlarını görebilecekleri somut ve pratik kazanımları önemsemektedirler. İkinci etken olan öğretmende meydana gelecek değişikler aşağıda özetlenmiştir;

1. Mesleki gelişim
2. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarındaki değişim
3. Öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişim
4. Öğretmenin duygu düşünce ve tutumlarındaki değişim

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime olan ihtiyaçları yadsınamaz bir gerçektir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki; Türkiye de dâhil olmak üzere çoğu OECD ve Avrupa Birliği ülkeleri öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimlerine gereken önemi vermemektedir ve bu konuda alınan tedbirler, öğretmenlere sunulan olanaklar yetersizidir. (Day, 1997; McKenzie vd., 2005; Scheerens, 2010; Uzerli ve Kerger, 2007)

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin yetersizliğine değinen Day (1997), öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının giderilmesi için yapılan çalışmalar "öğretmenler kendilerini geliştirmelidirler" cümlesinden ileriye gitmediğini ve somut çalışmaların yetersiz kaldığını belirtmiştir. OECD (McKenzie vd., 2005) raporu da Day (1997) in görüşlerini desteklemektedir. Rapora göre Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki gelişim etkinliklerine yönelik katılımı artırma girişimleri az ve katılmayan öğretmenlere yönelik bir yaptırım neredeyse yoktur.

2.7. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİ
- ULUSAL VE ULUSLARARASI YAKLAŞIMLAR -

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine Avrupa Birliği (AB) dâhil olmak üzere uluslararası alanda çok önem verilmektedir. Eğitim sistemleri başarılı olarak değerlendirilen ülkeler, sürekli mesleki gelişimi öğretmenlerin bilgi akanındaki hızlı değişmeye ayak uydurmasında, değişen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek hale gelmesinde, toplumun okullardan beklenti ve sorumluluklarını yerine getirmede başarılı olmalarını sağlayacak yollardan biri olarak görmektedir.

Alan bilgisi, pedagoji, yenilik, araştırma, eğitimin sosyal ve kültürel boyutları yoluyla öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri hakkında bilgi edinilmesi mesleki kalitenin artırılması bağlamında çok önemli bir yere sahiptir. Bazı ülkeler öğretmenleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda zorunlu tutarken, bazıları ise serbest bırakmışlardır. Bununla birlikte katılım odaklı ve

öğretmenlere seçme, karar verme hakkı tanıyan sürekli mesleki gelişim anlayışına doğru bir yönelim vardır. Bu yönelimin temelinde ise öğrenme, değerlendirme ve liderlik anlayışına ilişkin düşüncelerdeki önemli değişiklikler yatmaktadır. Bu değişikliklerin okul ve öğretmenler için bazı yansımaları olmuştur. Sürekli mesleki gelişimdeki bu yeni anlayışın yansımaları (Collison vd, 2010);

- Öğrenme yaşantıları; bağlam, iletişim ve bilgiden bağımsız düşünülemez
- Biçimlendirici değerlendirme öğrenme için son derece önemlidir.
- Bütün öğretmenler birer liderdir ve öğretmenler mesleki karar alma konusunda daha özgür olmalıdırlar

Bu yansımaların sonucunda, sürekli mesleki gelişim etkinliklerin düzenlenmesinde öğretmenlerin ortak uygulamalara katılımı ve bu katılım yoluyla uzmanlıklarını geliştirmelerini destekleyici bir ortam oluşturmaya özen gösterilmiştir. Böylece öğretmenler arasında öğrenme toplulukları oluşturabilecek, öğretmenler kendi öğrenmelerin sorumluluğunu alabilecek, hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme yoluyla sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin kalitesi artırılmış olacaktır (The Teaching Council, 2010).

Collison vd. (2010) ise uluslararası düzeyde sürekli mesleki gelişime olan bakış açısını üç temel yaklaşım ile özetlemiştir. Bunlar:

1. Küyerelleşme (Glocalization):"Küresel düşün yerel davran" şeklinde özetlenen glokalleşme, küresel nitelik taşıyan olayların, olguların ve değerlerin yerel normlar, kültürler ve materyaller ile birleştirilmesidir. (Robertson, 1995). Bu kavram mesleki gelişim açısında düşünüldüğünde ise şu sonuca varılabilir; öğretmenlere küresel ve uluslararası eğitim akımlarından kopmadan ulusal ve yerel değerlerin, kültürün, örnek ve problemlerin aktarılabileceği sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımları sağlanmalıdır (Collison vd., 2010).

2. Danışmanlık/Paylaşım: Genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul ortamına, öğretmenliğe mesleğine, bu mesleğin görev ve sorumluluklarına alışabilmeleri için kendisinden daha tecrübeli bir öğretmenden yardım almasını ifade

eden bir kavram olmasına karşın; öğretmenlerin kendi aralarındaki her türlü bilgi, beceri, uygulama ve sorumluluk paylaşımlarını belirtmektedir. Danışmanlık/Paylaşım öğretmen yetiştirme programları, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim arasındaki bağlantıyı kurması bakımından son derece önemlidir (Collison vd., 2010).

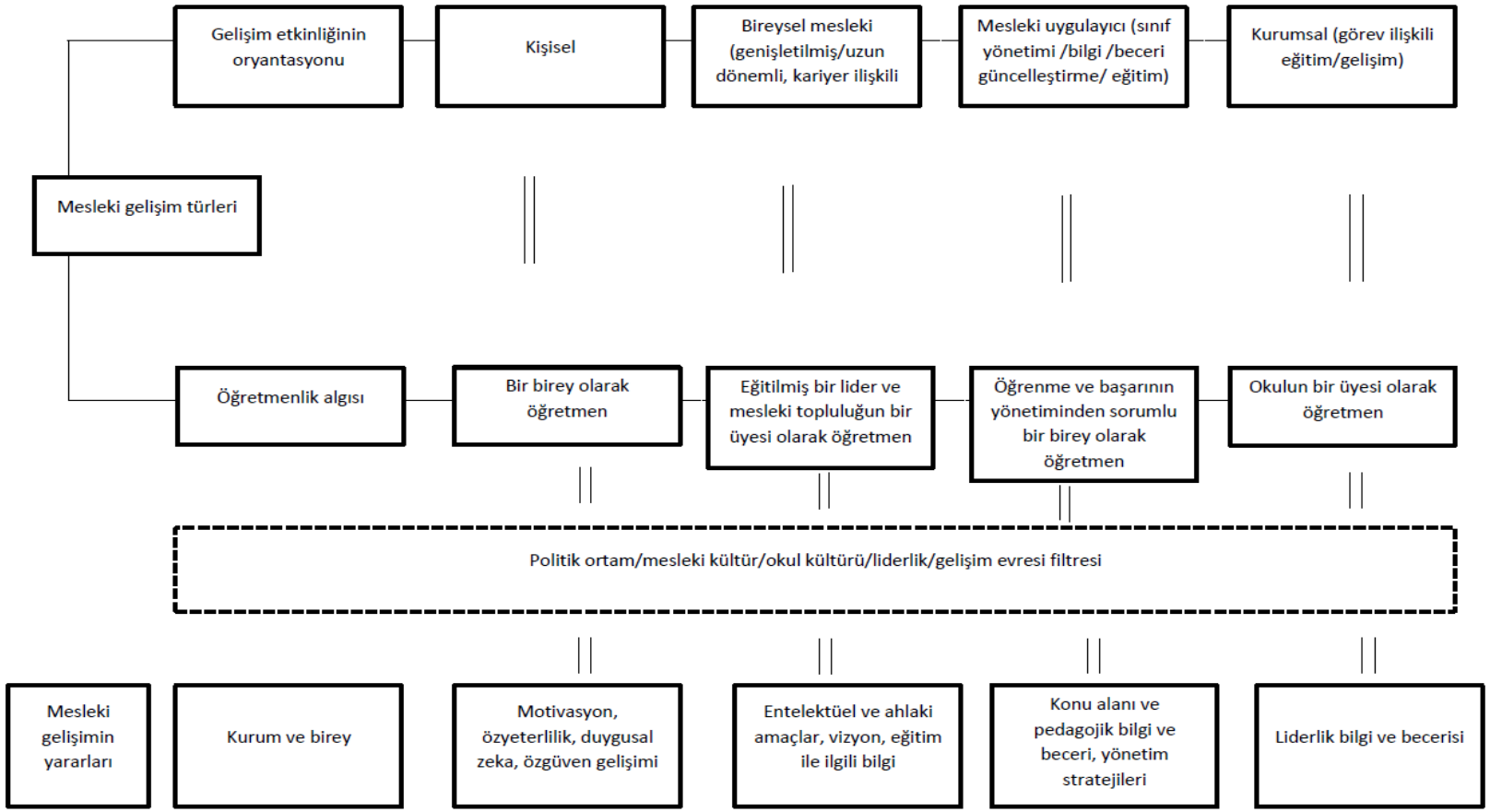
3. Öğretmen değerlendirme sisteminin yeniden yapılandırılması: Geleneksel olarak öğretmenler müfettişlerin sınıfa gelip gözlem yapması ellerindeki kontrol listelerinde öğretmenin uyması gereken kurallara ne derece uyduğunu işaretlemesi sonucu değerlendirilebilirler. Bu tip bir değerlendirmede öğretmenin yeterliliklerini ne kadar etkili bir şekilde ölçeceğinden emin olamazsınız. Bunun sonucunda ise akran koçluğu, öz değerlendirme, öğrenme grupları, aksiyon araştırmaları, öğretmen portfolyaları gibi farklı değerlendirme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin organizasyonu etkilemiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri bu alternatif değerlendirme yöntemleri göz önünde bulundurularak düzenlenmeye başlamıştır (Collison vd., 2010).

OECD (McKenzie vd., 2005) raporu ise sürekli mesleki gelişime olan yaklaşımı öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeleri ve kişisel gelişimleri ile ilişkilendirmiştir. Bu rapora göre, uluslararası düzeyde öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini ilgilendiren ve kişisel gelişimlerini okulun ihtiyaçları ile birleştiren 3 genel strateji vardır. Birincisi görevlendirmeye dayalı stratejidir. Genellikle okul ve öğretmenler arasındaki karşılıklı iletişim yoluyla öğretmenlere izin verilerek ve finansal destek sağlanarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımları teşvik edilir.

İkinci strateji ise öğretmenleri ödüllendirme (maaş veya görevde yükselme) yoluyla mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda motive etmeyi amaçlayan stratejidir(McKenzie vd., 2005). Üçüncü yaklaşım ise okul temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda okulun ihtiyaçları temele alınır. Raporda ayrıca, bu üç yaklaşımın birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmadığını, üç yaklaşımı da içine alan daha kapsamlı bir strateji geliştirilebileceği de belirtilmiştir. Bu stratejilerin ifade etiği

temel amaç ve yöntemleri benimseyen farklı sürekli mesleki gelişim modelleri (türleri) vardır (McKenzie vd., 2005).

Şekil 1'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamalarının hem onlara hem okula, hem de öğrencilere sağladığı yararlar özetlenmiştir. Şekil 1'e göre öğretmenlerin katıldıkları farklı türdeki mesleki gelişim etkinlikleri onların bir birey olarak kişisel, bir öğretmen olarak mesleki ve çalıştığı eğitim kurumunun bir üyesi olarak kurumsal bilgi, beceri ve deneyimlerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim sisteminde öğretmenin hem öğrencinin, hem bir eğitim kurumu olarak okulun hem de toplumun birbirleriyle olan ilişkilerinde anahtar rol üstlendiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlik Mesleki Gelişim Planlarının Yararları (Day ve Sachs, 2005)

2.8. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ VE ETKİNLİKLERİ

Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kurumsal veya bireysel olarak gerçekleştirilebilir. Özellikle kurumsal nitelikte gerçekleştirilen SMG programları ve faaliyetleri daha sistematik ve planlı biçimde düzenlenmektedir. Bu program ve faaliyetler literatürde bilinen ve uygulanan çeşitli sürekli mesleki gelişim modelleri kapsamında yürütülmektedir. En çok kullanılan sürekli mesleki gelişim modelleri aşağıda açıklanmıştır (Saban, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001;Poplin, 2003; Kennedy, 2005; Fraser, Kennedy, Reid ve McKinney 2007; Joyce ve Calhoun, 2010).

Training (Kurs) Modeli: Dünyaca kabul edilen ve en çok uygulanan modeldir. Yetenek temelli bir anlayışla öğretmenlerin bilgi ve berilerinin güncellenmesi amaçlanmaktadır. Genellikle konusunda uzman birinin öğretmenlere o konuyu anlatması şeklinde gerçekleşir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda verilen bu eğitimlerde öğretmenler pasif haldedir. Bu model Day (1999: 70) tarafından öğretmenlerin çalıştıkları ortamla yani sınıfla bir bağlantı kuramadığı için eleştirilmiştir. Bu model- her zaman olmasa da- öğretmen gelişiminde ulusal olarak kabul edilen ve öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlayan standart temelli yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Standartlaşma kaygısı öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açmıştır. Öğretmenleri gerçek sınıf bağlamından kopardığı için eleştirilen kurs modeli yeni bilgilerin aktarılmasında etkili bir yoldur (Garet vd., 2001; Kennedy, 2005; Fraser vd., 2007).

Ödül Temelli Model (Award-Bearing): Çoğunlukla bir yükseköğrenim kurumundaki programları bitirmenin öğretmenlerin kariyerindeki yükselmeye etki ettiği bir model türüdür. Bu model yükseköğrenim kurumlarının daha çok akademik çalışmalarla odaklandığı bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla yeterince bilgilendirilmediği yönünde eleştirilmiştir (Kennedy, 2005; Joyce ve Calhoun, 2010).

Eksik Temelli Model: Bu model öğretmen performansındaki eksikliklerden yola çıkarak mesleki gelişim aktivitelerini organize etmeyi amaçlamaktadır.

Performans yönetimi bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenleri istenilen standartlara ulaştırma yolunda görülen eksikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Bir eksiğin giderilip gelişimin sağlanması iyi bir yöntem gibi görünse de Eksik Temelli Model, eğitim sistemindeki eksiklerden öğretmeni sorumlu tutma gibi bir yaklaşıma neden olabilir (Garet vd., 2001; Kennedy, 2005; Fraser vd., 2007).

Standart Temelli Model: Kurs Modeline benzere bir şekilde esas amaç standartların yakalanmasıdır. Standartların yakalanması amacı iki şekilde değerlendirilebilir. İlk olarak standartları temele alarak öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını göz ardı ederken öğretmenliği bilgi, davranış, uygulama olarak kısıtlı kurallar bütününe dönüştürmektedir. Bununla birlikte standartların alınması öğretmenler arası ortak bir dilin oluşması anlamına gelir ki bu durumda öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile ilgili bilgi paylaşımını yapmalarını kolaylaştırır (Poplin, 2003; Fraser vd., 2007; Joyce ve Calhoun, 2010).

Ardışık Model (Cascade Modeli): Bu model bir öğretmenin bireysel olarak bir mesleki gelişim etkinliğine katılıp burada elde ettiği bilgi ve becerileri çalıştığı okuldaki meslektaşlarına anlatmasını amaçlamaktadır. Bu model –etkinliğin türüne göre- yeni bilgilerin aktarılmasında etkili olabilir ancak sadece bir öğretmenin katılıp diğerlerine anlatması etkinliğin gerçek bağlamından uzaklaşması riskini taşımaktadır (Garet vd., 2001; Kennedy, 2005).

Koçluk ve Mentorlük Modeli: Daha çok bir öğretmenin diğerine mesleki gelişim konusunda yardım etmesini amaçlayan bir modeldir. Bu modelde en önemli nokta birebir ilişkidir. Usta-çırak kavramına benzese de bu modelde bu kavramın vurgulamadığı kadar hiyerarşik bir ilişki yoktur. Genellikle tecrübeli öğretmenler ile yeni öğretmenler arasında bir ilişki söz konusudur ancak bu her zaman böyle olmak zorunda değildir. Bu yüzden bu modelin diğer bir ismi de akran koçluğudur. Modeldeki temel amaç iki öğretmenin mesleki gelişim ile ilgili düşüncelerini paylaşarak birbirlerine yardım etmeleridir (Saban, 2000;Garet vd., 2001).

Uygulama Toplulukları (Community of Practices): Bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerin diğer öğretmenlerin bilgi ve becerileri ile birleşerek yeni bilgi ve beceriler ortaya çıkarmak modelin temel amacıdır. Koçluk-Mentorlük

modeline benzemekle birlikte bu modelde iki öğretmenden daha fazla katılımcı vardır. Uygulama toplulukları modeli öğretmenler için destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır (Saban, 2000; Garet vd., 2001;Poplin, 2004).

Aksiyon Araştırması Modeli (Action Research Model): Day (1999: 72)'a göre bu modelde katılımcılar hem araştırmacı hem de araştırdıkları bilgilerin uygulayıcısıdır. Bu model kurs (training) modeli gibi öğretmenlerin pasif dinleyici rolündeki geleneksel modellerden farklı olarak yeni bilgi ve becerinin uygulanmasını amaçlamaktadır. Bu yönüyle öğretmenlere daha fazla uygulama şansı ve özerklik veren bir modeldir (Saban, 2000; Joyce ve Calhoun, 2010).

Dönüşümsel Model: Bu model diğer modellerin mesleki gelişimin amacına ve bağlamına uygun bir şekilde birleştirilmesini savunmaktadır. Tek başına yarı bir model olmamakla birlikte diğer modellerin birlikte kullanılarak daha etkili bir model oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Bu modelde amaç farklı modellerin başarılı bir şekilde etkileşimin sağlanmasıdır. Burada ifade edilmek istenen durum şu şekilde özetlenebilir; bir öğretmen bir seminere katılır (kurs modeli), sonra bu seminerde edindiği yeni bilgi ve becerileri uygulama olanağı bulur (Aksiyon modeli), sonra uyguladığı yeni bilgi ve becerilerin sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşır (mentorlük), bu paylaşımın sonunda ise yeni bilgi ve beceriler ortaya çıkabilir (uygulama toplulukları) (Garet vd., 2001; Kennedy, 2005; Fraser vd., 2007).

Bu modellere ek olarak Bloam (2000) sürekli mesleki gelişim modellerine farklı bir açıdan bakmış ve üç ayrı kavram (meslek eğitimi, mesleki eğitim, mesleki destek) arasındaki farkları anlatarak modellerin özelliklerini açıklamıştır. Bu kavramlar;

Meslek eğitimi: Okuryazarlık ve aritmetik gibi konu temelli, branş ve özel eğitim koordinatörlüğü gibi yönetim temelli veya ilk yardım, çocuk koruma gibi periferik eğitimleri içermektedir.

Mesleki eğitim: Öğretmenlerin ödüllendirilmelerini veya çalıştıkları okullarda statü kazanmalarını sağlayacak etkinliklere katılarak derece ve diploma almalarını ifade temektedir. Bu etkinlikler yükseköğrenim kurumlarından alınan bir diploma,

akademik bir araştırma veya eğitim öğretim uygulamalarıyla ilgili bir konferansa katılım vb. içerir.

Mesleki destek: Öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alış verişin de bulunması öğrenme ve uygulama toplulukları oluşturmaları, gözlem ve başka okulları ziyaret etme gibi etkinlikleri içerir.

Bloam (2000) bu üç alanı tanımlayarak aslında sürekli mesleki gelişiminin kapsamını ve türlerini ortaya koymuştur.

Lieberman (2000) sürekli mesleki gelişim etkinliklerini üç grupta incelemiştir. Bunlar:

- Direk Öğretim (konferans, kurs, çalıştay, seminer)
- Okulda Öğrenme (akran koçluğu, mentörlük, aksiyon araştırmaları)
- Okul Dışında Öğrenme (öğrenme topluluklarının oluşturulması, diğer okulları ziyaret, okul-üniversite işbirliği)

OECD (McKenzie vd., 2005) raporuna göre, geçmişe göre ülkelerin mesleki gelişime daha çok önem vermelerine rağmen hala bir bütünlükten yoksun ve kapsamı sınırlıdır. Yukarıda belirtilen yaklaşım, strateji, model ve türler mesleki gelişim etkinliklerine olan isteği karşılama amacına olmasına rağmen hala bu alandaki ihtiyaçları gidermede yetersizdir.

OECD (Peña-López, 2009) tarafından 2007 ve 2008'de hazırlanan TALIS raporuna göre ise katılımcı ülkelerde ortaokul seviyesindeki öğretmenlerin %89'u mesleki gelişim etkinliklerinde yer almaktadır. Bununla birlikte, aynı araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümü aldıkları mesleki gelişim eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamadığı belirtmiştir. Bu öğretmenlerin yarısından fazlasının son 18 ay içindeki etkinliklerin istedikleri düzeyde olmadığından şikâyet etmişleridir. Bu durumun temel sebebi olarak ise çalışma takvimi ile mesleki gelişim saatlerinin birbirine uymamasını göstermişlerdir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlere son 18 ay içerisinde hangi tür sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları sorulmuştur. 18 aylık periyodun seçilme sebebi öğretmenlerin yaklaşık iki yıl boyunca katıldıkları etkinliklere ilişkin daha

kapsayıcı bir resmin sunulması, böylelikle, iş yükü, meşguliyet gibi sebeplerden dolayı oluşabilecek olası aksaklıkların en aza indirilmesi ve öğretmenler için de hatırlanması mümkün bir zaman dilimi olmasıdır (Peña-López, 2009). Bu soruda yer alan etkinlik türleri OECD (Peña-López, 2009) çalışmasından alınmıştır. Bu çalışmada yer alan etkinlikler aşağıda verilmiştir:

- Kurslar/çalıştaylar
- Eğitim Konferansları ve Seminerler
- Nitelik programları (yüksek lisans, Doktora vb.)
- Diğer okullara ziyaret ve gözlem
- Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili oluşturulmuş formlara katılım
- Bireysel ve ortak araştırma
- Mentorlük koçluk ve akran gözlemi
- Bilimsel çalışmaları okumak
- Meslektaşlarıyla İnformal Diyalog Kurmak

Kurslar/Çalıştaylar: konu alanı, içerik, metot ve teknikler veya eğitimle ilgili herhangi bir konunun öğretmenlere anlatılmasını ve öğretmenler arasında tartışılmasını içermektedir.

Eğitim Konferansları ve Seminerler: Bu tür etkinliklerde öğretmenler veya araştırmacılar yaptıkları çalışmaların sonuçlarını diğer araştırmacı ve öğretmenlerle paylaşır ve eğitimin sorunların tartışırlar.

Nitelik Programları: Yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası çalışmalar gibi derece programlarını içermektedir.

Diğer Okullara Ziyaret ve Gözlem: Bir öğretmenin başka bir okulu farklı yöntem, teknik veya materyal kullanımını gözlemlemek, kendisinden daha tecrübeli bir öğretmenin sınıf içi uygulamalarını yakından takip etmek veya meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak amacıyla ziyaret etmesini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili oluşturulmuş formlara katılım: Öğretmenler için oluşturulmuş internet sitesi veya forumlar gibi uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin birebirleriyle görüşlerini paylaşmalarını içermektedir.

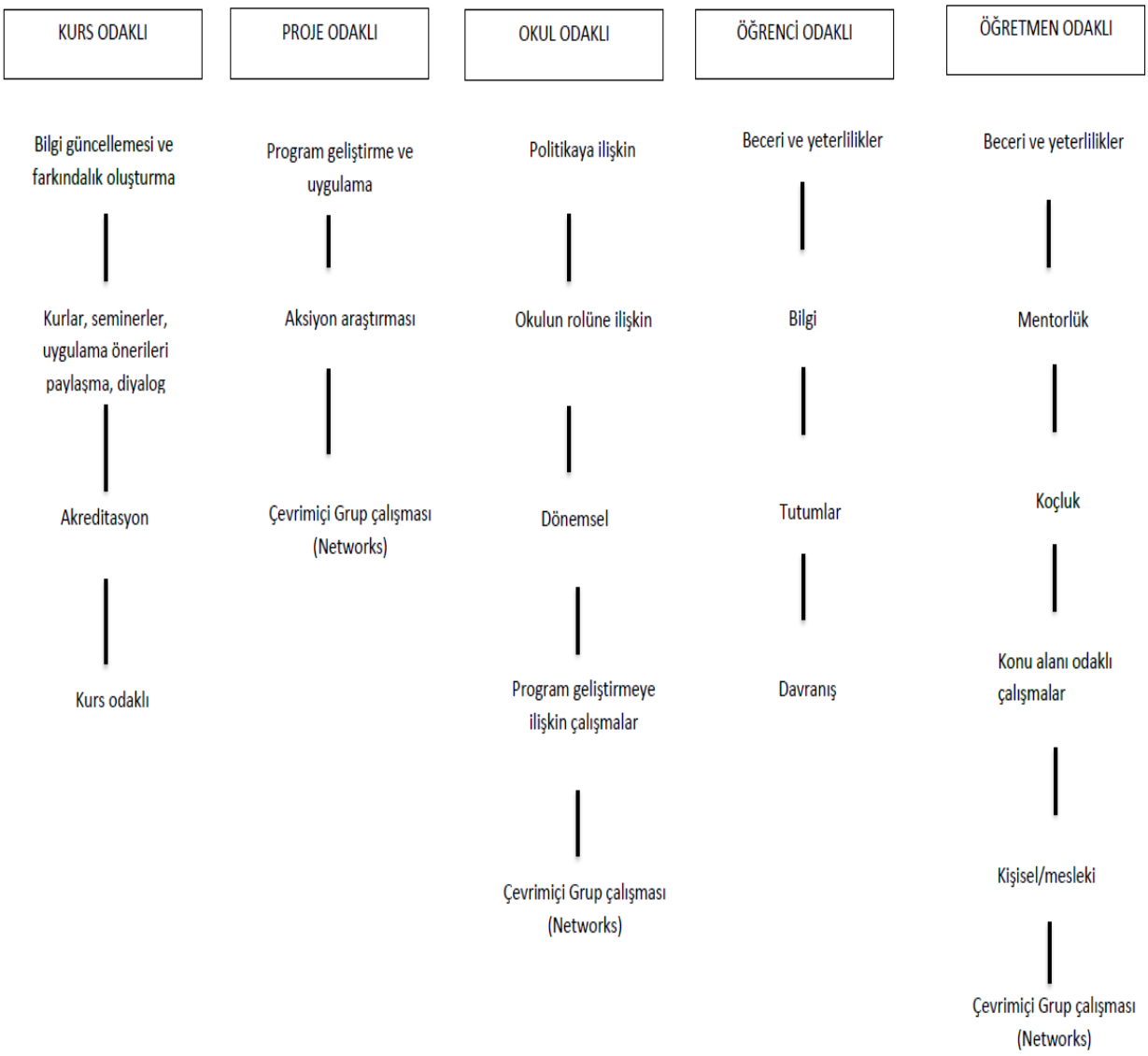
Bireysel veya Ortak Araştırma: Öğretmenlerin ilgileri doğrultusunda eğitimle ilişkili herhangi bir konuyu bireysel olarak ve meslektaşlarıyla birlikte araştırmalarını içermektedir.

Mentorlük/Akran Gözlemi/Koçluk: Daha çok bir öğretmenin diğerine mesleki gelişim konusunda yardım etmesini amaçlanmaktadır. Bu modelde en önemli nokta birebir ilişkidir. Usta - çırak kavramına benzese de bu kavramın vurguladığı kadar hiyerarşik bir ilişki yoktur. Genellikle tecrübeli öğretmenler ile yeni öğretmenler arasında bir ilişki söz konusudur ancak bu her zaman böyle olmak zorunda değildir. Bu yüzden bu modelin diğer bir ismi de akran koçluğudur. Temel amaç iki öğretmenin mesleki gelişim ile ilgili düşüncelerini paylaşarak birbirlerine yardım etmeleridir.

Bilimsel Çalışmaları Okumak: Öğretmenlerin ilgileri doğrultusunda eğitimle ilişkili bilimsel dergi, makale, tez vb. yayınları takip etmesini içermektedir.

Meslektaşlarıyla İnformal Diyalog Kurmak: Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirebilmek için neler yapmaları gerektiğine dair görüşlerini informal bir şekilde diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarını ifade etmektedir.

Şekil 2'de yukarıdaki unsurlar dikkate alınarak hazırlanan sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin farklı tür ve yönelimlerini özetleyen bir örnek sunulmuştur. Örneğin bir mesleki gelişim etkinliği okulun ihtiyaçları (okul odaklı), öğrencilerin ihtiyaçları (öğrenci odaklı) veya öğretmeninin ihtiyaçları (öğretmen odaklı) göz önünde bulundurularak düzenlenebilir. Fakat her durumda vurgulanan ihtiyacın yanı sıra bazı ikincil yönelimlerden de söz edilebilir. Bu şekilde mesleki gelişim etkinliğinin birincil amacı ne olursa olsun, eğitimdeki diğer unsurları da etkileyen dinamik bir ilişki ağı ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2. Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tür ve Yönelimleri (Day ve Sachs, 2005)

2.9. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gelişen okulların en bilinen ortak özelliği mesleki gelişime yatırım yapması ve personelinin çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılımını sağlamalarıdır (Eastwood ve Louis, 1992). Buna bağlı olarak okulların çeşitli mesleki etkinliklerini değerlendirme yaklaşımlarının uygulaması gerekmektedir. Bu sadece kurumsal, öğretmen ve öğrenci bazında öğrenme çıktılarının ölçülmesi için değil, personelin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde de son derece önemlidir.

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde; etkinliklerin eğitimin farklı paydaşlarına doğrudan ve dolaylı etkileri, sadece bilgi ve becerideki gelişmeler değil; aynı zamanda sorumluluk alma ve kararlılığa olan etkileri, öğretmenlerin düşünme ve planlama becerilerine etkileri ile kariyerlerine yansımaları göz önünde bulundurulmalıdır. Fakat araştırmalara göre (Harland ve Kinder, 1997; Edmonds ve Lee, 2001; Guskey, 2002;) mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirme çalışmaları;

- Uzun dönemli ya da dolaylı etkilere çok az vurgu yapmaktadır.
- Sürekli mesleki gelişim etkinliğinin farklı konulara yönelik amaçları arasında farklılaşan şekilde değerlendirme yapılması beklenirken; bu farklılaşma göz ardı edilmektedir.
- Genellikle etkinliğin sonunda toplamsal (summative) değerlendirme yapılmaktadır; ancak bu etkinlik deneyiminin zenginleştirilmesi adına biçimlendirici (formative) değerlendirme yapılmalıdır.
- Genellikle etkinlik deneyiminin kalite ve ilgisini içeren kişisel görüşlere yer verilmektedir ama etkinlik çıktılarına çok az bakılmalıdır.
- Değerlendirmeler genellikle öğretmenlerin kişisel mesleki gelişimine odaklanmakta; etkinliğin okula veya öğrencilere yönelik çıktılarına çok az yer verilmektedir.

Şu bir gerçektir ki; sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin okul-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye olan etkisi değerlendirildiğinde çok daha kullanışlıdır. Bu ilişki çok karmaşıktır; fakat bu tür etkinliklerin sadece katılımcıların kişisel avantajları ile sınırlanmaması gerekmektedir. Değerlendirme süreci farklı seviyelerde farklı etkileri ilişkilendirebilecek kadar nitelikli olmalıdır. Hangi model, hangi teknik veya içerik kullanılırsa kullanılsın, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin amacı, süreci ve çıktılarının değerlendirilmesi her zaman zordur (Sachs ve Day, 2004: 293). Çünkü özellikle öğretmenin öğrenme ihtiyaçları ile kişisel, okul ve çevre faktörleri tarafından belirlenene gelişimsel ihtiyaçları arasındaki dinamik ilişkiyi belirlemek zordur. Diğer bir ifadeyle bir etkinlikte öğrenilen deneyim, ne öğrenilmek veya ne öğretilmek istendiğine göre değişebilir.

Bu yüzden sürekli mesleki gelişim etkinlikleri değerlendirilirken etkinliğin amacının ne olduğu ve hangi noktalara daha çok vurgu yaptığı saptanmalıdır. Örneğin bir sürekli mesleki gelişim etkinliği okulun ihtiyaçlarına göre (school-focused), öğrenci ihtiyaçlarına göre (pupil-focused), bir politikanın uygulanması için (policy-focused) veya öğretmenin kişisel mesleki gelişim ihtiyaçları (teacher-focused) ön plana çıkarılarak düzenlenebilir. Bu ögelerden birine daha fazla vurgu yapılması diğerleri ile ilgili öğrenmelerin gerçekleşmediği anlamına gelmez; fakat sürekli mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirirken farklı amaçlara vurgu yapılmasının farklı öğrenme çıktıları meydana getireceği de bir gerçektir (Sachs ve Day, 2004:299).

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde amaçların yanı sıra etkinliğin hangi bağlam içinde meydan geldiği de mutla dikkate alınmalıdır. Aşağıdakiler etkili bir değerlendirme yapılabilmesi için gerekli unsurlardır;

- Amaç (devamlılık, gelişim, değişim vb.)
- Yer (okul içi /okul dışı)
- Kullanılan öğretim metotları (işbirlikçi, sunu, anlatım vb.)
- Öğrenme çıktıları (okula, öğretmen veya öğrenciye göre)

Guskey (2000: 90), öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan öğretim metotları ve öğrenme çıktılarını da dikkate alarak 5 seviyeden oluşan mesleki gelişim değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu modelde mesleki gelişimin etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik farklı yaklaşım ve öğrenme çıktıları beş seviyede sunulmuştur.

1. Seviye: Katılımcının Reaksiyonu

Bu seviye ne yaygın ve en kolay veri toplanabilen değerlendirme seviyesidir. Bununla birlikte en az bilgi veren seviye de 1. seviyedir. Katılımcıların değerlendirmeleri son derece özneldir. Bu seviyede sorulabilecek sorular; "Katılımcılar etkinlikten memnun mu? Etkinliğin yararlı olduğunu düşünüyorlar mı?, Etkinlik ihtiyaç ve beklentilerini karşıladı mı?, Etkinlik iyi bir şekilde organize edilip sunuldu mu? vb." dir. Bu aşama kullanılarak 3 tür soruya cevap verilir; içerik soruları (Konular ilgili mi?, Kullanılan materyaller uygun mu?), süreç soruları (Etkinlik lideri iyi hazırlanmış mı?) ve etkinliği yapıldığı yer ile ilgili sorular (sıcaklığı, büyüklüğü, yeterince ışık alıp almaması vb.)'dir. Bu sorulardan da anlaşılacağı üzere, bu seviyedeki değerlendirmeler mesleki gelişimin gerekliliklerini yansıtsa da bu gerekliliklerin kazanılıp kazanılmadığını ölçememektedir (Guskey, 2000: 94).

2. Seviye: Katılımcıların Öğrenme Çıktıları

Sürekli mesleki gelişim etkinliğinin sonucunda bilişsel, duyuşsal ve devimsel olmak üzere çeşitti öğrenme çıktıları meydan gelmektedir. Harland ve Kinder (1997), bu seviye için öğrenme çıktılarının daha detaylı bir açıklamasını yapmaktadır. Onlara göre, farkındalık kazanma, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi bilişsel kazanımlar diye sınıflandırılırken; ahlaki değerler, motivasyon ve tutumlar ile ilgili kazanımlar duyuşsal kazanımlar olarak nitelenmektedir. Bu bilgi, beceri ve duyuşsal kazanımların yanı sıra, etkinlik sonucunda öğretmenlerin değişimin öncüsü olma kararlılıkları da ortaya çıkabilir. Bütün bu kazanımlar öğretmenlerin etkili birer uygulayıcı olmaları için çok önemlidir ve bu seviyedeki değerlendirmede dikkate alınmalıdırlar (Guskey, 2000: 121).

3. Seviye: Kurumsal Destek ve Değişim

Guskey (2000: 149)' in 3. değerlendirme seviyesi kurumsal destek ve değişim ile ilgilidir. Zaten kurumsal bir destek olmadan sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin uzun süreli bir etki bırakması mümkün değildir. Destekleyici bir okul ortamı ve öğretmenlerden mesleki gelişime katılım konusunda beklentilerin olduğu okullarda bu etkinliklerin sonucunda istenen olumlu değişikliklerin meydana geldiği gözlemlenmiştir (Edmonds ve Lee, 2001). Okullarda mesleki değerlere saygı ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin okulu geliştirdiğine dair bir inanç var ise etkinliğin çıktıları değişime daha kolay yansıtılır ve davranışlara daha kolay aktarılır (Knight, 2002). Kurumsal değişim, sürekli mesleki gelişim programlarında başarının en temel kaynağı olarak gösterilmesinin yanı sıra, bu tür etkinliklerin de en temel amacıdır. Bu yüzden kurumsal destek ve kurumsal temelli öğrenme çıktıları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

4. Seviye: Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanması

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin amacı uygulamada değişim meydana getirmekse, katılımcıların edindikleri bilgi ve becerileri ne düzeyde uygulamaya dönüştürdükleri de değerlendirilmelidir. Bu seviyede değerlendirme sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin sona ermesinden belirli bir süre sonra yapılmalıdır; çünkü katılımcılara edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya yansıtmaları için makul bir süre verilmelidir (Guskey, 2000: 178).

5. Seviye: Öğrenci Çıktıları

Aslında sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde en az değerlendirilen fakat en önemli olan seviye öğrenci çıktılarıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri farklı yollarla tanımlanabilir ve ölçülebilir. İlk ayrım matematiksel kararlar gibi bilişsel ve okula karşı tutum gibi bilişsel olamayan öğrenmeler arasında yapılabilir. Bilişsel çıktıları ölçmek için kullanılan en yaygın teknik testtir. Standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış testler eğitimdeki ölçme isteminin en önemli parçalarıdır. Testler genellikle bilişsel çıktıların ölçülmesinde en güvenilir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte; öğrencilerle görüşme tekniğinden de bahsedilebilir. Bu yöntem özellikle standartlaştırılmış testlerin uygulanmasının

güvenilir olmadığı düşünülen küçük yaştaki öğrencilere uygulanabilir (Guskey, 2000: 207).

Guskey (2000:245)'e göre sürekli mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirirken, en sondaki seviyeden (Seviye 5) başlanarak geriye doğru gidilmelidir. Böylece en önemli amaç olan öğrenci çıktılarını değerlendirme sürecin merkezine alınmış olur.

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin diğer bir bakış açısı ise, bu etkinliklerin akreditasyon süreci için kullanılmasını önermektedir. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım bazen bir kanun veya yönerge ile düzenlenerek, bazen de mesleki bir örgütlenme tarafından zorunlu hale getirilerek, birçok meslekte çalışanların kendilerini geliştirdiklerini göstermeleri gerekli kılınmıştır. Bu durum birçok meslek için geçerliyken öğretmenlikte neden olmasın? En azından yakın bir gelecekte bu durumun gerçekleşeceğini tahmin etmek zor değildir (Sachs ve Day, 2004: 305).

Özetle, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirmesini yapmamak okulun, öğretmenin ve öğrencinin bu program ve etkinliklerden ne kadar yararlandığının bilinmemesi anlamına gelir. Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığı veya okullar tarafından planlanan ve uygulanan bu tür etkinliklere yapılan yatırımların ve harcanan emek, zaman ve masrafların karşılığının, dolayısıyla beklenen sonuçların alınamayacağı açıktır.

2.10. TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK DÜZENLENEN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI VE ETKİNLİKLERİ

Bu bölümde, çalışma ortamını oluşturan Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları ve etkinlikleri hakkında bilgiler verilmiştir.

2.10.1. Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecek etkinlikler, etkili öğrenme ortamları oluşturmada da öğretmen destek sağlayacaktır. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki niteliklerini artırmak için daha çok hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmekte ve öğretmenlerin bu etkinliklere katılımları bazı zamanlarda zorunlu kılınmakta, bazı zamanlarda da teşvik edilmektedir.

Öğretmenlerin meslek içi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişimleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. ve 49. maddeleri, 657 Sayılı Kanun'un 214. maddesi ile 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesi ve Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir (MEBÖYEGM, , 2014).

Bakanlık meslek içi eğitim ihtiyacını; bilim ve teknolojideki gelişmeleri, yönetici raporlarını, denetim raporlarını, personelin taleplerini, araştırma sonuçlarını, kurul önerilerinin, anketleri, ilgili mevzuatı, birim veya kurumların ihtiyaçlarını, kalkınma planlarını, hükümet programlarını, şura karalarını, eylem planlarını ve diğer üst belgeleri dikkate alarak tespit eder. Öğretmen yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce merkezi, İl Milli Eğitim Müdürlüklerince de mahalli yıllık meslek içi eğitim planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (Ünsal, Kaplan ve Ertürkmen, 2012).

Meslek içi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere; adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar ve özel eğitim vb. eğitimleri verilmektedir (MEBÖYEGM, 2014). Bununla birlikte Türkiye'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında, adaylık eğitimi, alan değişikliği eğitimi, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları, Uzaktan Eğitim / e-Sertifika Programları, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler kapsamında farklı programlar yürütülmektedir(MEBÖYEGM, 2014).

Meslek içi eğitim etkinlikleri merkezi düzeyde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce, yerel düzeyde de Valilikler (onlara bağlı İl Milli Eğitim Müdürlükleri) tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Merkezi olarak düzenlenen meslek içi eğitim etkinlikleri Hizmet içi Eğitim Enstitülerinde, mahalli olarak düzenlenen meslek içi eğitim etkinlikleri ise öğretmenevleri ve okullarda yapılmaktadır (Terzi, 2014).

Okul içindeki yetiştirme faaliyetleri ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 98 maddesi ile düzenlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yılda 3 kez seminer (öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde, öğretim yılı sonunda) uygulanmaktadır ve bu seminerlere katılım zorunludur (MEBÖYEGM, 2014).

Öte yandan MEB öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere e-öğrenme yöntemlerini daha yaygın kullanma eğilimindedir. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin yetiştirilmesine yönelik çeşitli eğitim hizmetlerinin bütün dünyada hızla gelişen uzaktan eğitim teknolojisi ile daha yaygın, hızlı ve etkili bir şekilde verilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar 2005 yılında itibaren başlatılmıştır. Bakanlık merkez ve taşra personeline yönelik, hem yüz yüze, hem de çevrimiçi (uzaktan eğitim yolu ile) meslek içi eğitimler düzenlenmektedir (Terzi, 2014).

Meslek içi eğitim etkinliklerine katılım ilköğretim öğretmenlerine yönelik başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonundaki seminerler ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimleri hariç- zorunlu değildir. Ancak, bazı görevlere atanmada o görevle ilgili meslek içi eğitim görmüş olmak tercih sebebidir(Ünsal vd., 2012). Meslek içi eğitim etkinlikleri ağırlıklı olarak öğretim dönemlerinde ve yaz tatillerinde yürütülmektedir. Bununla birlikte, okullardaki meslek içi eğitim etkinlikleri çalışma saatleri içinde veya hafta sonlarında da yapılmaktadır(Ünsal vd., 2012).

Ayrıca öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışında daha iyi yetiştirilmelerine fırsat sağlamak üzere, öğretmenlere belirli koşullarla ücretli veya ücretsiz izin verilmektedir(Ünsal vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan

bir diğer uygulama da "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı"dır. Bu portal da, öğretmenlerle, öğretim programları, kararlar, etkinlik örnekleri, plan örnekleri gibi çeşitli materyaller internet ortamında paylaşılmaktadır(TTKB, 2014)

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları işbirliğinde yapılmış ve devam etmekte olan çalışmalar ile hazırlık çalışmaları yapılan projeler bulunmaktadır(MEBÖYEGM, 2014). Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli meslek içi eğitim faaliyetleri düzenlemek amacı ile çeşitli kurum ve kuruluşlarla ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği protokolleri imzalanmıştır(MEBÖYEGM, 2014). Bu kapsamda MEB, 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje gereğince, pilot okullarda Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır.

OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı *Mesleki Gelişim Planının* uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslararası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri bir araya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin bulgularına göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne yönlendirilemediği belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntıları, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar bulunmaktadır. OTMG kılavuzunun da mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilmektedir (MEBÖYGM, 2014).

Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasının yanı sıra okulda eğitim-öğretimin kalitesinin arttırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı eğitimin ilke ve değerlerini belirlemiştir. Okul Gelişim Modeli (2002) adlı çalışmada değinilen

konulardan biri de okuldaki personelin, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Bu modelde okul gelişimi için öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verilmiş; okul gelişim ekibinin en önemli görevleri arasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için gereken hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlenmesi ve mesleki gelişim etkinliklerine öğretmenlerin katılımın sağlanması gösterilmiştir (MEB, 2002).

Türkiye'de öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin OECD tarafından hazırlanan TALIS raporu da incelenmelidir. TALIS (2009) raporu incelendiğinde, öğretmenler sırasıyla en fazla "özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere öğretim" alanında (% 62.52), "eğitimde bilgi teknolojilerini kullanma becerisi" (% 54.11) ve "çok kültürlü ortamlarda öğretim" (%52.28) alanlarında mesleki eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Orta düzeyde gereksinimleri olduğunu düşündükleri konular ise "ana branşlarına ilişkin içerik ve performans standartları" (%34) ve "öğrenci değerlendirme uygulamaları" (%31)'dir. Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı "ana branşında öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve anlayış" ve yaklaşık % 39'u "ana branşa ilişkin bilgi ve anlayış" konularında mesleki gelişime az ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık %38'i sınıf yönetimi, % 33'ü ana branşa ilişkin bilgi ve anlayış ve % 31'i okul yönetimi boyutlarında mesleki gelişime hiç gereksinim duymadıklarını ifade etmişlerdir (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010).

Genel olarak AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, ülkemizde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim program, etkinlik ve olanakların yetersizliği, düzenlenen etkinliklerin ise sadece kurs ve seminer boyutunda kaldığı görülmektedir (Ersoy, 1996 Serin ve Korkmaz, 2014; Saban, 2000). Bu durumun ise öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerine engel olduğu, bundan doğrudan ye da dolaylı olarak öğrencilerin, okulun ve eğitim sisteminin de olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin zorluklarını aşmak hayat boyu öğrenme becerilerinin kazanımını gerektirirken ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olanaklar sağlamak birçok AB ülkesinde devletin görevi olarak görülmesine rağmen, bu ülkelerin uygulamada mesleki gelişim etkinliklerine katılımı artırıcı çalışmaları yeterli sayıda değildir. Ayrıca birkaç Avrupa Birliği ülkesinde

öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları tartışılırken, çoğunluk olarak AB ülkeleri bu konuyu fazla önemsememektedirler (Uzerli ve Kerger, 2007; Scheerens, 2010).

2.10.2. İngiltere'de Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri

İngiltere'de mesleki eğitimin sorumluluğu genel olarak merkezi hükümete verilmekle Çocuk Hizmetleri ve Okul Liderliği Ulusal Koleji, Genel Öğretmenlik Kurumları, yerel otoriteler, okul yönetimleri, okul müdürleri ve öğretmenler de mesleki eğitimden sorumludur. Ayrıca her okulda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminden sorumlu bir yönetici bulunmaktadır. Bu yönetici öğretmenlerin katıldıkları etkinlikleri ve bu etkinliklerin yansımalarını takip etmekle sorumludur. İngiltere'de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimde çeşitli yasal kurumlar görev almaktadır. Eğitim Bakanlığının, öğretmen standartlarını ve öğretmen yetiştirme kurumlarının şartlarını belirleme sorumluluğu vardır. Eğitim Bakanlığının (DfE), öğretmenliğin tüm yanlarını ilgilendiren yasalarla ilgili genel sorumluluğu vardır. (Neil ve Morgan, 2003). Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri eğer bir kurs veya seminer şeklinde düzenleniyorsa Okullar, idari otoritelerin sağlayacağı öğretim merkezleri, yükseköğretim kurumları, Konferans salonları vb. yerlerde yapılabilir. Bu eğitimi veren kişiler de yükseköğretim elemanları, okul personeli, idari otoritelerin eğitim danışmanları, öğretmenler, müfettişler, bağımsız danışmanlar olabilir. Ayrıca bir okuldaki kıdemli çalışanlar da, hem günlük gözlemlerinin bir parçası olarak hem de özele odaklanmış eğitim olarak daha az deneyimli meslektaşları için sürekli meslekî rehberlik ve gelişim sağlarlar (Eurydice, 2009/2013; Department for Education, 2014).

İngiltere'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve mesleki gelişimleri tek bir çerçeve ile kesin olarak birbirinden ayrılamaz. Gerçekleştirilen etkinlikler, maddi destek yapısı, yeterlikler yapısı ve ajansların sorumlulukları bakımlarından böyle bir ayırım yapılamaz. 1990'a kadar ortak unsur yerel eğitim otoriteleriydi. Yerel eğitim

otoriteleri çoğunlukla kendi öğretmen merkezlerinde hizmet içi eğitimin büyük kısmını sağlar ve doğrudan maddi olarak desteklerdi. Bugün artık, okullar kendi öğretmenlerinin mesleki gelişimini kendileri planlamakta, bu eğitimleri sağlayanlar arasından seçim yapmakta ve masraflar ya öğretmenlerin kendileri tarafından veya merkezi hükümetin ayırdığı fondan karşılanmaktadır. Öğretmenler beş gün öğretim yapmaz ve hizmet içi eğitime katılırlar. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının sürekli mesleki gelişim etkinliklerine okuldan sonra katılmalarına rağmen, sürekli mesleki gelişimin önemli bir kısmı okul zamanında gerçekleşir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler bunu çoğunlukla kendi boş zamanlarında yaparlar(Eurydice, 2009/2013; Department for Education, 2014).

Sürekli eğitim birçok farklı etkinliği kapsamakla birlikte aşağıdakiler örnek olarak verilebilir;

- Okul içinde (koçluk, mentorlük, performans yönetim görüşmeleri, iyi uygulamaların paylaşılması, ders gözlemi ve geri dönüt verme)
- Daha çok iyi uygulamaların paylaşılması şeklinde olan okullar arsı çalışmalar
- Okul dışı etkinlikler: yetiştirme kursları, lisansüstü eğitim, konferanslar, gözlem, uluslararası ziyaret ve değişimler (Eurydice, 2009/2013; Altun, 2011).

İngiltere'de devletin sürekli mesleki gelişim ile ilgili yol haritası "2020; Çocuk ve Gençlerin İşgücü Stratejisi" nde yer almıştır. Bu stratejinin sürekli mesleki gelişim bölümündeki amaçlar şunlardır; (Eurydice, 2009/2013; Yazıcı ve Gündüz, 2011).

- Okulları sürekli mesleki gelişimi daha etkili kullanabilmeleri için işbirliğine teşvik etmek
- Performans yönetimi çerçevesinde her öğretmenin sürekli mesleki eğitime katılımının sağlanması
- Öğretmen mesleğini uzman meslekler seviyesine getirme stratejisi adına sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini etkin olarak kullanmak.

- Okullarda sürekli mesleki gelişim ile bir öğrenme kültürü oluşturmak ve tüm okulu bu kültüre katmak
- Yerel bölgesel ve ulusal olarak sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin sürdürülebilirliği ve yaygınlaştırılması adına işbirliğini teşvik etmek
- Teknoloji ve finansal desteği de içine alan kaynakların etkili kullanımı ile sürekli mesleki gelişimin kapasitesini ve kalitesini artırmak.

Ayrıca, İngiltere Eğitim Bakanlığı (Department for Education, 2014), mesleki gelişimin temel amacını, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve başarılarını yükseltmek için, mesleki uzmanlığı arttırmak olarak açıklamaktadır. Bakanlık, mesleki gelişimin çeşitli boyutlarını da şu şekilde belirtmektedir:

Yeni alan bilgisi edinmek: Alan bilgisini güncel tutmak öğretmenin rolünün temel özelliğidir. Örneğin bilimsel yenilikler ile tarihin yeni yorumlarını bir arada tutmak.

Yeni pedagojiler, beceriler, stratejiler ve teknikler öğrenmek: Nitelik ve verimliliğin artmasını sağlar. Örneğin sorgulama becerisini geliştirmek, yeni öğretim yöntemi öğrenmek veya sağlık ve güvenlik nedenleri için risk yönetimini nasıl uygulayacağını öğrenmek.

Yeni teknolojiler öğrenmek: Başkalarının ve kendisinin öğrenmesini arttırmak için bu teknolojilerin nasıl kullanılacağını öğrenmek, interaktif tahtaları ve iyi uygulamaları paylaşmak için web sayfalarını kullanmak.

Yeni rolde nasıl çalışacağını öğrenmek: Örneğin İleri Düzey Beceriler Öğretmeni, rehber öğretmen, konu alanı lideri.

Problem çözme, yenilikçilik ve yeni yaklaşımlar geliştirme düzeyini arttırma: Verimlilik, motivasyon ve etkililiğin artmasını sağlar.

Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimleriyle ilişkili bir başka gelişme de, 2005 yılı baslarında yayına başlayan yeni dijital televizyon kanalıdır. Kanal hükümet kaynaklıdır fakat idari kadrosu bakımdan bağımsızdır. Sınıf ve eğitim haberleri için kaynak olup, eğitim ve gelişim programları sunar (Teachers TV, 2014).

Sürekli meslekî gelişime harcanacak zamanın uzunluğu için belirlenmiş bir yasal minimum şart yoktur. Yine de hizmetle ilgili yasal şartlara göre, Öğretmenlerin yılda 195 gün (sadece 190 günü öğretim günü) müdürün emri altında çalışmaları gerekir. Okul döneminin zorunlu olmadığı 5 gün, hizmet içi eğitimi kapsayan birçok öğretim dışı aktiviteler yapılır. Okullardaki hizmet içi eğitimin zamanlaması, organizasyonu ve odak konulara okul müdürleri karar verirler. Ayrıca, öğretim yöntemlerini ve çalışma programlarını incelemek ve kariyerleri boyunca sürekli meslekî gelişim ve hizmet içi eğitimleri için yapılan düzenlemelere katılmak bütün öğretmenlerin meslekî bir görevidir. Eğitimlerin süresi birkaç saatten birkaç güne değişebilir ve bazen tam veya yarı zamanlı sürdürülen çalışmalar uzatılabilir. Dersler okul saatleri sırasında, okul sonrası, hafta sonları veya tatiller süresince düzenlenebilir. Okul yönetim kurulu, okul saatleri dışında sürekli meslekî gelişim üstlenen her öğretmene bir ödeme yapma takdirine sahiptir (Eurydice, 2009/2013; Department for Education, 2014).

Sürekli meslekî gelişim fonu (kaynağı) yaratma işi okullara devredilmiştir. Her okul kendi sürekli meslekî gelişim ihtiyaçlarını, okul gelişim plânının gerektirdiklerine bağlı olarak ve uygun koşullarda devletin belirli ödenek tedarikiyle sağlanan geniş bir çerçeveyle belirler. Bazı öğretmenler lisansüstü seklinde meslekî gelişim yapabilirler. İngiltere'de öğretmenleri bir lisansüstü diplomasına götüren program geliştirmek ve uygulamayı sağlayanlara hükümet desteği vardır. Bu destek, okul işgücünün eğitilmesi ve gelişmesi için ulusal şube ve tanınmış bölüm organı olan Okul Eğitim ve Gelişim Şubesi'nce sağlanır (Eurydice, 2009/2013; Altun, 2011). Bununla birlikte, Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak için hükümet ve diğer kuruluşlar tarafından sağlanan çeşitli finansal destek olanakları vardır. (Neil ve Morgan, 2003). Hükümetin standartlar fonundan yerel eğitim otoriteleri ve okullara öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için gönderdiği bir fon vardır. Okullar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bedelini ödemek için bu fonlar ile kendi bütçelerinden harcayabilecekleri kaynakları birleştirmelidir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı yerel eğitim otoritelerinin mesleki gelişim etkinliklerine ücretsiz katılmaktadır (Eurydice, 2009/2013; Department for Education, 2014).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleki gelişim etkinliklerin etkililiği, öğretmen-mesleki gelişim arasındaki ilişki ile ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Uçar (2005), *"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)"* isimli çalışmasında ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve eğitime verdikleri önem arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonunda Van ilinde görev yapan ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerekli gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, genel olarak hizmet içi eğitimlerin gerekli görüldüğü fakat planlama, uygulama ve ihtiyaç belirlemede problemler olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydınalp (2008), *"Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri"* isimli çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısı arttıkça hizmet içi etkinliklerine katılma biçimi hakkında daha olumlu düşündükleri ve çalıştıkları okul sayısı arttıkça daha olumlu düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı çalışmada hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanmaya ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin kıdem gruplarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Altun (2011) *"INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases"* isimli çalışmasında iki farklı ülkedeki hizmetçi eğitim etkinliklerini incelemiştir. Bu ülkelerden İngiltere gelişmiş ülkelere örnek olarak, Türkiye ise gelişmekte olan ülkelere örnek olarak seçilmiştir. Kaynak taraması şeklinde yürütülen çalışmada

öğretmenlerin mesleki gelişime olan ihtiyaçları vurgulanmıştır. Çalışma hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğine yönelik eleştiriler ve öneriler ile sonlandırılmıştır.

Yazıcı ve Gündüz (2011)'ün *'Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimlerinin Karşılaştırılması'* adlı çalışmalarında, gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının nasıl uygulandığını belirlemek, benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmak ve böylece Türkiye'deki hizmet içi eğitim uygulamaları için bir model önerisi sunmuştur. Karşılaştırma, araştırmacılar tarafından seçilen gelişmiş 8 dünya ülkesi ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmada önce Türkiye, ABD (Washington), Almanya (Hamburg), Avustralya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İsviçre ve Japonya'daki öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin isleyişi detaylı olarak ele alınmıştır. Ardından bu seçilen 8 gelişmiş ülke ile ülkemizdeki hizmet içi eğitim karşılaştırılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise, ülkemizdeki öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemek ve derinleştirmek, meslekteki yenilik ve gelişmeleri uygulamalarına yardımcı olmak ve daha da profesyonelleşmelerini sağlamak için başarılı birer eğitim sistemine sahip gelişmiş ülkelerin örnek alınması ve bu çerçevede bazı radikal değişikliklerin yapılmasıyla, nasıl bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine dair bir model önerisi getirilmiştir.

Akçay-Kızılkaya (2012) *"Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma"* isimli çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişim durumlarını, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları arasında genel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Özdemir (2013) "*Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development"* isimli çalışmasında, öğretmenlerin son iki yıl içerisinde en çok katıldıkları mesleki gelişim aktivitelerinin türlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok

katıldıkları mesleki gelişim aktiviteleri; alnındaki en son gelişmeleri takip etmek için internetten araştırma yapmak, diğer öğretmenlerle düşüncelerini paylaşmak için internetten forumlara katılmak ve mesleki gelişim amacıyla diğer okullara yapılan ziyaretlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin sadece kişisel ve mesleki gelişimleri için değil; aynı zamanda, öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek ve okulun kalitesini artırmak için mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır.

3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Day (1997), *"In-service Teacher Education in Europe: Conditions and Themes for Development in the 21st Century"* isimli çalışmasında öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişimde yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmaların etkisini sorgulamıştır. Bu araştırmada dört temadan bahsedilmiştir. İlk tema öğretmenlerin kariyerleri boyunca devam eden gelişimlerinin içerik ve şartlarının araştırılmasıdır. İkinci temada öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bu konudaki günümüzdeki yaklaşımların etkililiği hakkına araştırmaların bulgularına değinilmiştir. Üçüncü temada mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olamamasının sebeplerine değinilmiştir. Bu aşamada katılım ve eşitlik konularına daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü aşamada ise öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacıların amaçları ve sorumluluklarını tekrar gözden geçirmeleri gerekliliği üzerinde durulmuştur. Çalışma öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha etkili hale gelebilmesi için araştırmacıların nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine dair öneriler ile sonlandırılmıştır.

Powell, Furey, Scott-Evans ve Terrell (2003), *"Teachers' Perceptions of the Impact of CPD: An Institutional Case Study"*isimli çalışmasında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimin bireysel, sınıf içi uygulamalar ve kurumsal seviyede etkisine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi ve beceri kazanımı, özgüven ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinden çok önemli derecede yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinden elde

ettikleri kazanımların uzun vadede öğrenci öğrenmelerini de olumlu bir şekilde etkilediği vurgulanmıştır.

Smith (2014), "*An Innovative Model of Professional Development to Enhance The Teaching and Learning of Primary Science in Irish Schools"* isimli çalışmasında iki yıllık mesleki gelişim programının ilkokul öğretmenlerinin fen bilgisi ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile özgüvenlerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada kullanılan mesleki gelişim modeli, öğretmenler arası işbirliği, bilgi ve uygulama paylaşımı ile öğrencilerle ilgili karar verme süreçlerine öğretmenlerin katılımını içermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların fen bilgisi öğretiminde yeterlilik ve özgüvenlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin fen bilgisi öğretim metotların öğrencileri motive edecek bir şekilde değiştirdikleri gözlemlenmiştir.

Van der Heijden, Van Vuuren, Kooij ve de Lange (2015) *"Tailoring Professional Development for Teachers in Primary Education: The Role of Age and ProactivePersonality"* isimli çalışmalarında öğretmenlerin yaşının ve proaktif kişilik özelliklerinin mesleki gelişimlerin arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre işe kendilerine verme ve kendi kendilerine çalışabilme özellikleri bakımından öğretmenlerin yaşlarının mesleki gelişimleri ile olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, daha yaşlı öğretmenler genç öğretmenlere göre "kendilerine verme" ve "kendi kendilerine çalışabilme" mesleki gelişim becerilerine daha çok sahip olduğu belirtilmiştir.

Van den Bergh, Ros, ve Beijaard (2015) *"Teacher Learning in the Context of A Continuing Professional Development Programme: A Case Study"* isimli çalışmalarında öğretmenlerin öğrenmelerini başarılı bir mesleki gelişim programı bağlamında incelemişlerdir. Durum çalışması şeklinde yapılan araştırmada, programa katılan öğretmenlerin ikili gruplar halinde sınıfta karşılaştıkları problemlere ne gibi çözüm önerileri sundukları gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kullandıkları çözüm önerilerinde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim programının sınıf içinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kendilerine yardımcı olduklarını bildirmişlerdir.

4. YÖNTEM

Bilimsel çalışmaların en önemli bölümlerinden biri olan yöntem, herhangi bir araştırmanın nasıl ilerleyeceği altında yatan kuram ve analizdir. Bu yüzden, araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplayabilecek ve gerçeğe ulaşılmasında yardımcı olabilecek bir yöntem belirlenmelidir (Merriam, 2013: 3). Bu bölümde, araştırma için seçilen araştırma modeli çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Creswell (1998: 27), nitel araştırmayı "sosyal yaşam ve insanla ilgili problemlerin araştırmacının kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci" olarak ifade etmektedir. Frankel ve Wallen (2006: 90) ise ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği araştırmaları nitel araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Başka bir deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun "ne kadar" ya da "ne kadar iyi" olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk vd.,2012: 234).

Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kavramının ve etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma modeli ve bu model kapsamına giren durum çalışması yöntemi kullanılması tercih edilmiştir.

Durum Çalışması

Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamı içinde araştıran ve bu olgu ile ilgili durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Cohen, Mannion ve Morrison, 2000: 105). Durum çalışması "güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında, özellikle bağlam ve olguların sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda görgül olarak araştırılması" şeklinde ifade etmektedir (Merriam, 2013: 40). Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007: 73).

Nitel durum çalışmaları üç türde karakterize edilebilirler. Bunlar; bağımsız (particularistic), tanımlayıcı (descriptive) ve deneysel (heuristic)'dir. Bağımsız (particularistic) ifadesi durum çalışmalarında belirli bir durum, olay, program veya olguya odaklanıldığı anlamına gelir. Olgu hakkındakileri ortaya çıkartmasından ve bunun durumdan ne şekilde gözlemlenebileceğinden ötürü durumun kendisi oldukça önemlidir. Tanımlayıcı (descriptive) ifadesi bir durum çalışmasının son ürünün çalışmanın olgusuna ait yoğun ve zengin bir tanımı içermesi anlamına gelmektedir. Çalışma sonunda çok farklı veri kaynaklarındaki nitel verilere ait örnek alıntılar, literatür kaynakları ve bulgular gibi yoğun bir rapor sunulmaktadır. Deneyimsel (heuristic) ifadesi ise bir durum çalışmasının okuyucunun çalışmadaki olguyu anlaması için aydınlatılması anlamına gelmektedir (Merriam, 2013: 50).

Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kavramı ve etkinliklerini öğretmen ve yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı vb.) perspektifinden incelenmesi "bir grup veya olayı derinlemesine inceleme ve analiz etme ve farklı veri kaynaklarındaki nitel verilere ait örnek alıntılar, literatür kaynakları ve bulgular gibi yoğun bir rapor sunma" olarak tanımlanan tanımlayıcı (descriptive) durum çalışması niteliği taşımaktadır.

4.2. ÇALIŞMA ORTAMI

Araştırmanın çalışma ortamını Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları ve etkinlikleri olışturmaktadır.Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ile ilgili veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet eder ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Veriler, Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ile ilgili çeşitli basılı bilimsel kaynaklardan ve internetten yararlanılarak elde edilmiştir. Ayrıca incelenen ülkelerdeki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına ilişkin bilgiler Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE) kaynaklarından, AB'nin eğitimle ilgili yaptığı çalışmaların dokümanlarından, OECD nin eğitimle ilgili raporlarından, Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA)'nin oluşturduğu Eurydice ve Eurpedia eğitim bilgi ağından, öğretmen örgütleri ve dernekleri gibi kuruluşların raporları, yayınları ve web sayfalarından elde edilmiştir. Doküman analizi sonucunda Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin elde edilen veriler kavramsal çerçeve bölümünde sunulmuştur.

4.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye ve İngiltere'deki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Patton'a (1987, Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2006: 110) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların

derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yönteminin kullanılmasındaki amaç örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 115).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma gurubunu Türkiye'de ve İngiltere'deki toplam 14 okulda görev yapan 15 yönetici ve 54 öğretmen oluşturmuştur. Türkiye'deki 7 okuldan 2'si ilkokul, 2'si ortaokul, 2'si lise ve 1 tanesi de özel eğitim ve uygulama merkezidir. Bu okullar Ankara'da bulunmaktadır. İngiltere'deki okullar ise Londra kentindedir. Bu okullardan 4 tanesi *"primary"* olarak adlandırılan (7-11 yaş aralığındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür.), 2 tanesi *"secondary"* olarak adlandırılan (11-18 yaş aralığındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür.) ve bir tanesi de *"akademi"* adında (özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür**)** okullardır. Çalışmaya katılan 15 okul yöneticisinin cinsiyet ve ülkelere göre dağılımı Tablo 1 'de verilmiştir;

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticilerin Cinsiyet ve Ülkeye Göre Dağılımı

		Ülke		
		Türkiye	İngiltere	Total
Cinsiyet	Kadın	1	5	6
	Erkek	6	3	9
Toplam		7	8	15

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 8'i İngiliz ve 7'si Türk'tür. Bu 15 yöneticiden 6'sı kadın iken 9'u erkektir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet ve ülkelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir;

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Ülkeye Göre Dağılımı

		Ülke		
		Türkiye	İngiltere	Total
Cinsiyet	Kadın	20	16	36
	Erkek	11	7	18
Toplam		31	23	54

Tablo 2‘de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerden 23’ü İngiliz, 31’i Türk’tür. Bu 54 öğretmenden 36’sı kadın iken 18’i erkektir.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Yaş ve Ülkeye Göre Dağılımı

		Ülke		
		Türkiye	İngiltere	Total
Yaş	20-30	14	13	27
	31-50	14	9	23
	51 ve üstü	3	1	4
Toplam		31	23	54

Tablo 3’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerden 27 ‘si 20-30 yaş aralığında iken, 23’ü 31-50 yaş aralığında ve 4’ü 51 ve üstü yaşındadır.

Tablo 4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Deneyim ve Ülkeye Göre Dağılımı

		Ülke		
		Türkiye	İngiltere	Total
Deneyim	1-10	12	16	28
	11-20	11	6	17
	21 ve üstü	8	1	9
Toplam		31	23	54

Tablo 4’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerden 28 ‘i öğretmenlikte 1-10 yıllık bir deneyime sahip iken, 17’si 11-20 yıllık bir deneyime ve 9’u 21 yıl ve üstü bir deneyime sahiptir.

Tablo 5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branş ve Ülkeye Göre Dağılımı

		Ülke		
		Türkiye	İngiltere	Toplam
Branş	Biyoloji	0	1	1
	Edebiyat	2	2	4
	Ekonomi	0	1	1
	İngilizce	3	2	5
	Sınıf	12	12	24
	Coğrafya	0	1	1
	Tarih	1	0	1
	Matematik	5	0	5
	Rehberlik	2	0	2
	Dikab	1	0	1
	Felsefe	1	0	1
	Tek. Tasarım	1	0	1
	Türkçe	1	0	1
	Özel Eğitim	2	4	6
Toplam		31	23	54

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerden 24 'ü Sınıf öğretmeni, 6'sı Özel Eğitim öğretmeni, 5'i İngilizce öğretmeni, 5'i Matematik öğretmeni, 4'ü Edebiyat öğretmeni ve 2'si Rehber öğretmendir. Ayrıca Biyoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Teknoloji Tasarım ve Türkçe branşlarından 1'er öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerine de yer verildiği için, öğretmen ve yöneticiler ülke ve görevlerine göre kodlanmıştır. Örneğin İngiltere'de görev yapan bir öğretmenin görüşüne yer verilirken *"(İÖ-3)"* veya bir Türkiye'deki bir okul yöneticisinin görüşlerine yer verilirken *" (TY-5)"* şeklinde ifade edilmiştir.

4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

4.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Patton'a (1987, Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2006: 125) göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120).

Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünüldüğünden yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme çizelgesinde belirtilmiş olan ifade tarzı ve soru sıralamasını aynen kullanarak önceden belirlenmiş soruları sorar. Görüşme çizelgesi açık ya da kapalı uçlu soruların yazılı bir listesidir ve görüşmeci tarafından kişilerarası etkileşimde kullanılmak üzere (yüz yüze, telefon yada elektronik ortamlar üzerinden gerçekleştirilebilir) hazırlanır. Yapılandırılmış görüşmenin en büyük avantajı verileri karşılaştırabilme olanağını net olarak sağlayan tek tip bilgi sunmasıdır (Kumar, 2011). Çalışmada, görüşmeler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisinden yararlanılarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Cohen vd., (2000:157)'ne göre bu stratejide soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenmiştir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir. Yanıtlayanlar aynı soruları cevaplar, bu nedenle yanıtları karşılaştırabilme olasılığı artar. Ayrıca bu stratejide her birey için görüşmede ele alınan başlıklarla ilgili veri tam olarak toplanabildiği için bu teknik tercih edilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinde literatürde yer alan konu ile ilgili lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler, projeler ve diğer

dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemini yansıtacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Örneğin "Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim kavramı ne ifade etmektedir?" alt problemini yansıtabilmek için öğretmenlere sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ön görüşmeler yapılarak bazı sorularda değişikliklere gidilmiştir. Ön görüşmeler Türkiye'deki öğretmenlerle yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin açık, net ve anlaşılır bulmadıkları sorularda düzenlemeye gidilmiştir.

Araştırmada ayrıca, Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları ve etkinlikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bölümdeki veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet eder ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

4.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Görüşme formlarının yanı sıra araştırmanın bir bölümünde öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkilerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. 18 aylık periyodun seçilme sebebi öğretmenlerin yaklaşık iki yıl boyunca katıldıkları etkinliklere ilişkin daha kapsayıcı bir resmin sunulması, böylelikle, iş yükü, meşguliyet gibi sebeplerden dolayı oluşabilecek olası aksaklıkların en aza indirilmesi ve öğretmenler için de hatırlanması mümkün bir zaman dilimi olmasıdır (Peña-López, 2009). Bu anket ayrı bir şekilde uygulanmamış, öğretmen görüşme formunun başlangıcına yerleştirilmişidir. Bu anket OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması olan TALIS (2009) araştırmasından alınmıştır.

TALIS anketinin yanı sıra, çalışmada Türkiye ve İngiltere'de okullarda öğretmenlere yönelik düzenlenen sürekli mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili

doküman analizi yoluyla kuramsal veriler de toplanmıştır. Bu kuramsal veriler, çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması sürecinde, Türkiye ve İngiltere'deki okullar belirlenirken eşdeğer okulların seçilmesine özen gösterilmiştir. Türkiye ve İngiltere için iki farklı yol izlenmiştir. Türkiye'de Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve belirlenen okullardan randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İngiltere'deki okulların Türkiye'ye göre daha özerk olan yapısı gereği İngiltere'deki eğitim bakanlığı (Department for Education, DfE) tarafından okulların her birinden ayrı ayrı izin alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda Londra'da yaklaşık 5000 okula mail atılmış ve görüşme için izin istenmiştir. Maile olumlu cevap veren okullardan 7 tanesi seçilmiş ve bu okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sürekli mesleki gelişimden sorumlu yöneticilerle sözlü olarak yöneticilerin uygun gördüğü bir odada yapılmıştır. Türkiye'de okullarda resmi olarak ve uygulamada öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminden sorumlu olma görevini yürüten bir yönetici olmadığı için daha çok okul müdürleri ile görüşmeler yürütülmüş ve veriler analiz edilirken bu durum göz önünde bulundurulmuştur. İngiltere'de ise her okulda resmi öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu bir yönetici bulunduğundan dolayı görüşmeler bu yöneticiler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için, "yapılandırılmış görüşme formu" geliştirilmiş, bu formda çalışmanın amacı ve sorular yazılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların rahat, içten, doğru ve görüşlerini serbestçe ifade edilebilmesine çalışılmıştır. Görüşmelerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmış ve katılımcıların izniyle kayıt yapılmıştır. Görüşme süreci yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin görüşleri ise yine araştırmacı tarafında hazırlanan "yapılandırılmış görüşme formu" ile yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşmelerde ses kaydı yapılmamış ve öğretmenler araştırmacının da hazır bulunduğu bir ortamda formları doldurmak suretiyle görüşlerini belirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşme formunu doldurmaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür. İngiltere'deki görüşmeler, 2014 yılı Eylül ayının ilk iki haftasında Türkiye'deki görüşmeler ise 2014 yılı Kasım ayının 3 ve 4. Haftalarında yapılmıştır.

4.6. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

"Geçerlik" ve "güvenirlik" araştırmalarda kullanılan en önemli iki öğedir. Genel anlamda "geçerlik" araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. "Güvenirlik" ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255). Nicel araştırmalarda geçerlilik, dikkatli örneklem, uygun araçların kullanımı ve uygun istatistiksel veri analizi olarak ifade edilebilirken; nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilen verinin derinliği, genişliği ve zenginliği; katılımcının dürüstlüğü; çeşitlemenin genişliği ve araştırmacının tarafsızlığı ile sağlanabilir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı olarak açıklaması nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliğin önemli bir ölçütü kabul edilmektedir (Cohen vd., 2000: 178).

Geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla, inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık gibi stratejiler kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 265). Araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık yönünden şu çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada inandırıcılık kapsamında şunlar yapılmıştır:

- Araştırma sürecinde toplanan verilerin birbiriyle ilişkisi gözden geçirilmiştir.
- Araştırma verileri, farklı zamanlarda ve farklı katılımcılardan toplamıştır.

- Araştırmanın desenlemesinden raporun yazımına kadar geçen süreçte uzmanlardan yardım alınmıştır. Görüşlerine başvurulan uzmanlar eğitim bilimleri alanında akademik bir kariyere sahip olan, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine çalışmalar yapmış saygın üniversitelerde görev yapan eğitim bilimcilerdir. Örneğin veri toplama amacıyla hazırlanan araçlar uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar tarafından araştırılan konuyu yeterince yansıtmadığı düşünülen, açıklık, netlik ve anlaşılırlık ilkelerine aykırı bulunan sorular ya çıkarılmış ya da düzeltmeler yapılarak yeniden yazılmıştır. Araştırma verileri, analiz süreci ve sonuçları uzmanlarla paylaşılmıştır.

Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında şunlar yapılmıştır:

- Araştırma verileri ayrıntılı olarak betimlenmiş, araştırma ortamının okuyucuların zihninde canlandırılması sağlanmıştır. Bu amaçla betimlemelerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmada amaçlı örneklemeden yararlanılmış, katılımcıları belirleme ölçütleri ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmada tutarlık kapsamında, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde benzer işlemler aynı biçimde yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin, yapılan görüşmelerde sorular aynı biçimde sorulmuş ve kayıt edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanmadan önce bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinden yararlanılarak benzer sorular bir araya getirilmiştir. Asıl çalışma grubundaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce araştırma sorularına ilişkin bireysel görüşmelerle bir ön çalışma yapılmıştır. Genellikle öğretmenlerle sohbet tarzında gerçekleşen bu ön çalışmalarla araştırma sorularının daha anlaşılır bir yapı kazanması, araştırmanın alt problemlerini yansıtacak soruların belirlenmesi ve bazı soruların da değiştirilmesi gerçekleşmiştir. Soruların geçerliği ve güvenirliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış ve görüşme soruları düzenlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak sorular belirlenmiştir Bu soruların belirlenmesinde MEB ve DfE tarafından hazırlanmış-yayınlanmış dokümanlar ve açıklamalar da dikkate alınmıştır. Bunun yanında bu konudaki yapılmış bilimsel araştırmalardan (tez,

makale, rapor, bildiri vb.) da yararlanılmıştır. Görüşme soruları belirlenirken birbiriyle ilişkili ve destekleyici olması yönünden öncelikle 5 uzman tarafından kontrol edilerek, görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Soruların incelenmesinde uzmanlar anlaşılırlık, amaca uygunluk, kullanışlılık, dil bilgisi hatalarından arınmış olma vb. özellikler açısından görüşlerini dile getirmiş ve düzeltilmesi gerekli noktaları bildirmişlerdir. Daha sonra soruların anlaşılır olup olmadığının tespit edilmesi için 10 öğretmenle görüşülmüş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun güvenirliği test etmek için; Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşü alınan 5 uzman ve 10 öğretmene araştırmacı ve tez danışmanı da eklenmiş ve bu 17 kişinin sorularla ilgili görüşlerinin birbirleriyle uyumuna bakılmıştır. Aşağıdaki tablolarda öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanan görüşme formlarında yer alan soruların güvenirlik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Güvenirlik Değerleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile ilgili Soru	%100
Soru 1	%100
Soru 2	%94
Soru 3	%94
Soru 4	%88
Soru 5	%100
Soru 6	%100
Soru 7	%94
Soru 8	%100

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Güvenirlik Değerleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile ilgili Soru	%100
Soru 1	%100
Soru 2	%88
Soru 3	%94
Soru 4	%88
Soru 5	%88
Soru 6	%88
Soru 7	%94
Soru 8	%100

Öğretmen görüşme formunda yer alan soruların güvenirliği Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülüne göre %97 ve okul yönetici için hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların güvenirliği Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülüne göre %93 çıkmıştır. Bu durumda araştırmanın ölçme aracının güvenirlik katsayısı ortalaması %95 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme formlarının yanı sıra araştırmanın bir bölümünde öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkilerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Bu anket ayrı bir şekilde uygulanmamış, öğretmen görüşme formunun başlangıcına yerleştirilmişidir. Bu anket OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması olan TALIS (2009) araştırmasından alınmıştır. Söz konusu çalışmada anketin orijinaline bağlı kalınarak Türkiye'de uygulanması için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu anketten elde edilen veriler SPPS 15 paket programı ile analiz edilmiş ve bulgular bölümünde raporlaştırılmıştır.

4.7. VERİLERİN ANALİZİ

Veri analizi, nitel araştırmacılar için en fazla güçlük çekilen aşamalardan birisidir. Toplanan verilerin analizini yapılarak elde edilen bulguların yazılı bir rapor olarak sunulması bu konuda deneyimli araştırmacılar için bile kolay geçen bir süreç değildir (Şimşek, 2009).

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadaki nicel veriler öğretmen görüşme formuna yerleştirilen ve öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkilerini belirlemek amacıyla uygulanan anket ile

toplanmıştır. Veri analizi SPSS 15 for Windows paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veriler analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin etkisine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, Türkiye (31 katılımcı) ve İngiltere'deki (23 katılımcı) katılımcı sayısının az olması sebebiyle (Büyüköztürk, 2005: 86) parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden biri olan Mann Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Ayrıca, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla bulgular bölümünde anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin sayılarla ifade edilmesine yönelik frekans hesapları da kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 242-243)'e göre, nitel verilerin sayısal yolla ifade edilmesindeki amaç, istatistiksel yöntemlere başvurarak genellemeler yapmak değil; güvenirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermek ya da bu çalışma sonuçlarının daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşarak tekrar sınanmasına olanak tanınmasıdır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 224)'e göre, betimsel analiz yönteminde, araştırmada toplanan verilerin araştırılan duruma ilişkin ne söylediği ve ne ortaya koyduğuna yönelik sonuçları içermektedir. Betimsel analiz, araştırma konusuna ilişkin alan yazında kavramsal ve kuramsal olarak yeterli açıklamanın olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabileceği gibi, veri toplama aşamasında elde edilen ön bilgiler kullanılarak da düzenlenebilir.

Bu araştırmada, veriler öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilerek düzenlenmiş ve veriler bu başlıklar alında incelenmiştir. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşlerinden

alıntılar yapmak çalışma geçerliliği ve güvenirliği açısından önemlidir. Katılımcıların görüşlerine yer verilmesinin önemli bir diğer yönü ise çarpıcı görüşlere yer verilebilmesidir. Betimsel analizin amacı araştırmacı tarafında elde edilen verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde düzenlenmesidir. Bu amaçla elde edilen veriler öncelikle mantıklı bir sıraya sokulur, sonra yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Bu durumda betimsel analiz dört aşama aşağıdaki gibidir oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224);

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- Bulguların tanımlanması
- Bulguların yorumlanması

Betimsel Analiz için bir çerçeve oluşturma: Veri analiz sürecinin başlangıcı olan çerçeve; araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri ülkelere göre karşılaştırmalı bir analizle sunmaktır. Bu aşamada görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü sırasında okul yöneticilerinden ses kaydı yoluyla elde edilen veriler görüşme formlarına aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden yazılı olarak alınan görüşleri de incelenmiştir. Bu araştırmada ise öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilmiş ve veriler bu başlıklar altında incelenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarının her birisi için incelenen iki ülkedeki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri ayrı ayrı okunmuş, ortak ve farklı özellikler bulunmuştur. Elde edilen bulgular hem her ülkedeki mesleki gelişime ilişkin durumu yansıtacak hem de iki ülkenin benzer ve ortak yönlerini ortaya koyacak şekilde raporlaştırılmıştır. Ayrıca bu aşamada daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmıştır. Bulgular arasındaki (tanımlama-karşılaştırma) ilişkileri açıklanmış ve gerekli görülen yerlerde farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Yukarıda belirtilen işlemler sonucunda araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar incelenmiş, sonrasında elde edilen bulgular açıklanmış ve çeşitli bilimsel araştırmaların sonuçları ile desteklenmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bulgulara yer verilmiştir. Bulgular öğretmenlerden anket ve yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilirken, okul yöneticilerinden ise yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir.

5.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkisine ilişkin anket yoluyla elde edilen bulgular bu kısımda sunulmuştur.

Tablo 8. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Kurs ve Çalıştaylara Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	23	74,2	8	25,8	31
İngiliz Öğretmenler	22	95	1	5	23
Toplam	45	83	9	17	54

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre, çalışma grubunda bulunan Türkiye'deki öğretmenlerin dörtte üçünün (%74,2) son 18 ayda kurs ve çalıştaylara katıldıklarını, dörtte biri (%25,8) ise bu etkinliklere katılmadıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunda bulunan İngiltere'deki öğretmenlerin tamamına yakını (%95) bu soruya evet cevabını verirken, sadece 1'i son 18 ayda düzenlenen kurs ve çalıştaylara katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 9. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Konferans ve Seminerlere Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	19	61,3	12	38,7	31
İngiliz Öğretmenler	11	47,8	12	52,2	23
Toplam	30	55,5	24	44,5	54

Tablo 9'da görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan Türkiye'deki öğretmenlerin beşte üçü (%61,3) son 18 ayda düzenlenen konferans ve seminerlere katıldıklarını, beşte ikisi (%38,7) ise bu etkinliklere katılmadıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan İngiliz öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47,8) bu soruya evet cevabını verirken yarısı ise (%52,2) son 18 ayda düzenlenen konferans ve seminerlere katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 10. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Diploma ve Sertifika Programlarına Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	6	19,4	25	80,6	31
İngiliz Öğretmenler	1	4,4	22	95,6	23
Toplam	7	13	47	87	54

Tablo 10 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan Türk öğretmenlerin beşte biri (%19,4) son 18 ayda diploma veya sertifika programına katıldıkları, büyük bir çoğunluğunun -beşte dördünün- (%80,6) ise katılmadıkları görülmektedir. Çalışma grubunda bulunan İngiltere'deki öğretmenlerden ise sadece 1'i son 18 ayda diploma ya da sertifika programına katıldığını söylerken; tamamına yakını (%95,6) katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 11. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Diğer Okullara İnceleme Gezilerine Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	8	25,8	23	74,2	31
İngiliz Öğretmenler	21	91,3	2	8,7	23
Toplam	29	53,7	25	46,3	54

Tablo 11'e göre çalışma grubunda yer alan Türkiye'deki öğretmenlerin dörtte biri (%25,8) son 18 ayda diğer okullara inceleme gezilerine katıldıkları, dörtte üçü (%74,2) ise katılmadıkları görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin ise tamamına yakını (%91,3) son 18 ayda diğer okullara inceleme gezilerine katıldıklarını söylerken; sadece 2 öğretmen (%8,7) katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 12. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	11	35,5	20	64,5	31
İngiliz Öğretmenler	16	69,6	7	30,4	23
Toplam	27	50	27	50	54

Tablo 12'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda bulunan Türk öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%35,5) son 18 ayda mesleki gelişime yönelik oluşturulan çalışma gruplarına katıldıklarını, yaklaşık üçte ikisi (%64,5) ise katılmadıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunda bulunan İngiliz öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisi (%69,6) son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişime yönelik oluşturulan çalışma gruplarına katıldıklarını söylerken; yaklaşık üçte biri (%30,4) katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 13. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Yapılan Araştırmalara Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	15	48,4	16	51,6	31
İngiliz Öğretmenler	9	39,1	14	60,9	23
Toplam	24	44,5	30	55,5	54

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,4) son 18 ayda mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışmalar yaptıklarını, diğer yarısı ise (%51,6) ise yapmadıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin ise beşte ikisi (%39,1) son 18 ayda mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışmalar yaptıklarını, söylerken, beşte üçü (%60,9) yapmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 14. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Meslektaşlarına Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme Etkinliklerine Katılımları

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	13	41,9	18	58,1	31
İngiliz Öğretmenler	20	87	3	13	23
Toplam	33	61,1	21	38,9	54

Tablo 14'e göre, çalışma grubunda bulunan Türkiye'deki öğretmenlerin beşte ikisi (%41,9) son 18 ayda meslektaşlarına rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme etkinliklerine katıldıklarını, beşte üçü (%58,1) ise katılmadıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunda bulunan İngiliz öğretmenlerin ise büyük bir çoğunluğu (%87) son 18 ayda meslektaşlarına rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme etkinliklerine katıldıklarını söylerken; 3'ü (%13) katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 15. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme Durumu

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f
Türk Öğretmenler	24	77,4	7	22,6	31
İngiliz Öğretmenler	14	60,9	9	39,1	23
Toplam	38	70,3	16	29,7	54

Tablo 15 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan Türk öğretmenlerin dörtte üçünün (%77,4) son 18 ayda alanındaki bilimsel araştırmaları takip ettiklerini dörtte birinin (%22,6) ise etmediği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki

öğretmenlerin ise beşte üçünün (%60,9) son 18 ayda alanındaki bilimsel araştırmaları takip ederken, beşte ikisinin (%39,1) etmediği görülmektedir.

Tablo 16. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Öğretmenliğini Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarıyla İnformal Diyalog Kurma Durumu

	Evet		Hayır		Toplam
	f	%	F	%	f
Türk Öğretmenler	24	77,4	7	22,6	31
İngiliz Öğretmenler	21	91,3	2	8,7	23
Toplam	45	83,3	9	16,7	54

Tablo 16'da yer alan bulgulara göre, çalışmaya katılan Türkiye'deki öğretmenlerin dörtte üçü (%77,4) son 18 ayda öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurduklarını dörtte biri (%22,6) ise kurmadıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin ise tamamına yakını (%91,3) son 18 ayda öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurduklarını söylerken; sadece 2'si (%8,7) kurmadıklarını ifade etmiştir.

Türkiye'de ve İngiltere 'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinliklerine katılımlarına ilişkin bulguların geneli incelendiğinde, Türk öğretmenlerin "konferans veya seminer", "diploma/sertifika programı", "meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma", "alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme" etkinliklerine İngiltere'deki öğretmenlere göre oransal olarak daha fazla katıldıkları, İngiltere'deki öğretmenlerin ise "kurslar/çalıştaylar", "diğer okullara yapılan inceleme gezileri", "mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları", "meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme" ve "öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma" etkinliklerine Türkiye'deki öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Katılım oranlarını gösteren tablolarda yer alan frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında, Türkiye'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişim etkinlerine katılımlarının ortalaması %51,3 olurken, İngiltere'deki

öğretmenlerin katılımlarının ortalaması %65,2'dir. Bu durumda İngiltere'deki öğretmelerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları söylenebilir.

5.2. Türkiye ve İngiltere 'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, OECD (2009)'nin TALIS anketine dayalı olarak öğretmenlere katıldıkları mesleki gelişim etkinliğinin bir öğretmen olarak gelişimlerine etkisi sorulmuştur. Burada amaç öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliğine yönelik algısını raporlamak olduğu için, öğretmenlerin cevapları da bu etkinliğin etkililiğine ilişkin birer gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tablo 17'de öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin öğrenmelerine etkisi ile ilgili puanlarına ait Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir. Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre; mesleki gelişim etkinliklerinden "konferans ve seminer", "diploma ve sertifika", "meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma", "alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme", "öğretmenliğini, geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma" etkinliklerinin etkisi ülkelere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte; "kurs ve çalıştaylar", "diğer okullara inceleme gezisi", "mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları", "meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme" etkinliklerinin etkisinde İngiltere'deki öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre bu dört etkinlikten mesleki gelişimleri ve öğrencilerin öğrenmesi bakımından daha fazla fayda sağladıkları söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmelerine Etkisi ile İlgili Puanlarına Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Ülke	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kurs ve çalıştayların etkisi	Türkiye	31	22,82	707,50		
	İngiltere	23	33,80	777,50	211,500	**.007**
	Toplam	54				
Konferans ve seminerlerin etkisi	Türkiye	31	27,50	852,50		
	İngiltere	23	27,50	632,50	356,500	1.000
	Toplam	54				
Diploma ve sertifika etkisi	Türkiye	31	29,21	905,50		
	İngiltere	23	25,20	579,50	303,500	.112
	Toplam	54				
Diğer okullara inceleme gezisi etkisi	Türkiye	31	19,23	596,00		
	İngiltere	23	38,65	889,00	100,000	**.000**
	Toplam	54				
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarının etkisi	Türkiye	31	22,16	687,00		
	İngiltere	23	34,70	798,00	191,000	**.002**
	Toplam	54				
Meslekî konularda bireysel yada ortak araştırma yapma etkisi	Türkiye	31	28,08	870,50		
	İngiltere	23	26,72	614,50	338,500	.727
	Toplam	54				
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme etkisi	Türkiye	31	21,23	658,00		
	İngiltere	23	35,96	827,00	162,000	**.000**
	Toplam	54				
Alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme etkisi	Türkiye	31	30,11	933,50		
	İngiltere	23	23,98	551,50	275,500	.139
	Toplam	54				
Öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma etkisi	Türkiye	31	24,89	771,50		
	İngiltere	23	31,02	713,50	275,500	.129
	Toplam	54				

5.3. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenler için sürekli mesleki gelişim kavramının; "alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıfta

uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek" anlamlarına geldiği söylenebilir. Türkiye'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi birikimini artırmak
- Yeni yöntem ve teknikleri öğrenip uygulamak
- Öğretmenlik mesleğinde meydana gelen değişim ve gelişmelerden haberdar olmak
- Durağan olmamak
- Meslekte kariyer olarak ilerlemek
- Teknoloji ve bilimsel çalışmaları takip etmek
- Değişime uyum sağlamak
- Yeniliğe açık olmak
- İş hayatının kalitesini artırmak
- Eski bilgilerin tazelemek

Türkiye'de görüşme yapılan üç öğretmenin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

> *"Sürekli mesleki gelişim, kişinin bulunduğu branştaki bilgi birikimini artırması, bunları uygulaması, yeni yöntem ve teknikleri öğrenip sınıfında uygulamasıdır."* (TÖ-30).

> *"Mesleki gelişim her meslek için önemlidir. Çağ değiştikçe, geliştikçe meslekler de gelişir. İnsanların bu gelişmeleri takip etmeleri iş hayatlarının kalitesi açısından önemlidir. Geliştiğimiz sürece mesleğinizin hakkını veriyorsunuz demektir. Bu iş bir kez yapmakla olmaz. Sürekli olması gerekir."* (TÖ-20).

> *"Devlet okullarında sürekli mesleki gelişim kavramının uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu kavram öğretmenlerin zamanla yeni eğitim programlarını takip etme, gelişmelerden yararlanma olarak düşünülebilir."* (TÖ-18).

Çalışma grubunda bulunan İngiltere'deki öğretmenlerin ise sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin "alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemenin yanı sıra okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısını artırılması, fikir ve uygulama paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi" gibi amaç ve faydalara vurgu yaptıkları görülmüştür.

İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Bilgi ve becerilerimi güncel tutmak
- Meslekte kariyer olarak ilerlemek
- Hayat boyu öğrenci olarak kalmamı sağlayacak her türlü deneyim
- Öğretmeni ve okulu geliştiren etkinlikler
- Öğretmenin ve sınıftaki uygulamaların etkililiğini artırmak
- Eğitimin ve öğrencinin başarısını artırmak için kaynakların etkili kullanımı
- İyi uygulamaların paylaşıldığı, diğer öğretmenlerle fikir alış verişinin yaşandığı bir platform
- Yeni fikirler öğrenmek
- Kendi öğretimin geliştirmek için diğer okulları veya meslektaşlarını gözlemlemek
- Öğretmenlik mesleği, eğitim, eğitim programları ve pedagojik düşünce ile ilgili yeni gelişmelerden haberdar olmak.
- Liderlik becerilerinin geliştirilmesi

İngiltere'de görüşme yapılan üç öğretmenin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

"Bence sürekli mesleki gelişim bize her zaman öğrenci olduğumuzu, kendi öğrenmemizle ilgili düşünmemizi ve bunları öğretimimize yansıtmamız gerektiğini anlatan bir kavramdır." (İÖ-13)

"Sürekli mesleki gelişim kendini ve etrafındakileri sürekli olarak geliştirmektir. Ayrıca İyi uygulamaların paylaşıldığı, diğer öğretmenlerle fikir alış verişinin yaşandığı bir platformdur." (İÖ-4)

"Mesleki gelişim kavramı bilgi ve becerilerimiz sınıftaki uygulamalarımıza yansıtmamızı, eğitimin ve öğrencinin başarısını artırmak için kaynakların etkili kullanımı ifade etmektedir." (İÖ-3)

5.4. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Sınıf İçi Uygulamalar, Öğrenci Başarısı ve Okulun Gelişimi Bağlamında Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirmesini yaparken sınıftaki uygulamalarında daha bilinçli olmalarını ve öğrenci başarısına etkisini dikkate aldıkları görülmüştür. Fakat Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullandıkları herhangi bir yöntem belirtmemişlerdir. Mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesinde en çok şikâyet edilen konu ise çıktıların sınıf içi uygulamalara tam olarak yansıtılamamasıdır. Mesleki gelişim etkinlikleri:

- Öğretmenlerin beklentileri karşılayamaması
- Etkinliklerin özellikle seminer ve kursların çok kapsamlı ve genel olmasından dolayı sınıf içindeki uygulamalara yönelik pratik öneriler sunmaması
- Sınıf içi uygulamalara ve okula yansıtmak için gerekli olan maddi olanakların yetersizliği, gibi nedenler dolayı, öğretmenler tarafından eleştirilmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenler sınıf içi uygulamalara yansıtılabilen etkinliklerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerin:

- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha bilinçli ve ekili olmalarını sağlaması
- Öğrenci başarısını, sınıfın ve okulun atmosferini olumlu yönde etkilemesi, öğretmenler tarafından sınıfta uygulama imkânı bulabildikleri mesleki gelişime yönelik etkinlik çıktılarının yararları arasında gösterilmiştir.

Türkiye'de görüşme yapılan üç öğretmenin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

> *"Bu tür faaliyetlerde genelde kendi alanımızla ilgili sorunlardan bahsedildiği için ve genel bir memnuniyetsizlik içinde geçtiği için pek faydası olmamıştır.* (TÖ-13)

> *"Eğitim öğretim teoride öğretildiği gibi değildir. Pratikte işler oldukça farklıdır. Mesleki gelişim faaliyetlerine çoğu zaman katılmıyoruz. Katıldıklarımıza zorunlu olarak gidiyoruz. Açıkçası okuldaki duruma etki ettiğini düşünmüyorum. Çünkü bu zaman kadar katıldığım faaliyetlerin hiçbiri ders içindeki etkinliklerimize yol gösterici olmadı."* (TÖ-5)

> *"Henüz bu faaliyetlerin etkililiğini ölçme fırsatım olmadı ama kendi programımı oluşturmada olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum."* (TÖ-11)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı ve okulun gelişimi bağlamında değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine göre ise, öğretmenler; "eğlenceli, öğretici, hesaplı (zaman ve para), okul ve öğrenci başarısını olumlu etkileyen etkinlikleri" yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin, sınıftaki özgüvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirirken:

- Ders sırsında meslektaşına gözlem yaptırıp, geliştirmesi gereken yönleri öğrenme
- Öğrenci ve velilerden alınan geri dönütler

- Anketler
- Öğrenci başarısı
- Performans değerlendirme vb. yöntemlere başvurduklarını belirtmişleridir.

Çalışma grubunda bulunan İngiliz öğretmenlerden üçünün bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"Mesleki gelişim etkinliklerin etkililiğini değerlendirirken kendime "Etkinlik hoşuma gitti mi?", Etkinlikten bir şey öğrendim mi?, "Bu etkinlik öğrencilerime yararlı oldu mu?", "Bu etkinlik okuluma yarar sağlayacak mı?" ve "bu etkinlik para, kaynak olarak hesaplı mı?"* sorularını *sorarım. Bu sorulara verdiğim cevaplar ile etkinliğin başarısını değerlendiririm."* (İÖ-10)

> *"Eğer etkinlikte öğrendiklerimi sınıfta uygulayıp, öğretimimin bir parçası haline getirebiliyorsam ve bu etkinliğin öğrencilerimin başarısını artırdığını çeşitli sınavlardaki notları ile görüyorsam, etkili olduğunu söyleyebilirim."* (İÖ-4)

> *"Ben mesleki gelişimle ilgili öğrendiklerimin etkililiğini değerlendirebilmek için meslektaşlarımdan sınıfa gelip derslerimi gözlemlemelerini istiyorum. Bu meslektaşlarım benim iyi olduğum ve geliştirmem gereken yönlerimi söylüyorlar. Ayrıca öğrenci ve velilerden aldığım geri dönütler benim için çok önemli. Son olarak öğrencilerimize için yaptığımız anketler ile sınıf içindeki uygulamaların etkililiğini görebiliyorum."* (İÖ-3)

5.5. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımda Gönüllülük, Mesleki Gelişim İhtiyacının Belirlenmesi ve Mesleki Gelişim Etkinliğinin Türü Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türk öğretmenler bu tür etkenliklere katılmaya istekli olduklarını ancak; etkinliklerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmamasından dolayı sadece zorunlu etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler:

- Branşlarıyla ilgili,
- İlgi alanlarına giren,
- Sınıf yönetimi,
- Öğrenci ile iletişim,
- Ergenlik
- Öğrenci psikolojisi gibi konularındaki mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler MEB'in düzenlediği isteğe bağlı seminer, kurs vb. etkinliklere çoğunlukla katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinliklere sadece zorunlu olduğunda katılım sağlandığını ama verimli olmadığını açıklamışlardır. Bununla birlikte:

- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini belirlemede daha fazla söz hakkı verilirse
- Bu etkinlikler düzenlenirken öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları da dikkate alınırsa belirlenen etkinliklere katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan Türkiye'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, mesleki gelişim ihtiyacının belirlenmesi, mesleki gelişim etkinliğinin türü) konusundaki görüşleri, okul bağlamında, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını belirlemeden, genellikle de MEB tarafından düzenlenen

etkinliklere öğretmenlerini zorunlu olarak katıldıklarını ama bu katılımlarda gönüllülüğün çok dikkate alınmadığı, buna bağlı olarak bu etkinliklerin verimli olmadığını göstermektedir. Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir:

> *“ Ben branşımla ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı isterim. Ancak bire bir isteğim doğrultusunda bir faaliyetle karşılaşmadım. MEB’in internet sitesinden bazı faaliyetlerin bilgilerini alıyorum ancak isteyerek katılım sağladığım olmadı.”* (TÖ-13)

> *“Mesleki gelişim faaliyetleri konusunda istekliyim ancak zorunlu olmadıkça bu faaliyetleri araştırma veya bu faaliyetlere katılma konusunda istekli değilim. Bunu konuda bazı eksikliklerim olduğunu söyleyebilirim.”* (TÖ-11)

> *“Mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda istekli değilim. MEB bünyesindeki faaliyetlerin içinin boş olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir faydası bulunmamaktadır.”* (TÖ-18)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere’deki öğretmenlerin görüşleri ise, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin belirlenmesinde öğretmenlerin daha aktif bir rol oynadıklarını göstermiştir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki istekliliklerini olum yönde etkilediği görülmüştür. Her yıl okul tarafından kendilerine 12 saatlik zorunlu olarak mesleki gelişim etkinliğine katılmalarının istendiğini ifade eden öğretmenler, bu gerekli süreyi çoğunlukla geçtiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine katılımda;

- Okulun ihtiyaçları
- Okul yönetiminin belirlediği okul gelişim planı
- Ders gözleminden edinilen geri-dönütler
- Sınıftaki öğrenme-öğretme süreci ile ilgili kişisel deneyimler
- Mesleki gelişim etkinliğinin yeni bilgi veya beceriyi tanıtması,

- İlgi alanları,
- Branşları,
- Daha tecrübeli öğretmenlerin (meslektaşlarının görüşleri
- Kişisel mesleki gelişim hedefleri, gibi etkenleri göz önünden bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir;

"Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda oldukça istekli olduğumu ve bu konuda elimden geleni yaptığımı söyleyebilirim. Genellik sınıf içindeki öğretimimde özgüvenimin düşük olduğu veya daha iyi yapabilirim dediğim konulardaki etkinliklere katılmaya çalışıyorum. Okulumuz normalde her yıl 12 saat mesleki gelişimi bize zorunlu kılıyor ama be geçen yıl 20 saatin üzerinde bir etkinliğe katıldım. Bu katıldığım etkinliklerin ise öğretmenliğime ve sınıftaki uygulamalarıma oldukça yararlı olduğunu söyleyebilirim." (İÖ-8)

" Genellikle okul gelişim planına uygun olan etkinliklerle ilgili okul yönetimi tarafından bilgilendiriliyoruz. Özellikle branşımla ilgili etkinliklere katılmaya özen gösteriyorum" (İÖ-19)

"Mesleki gelişim etkinliklerine katılımda benim için en önemli kriter her yıl kendime belirlediğim mesleki gelişim hedefimdir. Bence bu etkinliklere katılım konusunda istekliyim ve öğrendiklerimi sınıfımda uygulayabilmek için sabırsızlanıyorum." (İÖ-11)

5.6. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanağı Bulmalarına İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık yarısı (f=14 %45), bu etkinliklerde elde ettiği bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağı bulamadıklarını ifade etmiştir. Çalışmaya katılan diğer öğretmenler (f:17 % 55) edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama veya kısmi olarak uygulama olanağı bulduklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim etkinliklerin yoluyla edindikleri bilgi ve becerilerin sınıfta uygulama konusunda öğretmenlerin en çok yaşadığı zorluklar ise:

- Etkinliği uygulayacak yeterli materyal olmaması
- Sınıfın fiziki şatlarının yetersizliği (öğrenci sayısı, sınıfın çok dar olması)
- Okulun fiziki ve maddi şartlarının uygulama için gerekli donanımı desteklememesi
- Öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmalarıdır.

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıda verilmiştir:

> *"Aslında mesleki gelişim faaliyetlerinden elde ettiği bilgi ve becerileri uygulama imkânı buluyorum. Karşılaştığım zorluklar ise; gerekli donanımın olmaması, uygulama yaparken çevre ve velilerden kaynaklanan problemlerdir."* (TÖ-21)

> *"Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin teorik bilgilerimi artırıcı etkisi oldu, ancak özellikle materyal sıkıntısı nedeniyle öğretim sırasında zorluk yaşıyorum."* (TÖ-29)

> *"Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinde edindiğim bilgi e becerileri sınıfta uygulama imkânını kısmen buluyorum. Bu uygulamaları yaparken*

karşılaştığım zorluklar, fiziki ortamın uygun olmaması ve materyal yetersizliğidir." (TÖ-26)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerden hiçbiri mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağını bulmalarına ilişkin soruya "hayır" şeklinde cevap vermemişlerdir. Bu durum Türkiye'deki öğretmenlerin cevapları ile karşılaştırıldığında oldukça farklıdır. Çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin tamamı edindikleri bilgi ve becerile sınıfta uygulama olanağını bulmalarına ilişkin soruya "kısmen buluyorum" veya "tam olarak" şeklinde cevap vermişlerdir. Mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygularken İngiliz öğretmenlerin en çok yaşadığı zorluklar ise:

- Materyal ve kaynak yetersizliği
- Öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları
- Zamanının yetersizliği
- Öğretmenlerin yeni becerilere alışmada yaşadıkları sıkıntılardır.

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir;

"Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindiğim bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânımın olduğunu söyleyebilirim. Yeni bilgi, metot ya da stratejilerden dolayı dersleri yeniden planlama ve bunların etkililiğinin değerlendirilmesinde bazı zorluklar yaşamaktayım." (İÖ- 4)

"Bu etkinliklerden edindiğim bilgi ve becerileri sınıf içine yansıtmadaki başarım farklı sınıflarda farklı derecelerde olsa da evet sınıfa aktarabiliyorum. Ancak, bazen öğrenciler yeni uygulamalara karşı direnç gösterebiliyorlar veya ben bir öğretmen olarak bu yeni bilgi ve becerileri alışkanlık haline getirmede zorlanabiliyorum." (İÖ- 8)

"Katıldığım etkinliklerle sınıf içi uygulamalarım arasında bağlantı kurmaya çalışıyorum. En çok zorlandığım noktalar ise etkinlikte elde

ettiğim bilgi ve beceriye göre ders planını yeniden şekillendirmek ve bunu yapabilmek için yeterince zamanımın olmamasıdır." (İÖ-18)

5.7. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Etkili ve Başarılı Bir Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliğinin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenlerin başarılı bir mesleki gelişim etkinliği için "uygulanabilirlik, katılımda gönüllülük, yenilik, öğretmen ilgi ve ihtiyaçları" gibi faktörlere vurgu yaptıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan Türkiye'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, etkili ve başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin şu özelliklere sahip olması gerekir:

- Alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi
- Sınıf içinde uygulamaya yönelik pratik çözüm önerileri sunması
- Öğretmenlerinin kişisel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına hitap etmesi
- Etkinliğin içeriğinin ilgi çekici olması ve tecrübelere yer verilmesi
- Etkinliğin öğretmenlerin meslektaşlarıyla görüş alış verişi yapabilecek tarzda tasarlanması
- Farklı ve yaratıcı yöntem, teknik ve stratejileri içermesi
- Etkinliğe katılımda gönüllülük esasının olması

Bu konu ile ilgili üç öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

"Katıldığım en etkili sürekli mesleki gelişim faaliyeti proje yönetimi ile ilgili olanıydı. Sıradan slayt okunup geçilmedi, ilgi çekici videolar izlenildi ve yaşanmış tecrübelerden bahsedildi. Bilimsel geziler yapıldı yani faaliyet tekdüze değildi." (TÖ-15)

"Zorunlu olarak katıldığım özel eğitim kursu alanımla ilgili yan alanlara ilgimin oluşmasında etkili oldu. Alanında uzman kişiler tarafında yapılması bu faaliyetleri etkili yapmaktadır." (TÖ-25)

"Aklımda kalan en etkili mesleki gelişim faaliyeti zihinse engelliler kursudur. İçinde bulunduğumuz çıkmazdan bizi kurtarmıştı. Bize ihtiyacımız olan bilgileri aktardılar ve basit düşünmeyi öğrettiler. Ancak, davranış problemlerini düzeltmede pek etkisi olmadı." (TÖ-31)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin etkili ve başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliğinin özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, "uygulanabilirlik, katılımda gönüllülük, yenilik, öğretmen ilgi ve ihtiyaçları" gibi faktörlerin yanı sıra, İngiltere'deki öğretmenlerin etkili bir mesleki gelişim etkinliği için, "öğrenci başarısı, uygulama zamanı, öğretmenlerin etkinliğe aktif katılımı ve okul gelişim planındaki hedeflerden" de bahsettikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, etkili ve başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliği:

- Öğretmenlerinin kişisel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına hitap etmesi
- Etkinliğin bireysel ve grup çalışmasına olanak tanıması
- Sınıf içinde uygulamaya yönelik pratik çözüm önerileri sunması
- Öğretmenlere etkinlikte edindikleri bilgi ve becerileri öğretime yansıtmak için yeterli zamanın verilmesi
- Öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemesi
- Farklı ve yaratıcı yöntem, teknik ve stratejileri içermesi
- Etkinliğin eğlenceli, ilham verici ve öğretmenleri destekleyici nitelikte olması
- Etkinliğin öğretmenlerin meslektaşlarıyla görüş alış verişi yapabilecek tarzda tasarlanması

- Etkinliğin öğretmenlerin aktif katılımına olanak tanıyacak etkileşimli bir şekilde tasarlanması
- Etkinlik içeriğinin okul gelişim planındaki hedeflerle ilişkili olması
- Etkinliği zaman, mekân ve paradan tasarruf için okul içinde yapılması
- Etkinlik çıktıların değişime izin verecek şekilde olması

Bu konuda çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir:

"Katıldığım en iti mesleki gelişim etkinliği grup tartışması şeklinde geçmişti. Ayrıca dışarıdan bir konuşmacı çağırmak yerine okulumuzda düzenlemiştik. Bu grup olarak yaptığımız çalışma ile sınıfta işe yarayan ve yaramayan uygulamaları belirlemiş, problemlerimiz için çözüm önerileri sunmuştuk." (İÖ-3)

"Liderlik eğitim katıldığım en iyi etkinlikti. Bu etkinlikte iyi ve örnek uygulamaları diğer okullardaki meslektaşlarımızla paylaşma imkânı bulduk. Ayrıca öğrendiklerimiz uygulanabilir ve etkinlik boyunca yaptıklarımız da eğlenceliydi." (İÖ-5)

"Katıldığım en iyi etkinlik, eğlenceli, ilginç, destekleyici, şaşırtıcı ve çözmek için problemler içeren bir etkinlikti. Ayrıca etkinliğin başındaki kişi, alanıyla ilgili bilgisinin yanı sıra heyecanını da bize aktarmayı başarmıştı. Sorularımıza da açıklıkla cevap verebiliyordu." (İÖ-10)

5.8. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Ülkelerindeki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden biri hariç hiçbiri sürekli mesleki gelişim programlarının olumlu yönünü belirtmemiştir. Sadece bir öğretmen tarafından ifade edilen güçlü ya da olumlu özellik ise "genellikle MEB tarafında organize edildiği için geniş bir kitleye hitap etme gücü" dür. Çalışmaya katılan öğretmenler:

- Ne MEB ne bakanlığa bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, ne okul yönetimi ne de öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem vermediğini,
- Hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli değil olmadığını,
- MEB tarafından yapılan etkinlikler tüm ülkeye hitap etmesine karşın sayı sınırlamasından dolayı öğretmenlerin istedikleri etkinliklere katılamaması
- Etkinlikler genel de "yapılmış olmak için" yapılması ve sadece resmi evrak üzerinde kaldığını,
- Etkinliklerin aşırı teorik olmasının uygulanabilirliğini zorlaştırması gibi nedenlerden dolayı sürekli mesleki gelişim sisteminin zayıf olduğunu düşünmektedirler.

Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenler sistemin geliştirilmesine yönelik:

- Etkinliklere katılımın gönüllülük esasına göre olması
- Etkinliklerin katılımcı sayısı olarak ihtiyacı karşılaması
- Etkinliklerin uzman kişilerce yürütülmesi
- Etkinlik içeriklerinin uygulanabilir olması
- Katılımcı öğretmenlere maddi destek sağlanması gibi öneriler sunmuşlardır.

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir;

"Türkiye'mizde uygulanan mesleki gelişim faaliyetleri zayıf ve yetersiz. Faaliyetlerin zamanlaması da genellikle okulların açık olduğu zamana denk geldiği için olumsuz durumlar ve problemler meydana gelebiliyor." (TÖ-14)

"Bence geniş bir kitleye ulaşabilmesi güçlü yanıdır. Zayıf yönü ise sadece "yapılmış olmak" için yapılmasıdır. Bu durunda herkese uygun (zaman, mekân, nitelik) faaliyetler düzenlenemiyor." (TÖ-19)

"Kendi branşım (özel eğitim) için konuştuğumda devlet destekli mesleki gelişim faaliyetleri nerdeyse yok denecek kadar az. Katıldıklarımın tamamına kendi imkânlarımla gidiyorum. Bunu maddi olarak çok az insan karşılayabiliyor. Bence devlet bu etkinliklere katılacak öğretmenleri maddi olarak desteklemeli." (TÖ- 27)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin ülkelerindeki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde,

- Her okulun öğretmenlerinin ihtiyacına göre kendi mesleki gelişim etkinliğini düzenleyebilmesi
- Kaynak ve içerik yönüyle etkinliklerin kalitesinin her geçen gün daha iyiye gitmesi
- Öğretmenlere ilgi alanlarına göre farklı seçenekler sunabilmesi öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim sisteminin güçlü yönleridir.

Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenler sürekli mesleki gelişim siteminin;

- Bazı etkinlikleri yeterince ilgi çekici olmaması
- Özellikle okul dışında yapılan etkinliklere öğretmen göndermenin pahalı olması

- Bazı etkinliklerin aşırı teorik olması gibi özelliklerini zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan İngiltere'deki öğretmenler sistemin geliştirilmesine yönelik,

- İlgi çekici etkinliklerin sayısının artırılması
- Etkinlik içeriklerinin uygulanabilir olması

- Okul içinde yapılan etkinliklerin öğretmenlerin ihtiyacını karşılayacak düzeye getirilmesi gibi öneriler sunmuşlardır.

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir:

"Bence sistemin güçlü yönü farklı öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek çeşitte etkinlik imkânı sunmasıdır. Ayrıca okul içinde düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri oldukça faydalıdır. Fakat okul dışından gelen konuşmacıların yürüttüğü etkinlikleri çok faydası olduğunu düşünmüyorum. Bu ise zayıf yönüdür." (İÖ-2)

"Bizim için sürekli mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili en önemli zorluk onların etkililiğini yeterince değerlendirememizdir. Sınıftaki günlük öğretimle o kadar meşgul oluyoruz ki mesleki gelişimden öğrendiklerimizin etkililiğini değerlendirmeye vakit bulamıyoruz" (İÖ-4)

"Birçok farklı mesleki gelişim etkinlik fırsatının olmasına rağmen genelde okul dışında bir etkinliğe katılmak oldukça pahalıdır. Bu durumda ben kendimi şanslı hissediyorum; çünkü okul içerisinde çok güçlü bir sürekli mesleki gelişim ekibimiz olduğu için dışarıda bir etkinliğe katılım ihtiyacı hissetmiyoruz." (İÖ-8)

5.9. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katlım İhtiyacına Ve Etkinliğin İçeriğinin Ne Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Elde edilen bulgulara göre, katılımcı Türk öğretmenlerin neredeyse tamamı (f:29; %94) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği belirlenirken öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiğini düşünmektedir.

Bununla birlikte, çalışmaya katılan Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime yönelik şu konularda ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir:

- Alan bilgisi
- Sınıf yönetimi
- Öğrencilerle iletişim becerileri
- Bilişim teknolojileri
- Araştırma yöntem ve teknikleri
- Eğitim-öğretim sürecinde kullanabilecekleri yeni teknik, yöntem ve stratejilerin tanıtımı şeklinde sıralanabilir.

Katılımcı öğretmenlerden üçünün bu konudaki düşünceleri aşağıdaki gibidir;

"Kesinlikle mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç hissediyorum. İçerik olarak ise; iletişim, teknoloji, alan bilgisi, süreç yönetimi, öfke kontrolü, araştırma yöntem ve tekniklerini söyleyebilirim." (TÖ-9)

"Her öğretmenin sürekli kendini yenilemesi gerektiğini düşündüğümüzde evet ben de ihtiyaç hissediyorum. İçeriği, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve etkili iletişim konularında olabilir." (TÖ-21)

" Evet, hissediyorum; çünkü dünya hızla gelişiyor. Bu gelişmeleri yakalamak için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak isterim. (TÖ-22)

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, verilen cevapların Türkiye'deki öğretmenleri görüşleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İngiliz öğretmenlerin de büyük çoğunluğu (f:22; %96)) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ve etkinliklerin içeriğinin planlanmasında etkin bir ol oynamak istediklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte, İngiltere'deki katılımcı öğretmenlerin, Türkiye'deki öğretmenlerin aksine, özellikle liderlik eğitimi ve üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konularında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Türkiye'deki öğretmenler araştırma yöntem ve teknikleriyle ilgili etkinliklere ihtiyaçlarını ifade ederken, İngiltere'deki öğretmenler ise bu konuda bir etkinliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmemişlerdir. Çalışmaya katılan İngiltere'deki öğretmenler özellikle şu konularda mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır;

- Alan bilgisi
- Sınıf yönetimi
- Öğrencilerle iletişim becerileri
- Soru-sorma becerisi
- Liderlik becerileri
- Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi
- Program ve ders içeriklerindeki değişikliklerin tanıtılması
- Bilişim teknolojileri
- Eğitim-öğretim sürecinde kullanabilecekleri yeni teknik, yöntem ve stratejilerin tanıtımı şeklinde sıralanabilir.

Bu konuda çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerden üçünün düşünceleri aşağıdaki gibidir;

> *"Evet, katılım ihtiyacı hissediyorum. Etkinlik yeni metotlar, teknikler ve stratejilerle birlikte sınıf yönetimi ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi konularını içermelidir."* (İÖ-11)

"İhtiyaç duyduğum etkinlik içeriğinin eğitim politikalarındaki, ders içeriklerindeki ve programlardaki değişikliklerin tanıtılması olduğunu düşünüyorum" (İÖ-20)

"Alan bilgisi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim becerilerinin yanı sıra, öğretmenlerin okuldaki ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve öğretimi mükemmel hale getirebilecek her türlü mesleki gelişim etkinliğine katılabilirim." (İÖ-18)

5.10. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan Türkiye'deki yöneticilerin sürekli mesleki gelişim kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bu kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu kavram yerine hizmet içi eğitim kavramını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitim kavramını ise daha çok kurs ve seminerlerden oluşan dar bir çerçevede ele almışlardır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişim kavramını "yeni yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi", "öğretmenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunması", "öğretmenlerin farklı özelliklerinin ortaya çıkarılması yönüyle öğrenciye rol-model olması" şeklinde algıladıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Ben önce sahsımdan başlarsam gelişimi sürekli olarak arzulayan ve destekleyen bir yapıdayım, önce kendim için sonra tüm personelim için bu durum böyledir. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin farklı özelliklerini ortaya çıkarmak, onları öğrencilere yansıtmak adına çok önemlidir. Hem farklı bir özelliğimizin olmasının bize verdiği haz anlamında, hem öğrenciye rol-model olma anlamında, hizmet içi eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum."* (TY-3)

"*Hizmet içi eğitimin yararına inanan biriyim. Yani neticede birçok konuda kurslarda aldığımız bilgilerin faydasını gördüm. Mesela zaman yönetimi ve buna benzer. O nedenle öğretmenlik mesleğinin de her yıl hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi lazım. Özellikle zaman içerisinde bir dönüşüm bir değişim yaşanıyor. Bu değişime ayak uydurabilmek için bu konularda elbette yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç var o nedenle hizmet içi eğitim hakikaten önemli."* (TY-1)

"*Bu durumda mesleki olarak kendini geliştirebileceğin alanlar yeni yöntem ve teknikler olabilir, bunları da tabii eğitimlerle, açılan kurslarla, sertifika programları ile gidermeye çalışıyoruz."* (TY-5)

Araştırmaya katılan İngiltere'deki okullarda mesleki gelişimden sorumlu yöneticilerin sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu kavrama daha geniş bir perspektifte ve çok boyutlu olarak ele aldıkları görülmüştür. Ayrıca İngiltere'deki okullarda mesleki gelişimden sorumlu yöneticilerin bu soruya verdiği cevaplar ile bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde İngiltere'deki yöneticilerin bu kavram ve bu kavramın ifade ettiği anlam bilgisi olarak daha yeterli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda İngiltere'deki okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişim kavramını "öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine olanak tanıyan etkinliklerin tümü", "öğretmenlerin kendi alanlarında yeni bilgi ve metotlarla ders verecek kadar yeterli olmaları sağlamak", "öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncel tutulması ve yenilenmesi", "özellikle eğitim bakanlığının yaptığı değişikliklerden haberdar olmak", "kurs ve seminerlerden çok daha fazlası", "okulda yaşanan olaylara farklı bakış açısı ve problemlere yeni çözüm önerilerinin bulunması", "değişime ve gelişime açık olunması", "mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe kazanmalarını sağlama", "öğretmenlerin eksikliklerinin tespit edilip giderilmesi" şeklinde algıladıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Benim için ki birçok insan için de öyledir, SMG sürekli olarak bilgilerini becerilerini güncellemek, yeni bilgi ve becerileri öğrenmek,

bunları öğrenmeye yani değişime açık olmak, yeni uygulamalardan haberdar olup bunları okula, sınıf içine yani günlük yaşama aktarabilmektir. Böylece bu öğrendiklerini başkalarıyla paylaşabilir ve onları da eğitebilirsin. Öğrenilecek o kadar çok şey var ki her gün yeni bir gelişme, yeni bir uygulama, yeni bir metot veya teknik ortaya çıkıyor. Bunlarla ilgili yeni gelişmelerden haberdar olabilirsek kendi öğretimimizde kullanabiliriz. SMG'nin diğer bir yönü ise benim okulum son 3 yılda müthiş bir büyüme sağlamış bu da demek oluyor ki okuluma genç, tecrübesiz birçok öğretmen alınmış. Bunların eğitime ve tecrübelenmeye ihtiyaçları var. Birçok farklı ihtiyacı olan öğrencilerimiz olduğu için birçok farklı alanlarda bu öğretmenleri yetiştirmemiz gerekiyor. Mesela şu an okulda 70 yeni öğretmen eğitiyoruz. Bu da SMG'nin başka bir boyutudur." (İY-2)

"*Bir eğitici olarak, yeni fikirlerle ilgilenirim. Ayrıca hükümetin çıkardığı yeni uygulama ve kurallardan da haberim var, yani benim sürekli mesleki gelişimden anladığım şey, hem bilimsel araştırma ve öğretmenlik mesleğinden gelen yeni fikirlere açık olmamız, hem de hükümetin eğitimle ilgili çıkardığı uygulama ve kurallardan haberdar olmamız gerektiğidir. Kesinlikle bilgi ve becerilerimizin sürekli olarak güncelliğinden emin olmalıyız ki bu şekilde yeni metot, teknik veya stratejileri öğrencilerimizin faydalanması için uygulamaya dönüştürebilelim*." (İY-3)

"*Bu görev içinde SMG ile ilgili görevim ise; hükümet sürekli kuralları ve yönergeleri değiştiriyor ve bunlar neredeyse günlük oluyor. Bu değişikliklerle ilgili kendimi ve okulumdaki personeli güncel tutmak ve yenilemek görevlerimden birisidir. Ayrıca, bildiğiniz gibi aslında bilmediğimiz ve öğrenmemiz gereken birçok şey var. Farklı durumlardan farklı zamanlarda birçok şey öğrenebiliriz. Benim görevimle ilgili olan; öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, otizm, disleksia veya üstün zekâlı çocuklarla, ilgili bir sürü yeni uygulama, yeni fikir ve farklı bakış açıları ortaya çıkıyor. Bu yüzden SMG kapsamında farklı kişilerle buluşup*

onların görüşlerini dinlemek yani birbirimizden öğrenmek çok ama çok önemli diye düşünüyorum. Çünkü benim görevimi yapan farklı bir okuldaki biriyle buluşup bazı meseleleri farklı ve belki de bizden daha etkili ve kolay bir şekilde çözdüklerini öğrenmem okulumdaki problemlerin çözümü adına da çok yararlı oluyor. Biliyorsunuz ki insanlar bir problemi farklı yollarla çözebilir. Bu durumlarda meslektaşlarınızla bir araya gelip fikirlerinizi ve elinizdeki kaynakları birleştirmeniz veya onları problemleri nasıl çözdüklerine dair gözlemlemeniz veya onların sizi gözlemlemeye gelmesi, hem size hem da onlara farklı bakış açıları ve öngörü kazandırıyor. Yani bazen bildiğiniz gibi; bir şeyi yaparsınız ve doğru mu yanlış mı olduğuna karar veremezsiniz. Artık o otomatik olmuştur sadece yaparsınız ve yaptığınız şeyden haberiniz yoktur, farkında değilsinizdir. Fakat biri gelir sizi gözlemler veya siz onu gözlemlersiniz; yaptığınız şeyin etkili olduğunu görür ve okuldaki diğer öğretmenlere "tamam artık bu problemleri şu şekilde çözüyoruz. Şu konulara şu şekilde yaklaşmamız gerekiyor" dersiniz." (İY-4)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin algıları Tablo 18'de karşılaştırmalı şekilde özetlenerek verilmiştir.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Yeni yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi • Öğretmenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunması • Öğretmenlerin farklı özelliklerinin ortaya çıkarılması yönüyle	• Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine olanak tanıyan etkinliklerin tümü, • Öğretmenlerin kendi alanlarında yeni bilgi ve metotlarla ders verecek kadar yeterli olmalarının sağlaması, • Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncel tutulması ve yenilenmesi,

öğrenciye rol-model olması • Öğretmenler için mesleki bir ihtiyaç	• Özellikle Eğitim bakanlığının yaptığı değişikliklerden haberdar olmak, • Kurs ve seminerleri içermekle birlikte bunlardan çok daha fazlasını ifade etmesi, • Okulda yaşanan olaylara farklı bakış açısı ve problemlere yeni çözüm önerilerinin bulunması, değişime ve gelişime açık olunması, • Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe kazanmalarını sağlama, • Öğretmenlerin eksikliklerinin tespit edilip giderilmesi

5.11. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım (Gönüllülük, Yaşanılan Problemler) Konusundaki Görüşleri

Türkiye'deki yöneticiler okullarda görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, yaşanılan problemler) konusunda, yeterli düzeyde olmadığı ve genellikle isteksiz bir şekilde, sadece zorunlu olan etkinliklere katıldıkları şeklinde görüş bildirmiştir. Çalışmaya katılan Türkiye'deki yöneticilerinin tamamı (f:7; %100) okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğu zaman sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak ise "bu etkinliklerde öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri okulda uygulama imkânı bulamamaları", "okul saatleri dışında mesleki gelişim etkinliklerine zaman ayırmak istememeleri", "öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının sağlanması adına herhangi bir ödül/ceza uygulamasının

olmaması", "özellikle meslekte geçirdiği yıl ve yaş itibariyle tecrübeli öğretmenlerin bu tür etkinlikleri faydalı görmemeleri" nedenlerini göstermişlerdir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir;

> *"Mesleki gelişim etkinliklerinden kazandığım bilgi ve beceriyi okula yansıtmıyorum. Niye yansıtayım. Yansıtmam için bir neden var mı? Bence yok. Yansıtmasam ne olur? Kimsede yansıtmıyor zaten. Yansıtacak alan da bulamıyorsun zaten. Bir hizmet içi eğitimden öğretmenlere yapmaları gerekenler nasıl davranmaları gerektiği neler yapmaları gerektiği gibi şeyler anlatılıyor ama öğretmen okula geldiğinde mevzuat hazretlerini karşısında buluyor. Mevzuat hazretleri öğrendiklerini uygulamasına çoğu zaman izin vermiyor. Bu konuda mevzuat çok büyük engeldir. İşte öğretmen zaten uygulama alanı olmadığı için bu tür etkinliklerle ilgili talepte bulunmuyorlar. Seminerde John Dewey 'den örnek veriyorsun ama onun okulda uygulanmasına fırsat vermiyorsun böyle olunca da öğretmenler bu tür etkinliklere katılmak istemiyorlar. Aslında öğretmenlerden hiç biri de bu tür etkinliklere katılım konusunda gönüllü değil. Böyle bir motivasyonları da yok. Aslında bazen şöyle de diyorum. Niye öğretmenin motivasyonu olsun ki? Öğretmen seminere zaman ayıracak, belirli bir enerji harcayacak. Niye ayırmak istesin ki? Katılan da aynı katılmayan da aynı. Ne etkinliklere katılana bir ödül var ne de katılmayana bir yaptırım. Zaten herkes devlet memuru herkesin işi garantidir. Hal böyle olunca herkes kendini garantide gördüğü için çok da bu tür etkinliklere katılma ihtiyacı duymuyorlar."* (TY-4)

> *"Kesinlikle çok düşük. Bence bu yine yaşla ilgili. İnsanlar MEB'in mesleki gelişim modülünü inceleyip takip etmeleri beklenir ama bu okulda bunu yapan kimse çok az. Herhalde merkezde olmak, belirli bir doygunluğa ulaşıp kendisini yeterli hissetmek ya da pek çok geçmişte birçok kez bu tür kurslara katılmak artık bu konuda ihtiyacı olmadığını düşünmek gibi etmenler bunda önemli rol oynuyor. Bence bu durum biraz önce dediğim gibi yaş ile ilgili bir durum. Sanki gençler daha*

istekli gibi geliyor bana. Yani daha çok zorunlu olanlara herkes katılıyor ama dediğim gibi bir isteksizlikle katılıyorlar." (TY-2)

"Şimdi belirli bir oranda öğretmenlerimizin büyük bir kısmına hizmet içi eğitimlere katılmak daha zor gelebiliyor. Aslında gönüllü olanlarda var ama bunlar çok daha az. Bu tür etkinliklere katılım çok ama çok az oluyor. Merkezdeki öğretmenler en az 20-25 yıllık öğretmenlerdir. Ayrıca şu an öğretmenlik bayan mesleği oldu. Bu tür durumlardan dolayı bazen öğretmenlerimizi katılmayı isteseler bile zaman bulamıyorlar. Bu yüzden pek katılmak istemiyorlar." (TY-6)

Çalışmaya katılan İngiltere'deki okul yöneticileri ise okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları şeklinde görüş belirtmiştir. İngiliz yöneticilere göre öğretmenler bu tür etkinliklere katılımda oldukça istekli davranmaktadır. Görüşme yapılan İngiltere'deki yöneticilere göre bu durumun sebepleri arasında "her öğretmenin kendisini bir öğrenci olarak görmesi", "okulda öğretmenleri bu tür etkinliklere katılımlarını sağlayacak olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşturulması", "öğretmenlerin değişime açık insanlar olmaları" gösterilebilir.

Bununla birlikte Türkiye'deki yöneticiler gibi İngiltere'deki yöneticiler de bu konuda bazı zorluklar yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Bu zorluklar veya problemler; "öğretmenlerin okul dışında başka bir etkinliğe zaman ayırmak istememeleri" ve "finansal kaynak yetersizliğidir". Özellikle katılımın sağlanması konusunda "yapılan etkinliğin uygulamaya dayalı bir etkinlik olması gerekliliği" her iki ülke yöneticileri tarafından da dile getirilmiştir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin okullarda görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, yaşanılan problemler) konusundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Tecrübelerimle söyleyebilirim ki buradaki insanlar öğrenmeye istekli ve motive olmuş mutlu birer öğrencidir. Dürüst olmak gerekirse bir kişinin motive olmadığını veya isteksiz davrandığını görürsem ona güle güle derim. Çünkü bu alanda çalışabilmeniz için isteklilik ve tutkunuzun

olması gerekir. Size gitmeden önce de göstereceğim, buradaki en iyi şey öğrencilerin okulda olmaktan mutlu olmaları. İngiltere'deki kaç okul bunu söyleyebilir ki? Geleneksel Locke teorisini bilirsiniz. Biz çocuklarımızı birer boş beyaz kâğıt gibi görüyoruz. Motive olmuş, öğretmenler tarafından eğitildikleri için öğrenmeye motive olmada sıkıntı yaşamıyorlar. Bir şeyler öğrenince mutlu olan ve öğrenmeye istekli öğrencilerimiz oluyor. Mutlu öğrenciler, mutlu öğretmenler okul içindeki süreçleri daha kolay hale getiriyor. Bu yüzden öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için. Personelim de yeni bir şeyler öğrenmek zorundadır." (İY-1)

"Bence burada bu okulda çok iyi durumdayız ve insanlar SMG etkinliklerine katılım konusunda istekliler. Gerçekten yeni şeyler öğrenmeyi ve uygulamayı seviyorlar. Cidden bu konuya yaklaşımları pozitif ve bu durum tüm okul için geçerlidir. Aslında bu biraz da okulda SMG etkinliklerini nasıl düzenlediğinize bağlı. Mesela burada çok uzun zamandır çalışan öğretmenlerimiz de var çok kısa bir süre çalışanlar da var, her iki gruba da okul hakkında bir şeyler söyleme fırsatı vermek gerekiyor. Bence okul içinde bir öğrenme atmosferi oluşturmak çok önemli. Kesinlikle, biz burada öğrenme koçluğundan bahsediyoruz ve okulumuzda bu çok önemli ve iyi bir şekilde yapılıyor. Her iki taraf da birbirlerinin öğrenmelerini desteklemiş oluyor." (İY-5)

"Genel olarak çok ama çok olumlu bir tutumları var. İnsanlar SMG etkinliğinin konusuna ilgililerse, etkinlik aşırı derecede teorik değilse, insanlara görebilecekleri ve tutabilecekleri bir şey verilirse ki sınıfta uygulanabilir bir şey olmasını kastediyorum, öğretmenler bu tür etkinliklere katılım konusunda çok istekliler. Buradaki tek problemimiz zaman, aslında öğretmenlerin en çok önem verdikleri şey de zaman. Öğretmenleri bilirsiniz sürekli meşguldürler; ya öğrencilerin kâğıtlarını okuyup, geri dönüt verirler, ya derslerine hazırlanırlar ya da velilerle görüşürler. Bu yüzden SMG etkinlikleri için zaman ayırmalarını da

söylediğimizde birazcık mutsuz oluyorlar. Anlatmaya çalıştığım şey bu konuda zaman bizi biraz kısıtlıyor." (İY-7)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, yaşanılan problemler) konusundaki görüşleri Tablo 19'dakarşılaştırmalı şekilde özetlenerek verilmiştir.

Tablo 19.Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım (Gönüllülük, Yaşanılan Problemler) Konusundaki Görüşleri

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Bu etkinliklerde öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri okulda uygulama imkânı bulamamaları • Okul saatleri dışında mesleki gelişim etkinliklerine zaman ayırmak istememeleri, • Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının sağlanması adına herhangi bir ödül/ceza uygulamasının olmaması • Özellikle meslekte geçirdiği yıl ve yaşı itibariyle tecrübeli öğretmenlerin bu tür etkinlikleri faydalı görmemeleri gibi nedenlerden dolayı genel olarak öğretmenler sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksizlerdir.	• Her öğretmenin kendisini bir öğrenci olarak görmesi, • Okulda öğretmenleri bu tür etkinliklere katılımlarını sağlayacak olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşturulması, • Öğretmenlerin değişime açık insanlar olmaları gibi nedenlerden dolayı genel olarak öğretmenler sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksiz bir tavır sergilemektedirler. • Ancak; öğretmenlerin "okul dışında başka bir etkinliğe zaman ayırmak istememeleri" ve "finansal kaynak yetersizlik gibi nedenlerden dolayı bazı problemler yaşanmaktadır.

5.12. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri Düzenlenme Konusundaki Görüşleri

Türkiye'deki okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, okul bağlamında öğretmenlere yönelik yapılan mesleki etkinliklerin yetersiz kaldığı ve sadece Milli Eğitim Bakanlığı yoluyla veya bakanlığa bağlı il ve ilçe eğitim müdürlüklerince yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki okullarda her yılbaşında ve sonunda olmak üzere 15'er günlük öğretmen seminerleri düzenlendiğini ama bu günlerde mesleki gelişim adına etkinlik yapılmadığı ve kâğıt üzerinde kaldığı ifade edilmiştir. Resmi olarak sözü edilen günlerin dışında öğretmenlerin haftalık veya aylık mesleki gelişime ayırdıkları belirli bir zamanlarının olmadığı okul yöneticilerince belirtilmiştir. Bununla birlikte okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili etkinliklerden sorumlu bir yöneticinin olmadığı ve mesleki gelişim ile ilgili resmi yazılara cevap vermeyi sorumluluk olarak kabul ettikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan Türkiye'deki yöneticilerinden sadece 1 tanesi okulunda kurs ve seminer dışında bir mesleki gelişim etkinliği yapıldığını söylemiştir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenme konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> "*Bizim daha çok yaptığımız seminer diye nitelendirilebilir. Bizdekileri bu isimle adlandırmak lazım. Bu seminerlerde özellikle özel eğitimle ilgili yeni yöntem ve tekniklerin tanıtımı, davranış değiştirme üzerine oluyor. Sunum ve slâytlarla da eğitimlerimizi destekliyoruz."* (TY-7)

> *"Kurs ve seminerlerin dışında aslında öğretmenlerimizin hani deve kuşu misali kafalarını kuma sokup da başka bir yer görmez ya. Okullarımızın genel durumu bu aslında. Öğretmenlerimizi burada derslere girmenin dışında çok fazla bir şey yaptıkları yok.*

Ama ben bu okula geldiğimden beri bu durumu değiştirmek adına farklı bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Mesela özellikle kendi içimizden kalifiye arkadaşlarımıza mesela yurtdışında doktora yapıp gelmiş öğretmenlerimiz var. Onlara söz verip yaptıkları çalışmaların sunumunu veya ilgilendikleri, bilgili oldukları konuları öğretmenlerimize anlatmaları için fırsatlar verdik. Mesela ODTÜ'de doktora yapan bir arkadaşımız var. Geldi ve sadece kendi alanı olan matematikle değil, öğretmenliğin geneliyle çok güzel şeyler paylaştı. Çok da yararlı bir çalışma oldu." (TY-3)

"Şimdi her yıl milli eğitimin bu konuda belirlediği konular oluyor ve bunları daha çok seminer ve kurs şeklinde alıyoruz. Okul içerisinde ise özellikle öğretmenlerimizin Fatih Projesi'nde zorlanmaması adına seminerler yapıyoruz. Ayrıca değişen müfredatlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapıyoruz. Ama özellikle sene başında ve sene sonlarındaki 15'er günlük seminerlerde milli eğitimin belirlediği konularda yapılan seminerler "yapmış olmak için yapılan, adet yerini bulsun" şeklinde geçiyor. Ama asıl olarak şu konularda bir hizmet içi eğitim yapalım gerekirse dışarıdan birini getirelim tarzından durumlar çok sık olmuyor." (TY-1)

İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenme ile ilgili görüşleri incelendiğinde etkinliklerin daha çok okul bağlamında yapıldığı görülmektedir. Her okul kendi öğretmenlerini geliştirmek adına etkinlikler organize etmektedirler. Ayrıca okullarda öğretmenlerin katıldıkları etkinlikleri belirleyip takip eden mesleki gelişimden sorumlu bir yönetici vardır. Bu etkinliklerin zamanlaması olarak ise okullar bakanlık tarafından zorunlu tutulan her yıl 5 günlük hizmet içi eğitimlerin yansıra haftalık olarak mesleki gelişim etkinlikleri organize etmektedirler. Bu etkinliklerin türü ise seminer ve kursların yanı sıra, koçluk, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak, bir konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenin diğer arkadaşlarına bu

konuyla ilgili bilgi vermesi, başka sınıflara ve başka okullara gözlem yapmak için gitmek, eğitim günleri, bilimsel çalışmaları takip etmeyi içermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan okul yöneticileri 10-15 okul bir araya gelerek öğrenme toplulukları oluşturmuş ve bu topluluklar aracılığıyla öğretmenleri ve okulları arasında işbirliği yaparak öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenme konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> "*Aslında farklı türde etkinlikler düzenliyoruz; bu etkinlikler; haftalık çalıştaylar, toplantılar, koçluk, dışarıdan uzman çağırma veya öğretmenlerimizi dışarıya gönderme, aydınlanma eğitimi, ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirecek etkinlikler ve araştırmalar.*" (İY-8)

> "*Aslında birçok farklı etkinlik yapıyoruz. Her perşembe yaklaşık bir saatlik bir çalıştayımız oluyor ve burada pedagojik alanın belirli bir konusu üzerinde çalışıyoruz. Bu etkinliği okul gelişim planına bakarak ben yürütüyorum. Bunu yanı sıra, sınıf gözlemleri de yapıyoruz. Her öğretmen en az 3 tane gözlem yapmak zorunda ilki performans yönetim sistemi için gerekli resmi gözlem diğer ikisi ise akran gözlemidir. İsteyen kişi daha fazla gözlemlerde yapabilir, öğretmenlerimiz geliştirmek istedikleri yönlerine odaklanıyorlar ve onunla ilgili bizden görüş alıp bir başka öğretmenimizi gözlemliyorlar. Ayrıca, bazen öğretmenlerimizden okul dışında bir kursa girme isteği de alabiliyoruz. Böyle durumlarda bu öğretmenlerimize gerekli şartları sağlamaya çalışıyoruz. Mesela bir öğretmenimiz- ki o da İngilizce bölümünün başkanıdır- İngilizce eğitimi ile ilgili bir seminere katılmak istedi biz de gerekli işlemleri yapıp ona izin verdik. Öğretmenimiz döndüğünde kursta edindiği bilgileri diğer öğretmenlerimize aktardı."* (İY-7)

"*İlk olarak öğretmenlerimden SMG konusunda beklentim her zaman ve her yerde kendilerini geliştirmek için çalışmalarıdır. Çünkü öğretmenlerimin kendilerini motive edebildiklerini düşünüyorum. Ayrıca yasal olarak 5 gün hizmet içi eğitimimiz var. Ülkedeki her okul bunu yapmak zorundadır. Ama bizim okulumuzun doğası gereği bu 5 günden çok daha fazla SMG için vakit ayırmamız gerekmektedir. Bu yüzden okul sonrası toplantılar düzenliyoruz. Kurslar oluyor, öğretmenler arası fikir alışverişleri veya bir öğretmenin diğerine bir konuyu anlatması gibi etkinlikler düzenliyoruz. Ayrıca tecrübeli danışman öğretmenlerin diğerlerine bilgi, beceri ve yaşantılarını aktarıyor. Ayrıca okul dışında yerel otoriteler ve diğer okullarla birlikte etkinlikler düzenliyoruz. Bazen diğer okullardan konuşmacılar geliyor, bazen de bizim öğretmenlerimiz konuşma yapmak için gidiyorlar. Salı ve çarşamba günleri okuldan sonra 3.30-5 arası öğretmenlerimiz için kurs, semine, iletişim, fikir alışverişi gibi etkinliklerin olduğu SMG faaliyetleri var. Danışmanlar öğretmenleri eğitiyor, öğretmenler öğretmenleri eğitiyor, öğretmenler birbirlerinin dersine girip gözlem yapıyor ve bazı öğretmenlerimiz daha genç olanlara mentorlük yapıyor. Bunların yan sıra videoyu da kullanıyoruz. Öğretmenleri derslerini anlatırken kayda alıyoruz ders bittikten sonra montörler ile o dersi izleyip geliştirmesi gereken yönlerini belirlemeye çalışıyoruz*." (İY-2)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenme konusundaki görüşleri Tablo 20'dekarşılaştırmalı şekilde özetlenerek verilmiştir.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Organizasyonu İle İlgili Görüşleri

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Okul bağlamında yapılan etkinliklerin yetersiz kalmaktadır • Mesleki gelişim etkinliklerinin organizasyonu Milli Eğitim Bakanlığı yoluyla veya bakanlığa bağlı il ve ilçe eğitim müdürlüklerince yapılmaktadır. • Her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere 15'er günlük öğretmen seminer dönemleri vardır. • Yapılan etkinliklerin büyük bir çoğunluğun türü kurs ve seminerlerdir.	• Etkinlikler daha çok okul bağlamında yürütülmektedir. • Bakanlık ve yerel otoritelerin mesleki gelişim etkinliklerini düzenleme sorumluluğu olmayıp, bu sorumluluk okullara verilmiştir. • Her eğitim-öğretim yılının başında 5 günlük öğretmen seminer dönemleri vardır. • Yapılan etkinliklerin türü ise seminer ve kursların yanı sıra, koçluk, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak, bir konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenin diğer arkadaşlarına bu konuyla ilgili bilgi vermesi, başka sınıflara ve okullara gözlem yapmak için gitmek, eğitim günleri, bilimsel çalışmaları takip etmeyi ve öğrenme topluluklarını içermektedir.

5.13. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Çıktılarının Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri

Türkiye'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerine göre mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde en çok

gözlem kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerle ilgili düşünceleri de paylaşması bu etkinliklerin değerlendirilmesi için birer yol olarak ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden birisi sürekli mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirme ile doğrudan ilgisi olmasa da veli memnuniyet anketleri yoluyla öğretmenlerin bu etkinliklerden edindikleri bilgi ve becerileri sınıfa ne derecede yansıtabildiklerine ilişkin bir fikir elde ettiklerini ifade etmiştir. Bu durumda Türkiye'deki yöneticilerin bu konuyla ilgili görüşleri el alındığında somut, sistematik ve formal bir değerlendirme sisteminin olmadığı, değerlendirmelerin daha çok gözlem yoluyla informal bir şekilde yapıldığı söylenebilir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir;

> "*Daha çok öğretmenlerimizin bize gelip o etkinlikle ilgili yaptığı yorumlar ile değerlendiriyoruz ama gerçekçi olmak gerekirse giden öğretmen de gelip burada katıldığı etkinlikte ne öğrendiğini bize anlatma gereği duymuyor. Öğretmen gidiyor. Müdür gittiğini biliyor ama seminerde ne oldu öğretmen ne kazandı bunları kimse bilmiyor."* (TY-4)

> "*Aslında her zaman uyguladığımız bir değerlendirme çalışmamız yok. Ama öğretmenlerimizin anlattıklarıyla o seminerin etkililiği hakkında bir fikir sahibi olabiliyoruz. Bir de direkt olarak ilgisi olmamasına rağmen, öğrencilerimizden okulun genel işleyişiyle veya öğretmenleriyle ilgili görüşleri aldığımızda öğretmenlerimizin bu seminerlerden neler elde ettiğine dair bir şeyler çıkarabiliyoruz."* (TY-3)

> *"Tam anlamıyla değerlendirdiğimiz bir anket ya da formumuz yok. Biz okulumuzdaki öğrencilerin davranışlarındaki değişimleri gözlemleyerek, velilerin memnuniyetini sözlü olarak bildirmesi ile bir yargıya varıyoruz. Kendi kendimize diyoruz ki; bu etkinliklerde başarılı olmuşuz ki veli memnun, öğrenci memnun, öğretmen memnun. Ama tam anlamıyla değerlendirme yaptığımızı söyleyemem. Zaten toplam kalite yöntemi ile ilgili okullarda yapılan çalışmalar var ama bu çalışmalarda da yine*

mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililik düzeyine değinilmiyor. Onun dışında bizim yaptığımız seminerlerle ilgili demin de söylediğim gibi özel bir değerlendirme mekanizmamız yok." (TY-5)

İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerine göre mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde anket, kontrol listeleri, gözlem formları, öneri formları, istek formları, personel mutluluk araştırmaları gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bununla birlikte etkinliğe katılan öğretmenin kazanımları o öğretmenin mentorü veya koçu yoluyla değerlendirilmektedir. Ayrıca İngiltere'de okullarda yapılan denetimler sonucunda oluşturulan Ofsted raporları da okuldaki mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik değerlendirmeler içerdiği için okul yöneticileri bu raporları da dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Son olarak görüşme yapılan okul yöneticilerinden birisi özellikle yeni bir metot veya sınıf içi uygulamasının tanıtıldığı bir etkinlik sonrası öğrencilerin kitap ve defterlerindeki öğretmen ve öğrenci notlarına bakarak bu metot veya etkinliğin ne derecede etkili kullanıldığına ilişkin bir fikir sahibi olduklarını belirtmiştir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir;

"Kısmi olarak performans değerlendirme sistemini kullanıyoruz. Bazen sözlü olarak o etkinliğe katılan personele etkinliğin yararlı olup olmadığını soruyoruz bazen de anket yoluyla etkinliğin hangi yanlarının yararlı olduğunu, hangi yanlarının geliştirilmesi gerektiği veya hiçbir şekilde kullanışlı olmayan yönlerinin neler olduğunu soruyoruz. Montörler ve koçlar yoluyla da öğretmenlerimize etkinliklerin etkililiğini soruyoruz bazen de öğretmenlerimiz bir istek listesi ile geliyor ve etkinliklerin buna göre düzenlenmesini istiyorlar. Biz de elimizden geleni yapıyoruz." (İY-5)

"*Farklı insanları etkileyen farklı personelim var. Aslında buradaki asıl mesele geri-dönüt biz her zaman yaptığımız bir etkinliğin ardından geri-dönütüne bakıyoruz. İster bir anket, ister bir boşluk doldurma şeklinde olsun katılımcıların görüşlerini mutlaka alıyoruz. Mesela şöyle bir soru soruyoruz; "……olsaydı, daha iyi olurdu" gibi sorular soruyoruz. Öğretmenler bu soruya eleştirel cevaplar veriyor ve istek listesi şeklinde bir liste hazırlayıp o etkinlikle ilgili isteklerini bize iletiyor. Bu yolla öğretmenlerimizi yansıtıcı birere uygulayıcı haline getiriyoruz. Öğretmenlerimize sorduğumuz bu sorulara ve istek listesindeki maddelere göre SMG etkinliklerimizi yeniden düzenlemeye çalışıyoruz. Böylelikle direkt anlatımın sıkıcılığından kurtulmuş oluyoruz ve öğretmenlerimizi etkin, katılımcı ve yansıtıcı birer uygulayıcı haline getiriyoruz*." (İY-2)

"Aslında her etkinliğin sonunda öğretmenlere gözlem formları dağıtıyoruz. Bu formlar sayesinde öğretmenlerimiz katıldıkları etkinliğin çıktılarını veya o etkinlikle ilgili düşüncelerini paylaşıyor. Biz de formlara bakıp etkinlik hakkında iyi veya kötü genel bir kanıya varıyoruz. Ayrıca online formlarımız da var. Öğretmenlerimiz bu formlara etkinlik ile ilgili öğrendikleri 3 şeyi yazıyorlar. Bu da bize yardımcı oluyor. Bununla birlikte her yıl 3 kez öğretmenlerimize SMG etkinliklerinde edindikleri bilgileri sınıf içi uygulamalara nasıl yansıttıklarını bize anlatmalarını istiyoruz ve yönetim ekibinden oluşturulan bir takım da öğretmenlerin dedikleri şeyleri yapıp yapmadıklarını kontrol ediyor." (İY-7)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri Tablo 21'de karşılaştırmalı şekilde özetlenerek verilmiştir.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Düzenledikleri Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Çıktılarının Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Değerlendirmeler daha çok gözlem yoluyla yapılmaktadır. • Öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerle ilgili düşünceleri de paylaşması bu etkinliklerin değerlendirilmesi için kullanılmaktadır • Veli memnuniyet anketleri yoluyla öğretmenlerin bu etkinliklerden edindikleri bilgi ve becerileri sınıfa ne derecede yansıtabildiklerine ilişkin bir fikir elde edilmesi amaçlanmaktadır.	• Mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde anket, kontrol listeleri, gözlem formları, öneri formları, istek formları, personel mutluluk araştırmaları gibi yöntemler kullanılmaktadır. • Etkinliğe katılan öğretmenin kazanımları o öğretmenin mentorü veya koçu yoluyla değerlendirilmektedir. • Ofsted raporlarında yer alan mesleki gelişimle ilgili yorumlar okul yöneticileri tarafından dikkate alınmaktadır.

5.14. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Her İki Ülkedeki Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Görüşleri

Türkiye'deki okul yöneticilerinin eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri göstermiştir ki; Türkiye'de bakanlık veya bakanlığa bağlı milli eğitim müdürlükleri öğretmenler yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesinde aktif bir rol üstlenmektedir. Bu etkinlikler okuldan daha çok bakanlık ve yerel otoriteler tarafından organize edilip öğretmenlerden katılımları istenmektedir. Ayrıca bakanlık ve yerel otoriteler resmi yazılarla ve daha çok internet üzerinden öğretmenler için

düzenlemeyi planladıkları mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili talepler alıp, düzenlediklerini ise öğretmenlere duyurmaktadırlar. Bakanlığın ve yerel otoritelerin aktif rol bu konuda aktif rol alması Türkiye'de okul bağlamından daha çok ilçe, il veya bölge genelinde mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesine sebep olmaktadır. Bu durum okullardaki yöneticiler için sorumluluk olarak daha az iş yükü anlamına gelirken, öğretmenler için katılım olanaklarını kısıtlamaktadır.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir;

> *"Aslına MEB'in özellikle internet sitesi üzerinden hangi konularda hizmet içi eğitim almak istediğimize dair soruları oluyor. Ayrıca resmi yazışmalar üzerinden MEB hangi konularda hizmet içi eğitim açıldığını bize bildiriyor. Biz de öğretmenlerimize bildiriyoruz. Katılmak isteyen arkadaşlar katılıyorlar. Ayrıca eğer siz planlamanı yapıp dosya halinde MEB'in onayına sunarsanız genelde kabul görüyor ama yine de bunlar için de MEB'in onayı gerekiyor."* (TY-1)

> *"İlk önce şunu söyleyebilirim. Milli Eğitim'in destek konusunda istenilen düzeyde olmadığını düşünüyorum. Hizmet içi eğitim için bakanlık genel düzeyde bir planlama yapıyor ve aslında bu planlama da çok faydalı olmayıp herkese de hitap etmiyor. Aslında bakanlığın bakış açısı bu olduğu için denetmenler de bu konuda bize çok fazla bir şey sormuyorlar. Mesela yılın başında ve sonundaki 15 günlük seminerler genelde boşa geçen zaman dilimleri oluyor. Yani bu zamanlar daha etkili planlanamaz mı daha etkili kullanılamaz mı? Boşa geçen vakit yerine öğretmenler için yaralı şeylere dönüştürülemez mi? Bence bunlar olabilir ama daha sene başında biz öğretmene çok da hoşlanmayacağı bir seminer ortamı ve zamanı sunuyoruz. Haliyle de etkili ve verimli olmuyor."* (TY-3)

> *"Milli Eğitimin zorunlu tuttuğu seminerler var tabii. Yılın başında ve sonunda 15'er gün oluyor. Bu seminerlerde de zamanını iyi değerlendiren arkadaşlar olmasına rağmen çoğu hiçbir şey yapmadan*

geçiriyor. Özellikle teknolojik konulardaki seminerlerde Milli Eğitim tarafından zorunlu tutuluyor" (TY-4)

İngiltere'deki okul yöneticilerinin eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri göstermiştir ki; bakanlık ve yerel otoritelerin öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemede neredeyse hiçbir etkisi yoktur. Bu etkinliklerin düzenlenme sorumluluğu okullara bırakılmıştır. Bakanlık ve yerel otoriteler bu etkinliklerin genel çerçevesini çizmekte (nasıl olması gerektiği, neler yapılması gerektiği, ne olması gerektiği vb.) düzenleme sorumluluğu ise okulların üstündedir. Bununla birlikte, Bakanlık ve yerel otoriteler sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimlerine yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde aktif bir rol üstlenmiştir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir;

"Aslında neredeyse hiç katılmıyorlar. Sadece bunlar kurallar SMG etkinliklerini nasıl düzenleyeceğiniz size kalmış diyorlar. Ayrıca bakanlığın elinde SMG faaliyetleri ile ilgili yazılı kesin düzenlemeler yok bu yüzden aslında bu etkinlikleri nasıl düzenleyeceğimiz bize kalmış. Bu yüzden personelimin gerekli SMG eğitimini alıp almadığından emin olmak benim görevim. Eğer bu işi düzgün yapmazsam bakanlık bunu not eder ve kötü bir rapor alırım hatta işimden bile atılabilirim. Aslında İngiltere'de eğitimin genel işleyişi de bu şekildedir. Ben müdür alarak en azından "iyi" olmalıyım, öğretim en azından "iyi" olmalı ve okul değerlendirmesi en azından "iyi" olmalı. Okul müdürü olarak ben de okulumun notunun en azından "iyi" olmasını sağlamak ve "muhteşem" olması için yollar aramaktır. Bu yüzden en iyi, en yeni metot ve teknikleri araştırmalı ve bunların okulda uygulanmasını sağlamalıyım. Fakat bunları yaparken bazen hatalar yapabilirim. Sorun değil, insanlar bazen hatalarından da ders çıkararak öğrenebilir. Eğer yazılı kuralları

uygularsan bu daha güvenlidir fakat bence daha fazlasını öğrenmek istiyorsan risk almak zorundasın." (İY-2)

"Doğrudan bir rol alma olmuyor ancak belki finansal desteği katabiliriz. Onlardan bize para geldiği için eğer rolleri varsa bu diyebiliriz. Yıllar önce yerel otoriteler de eğitimler verir, kurslar düzenlerdi ama şu an bu çok az bir durum. Zaten okullar belirli aralıklarla denetleniyor ve bu denetlemelerde SMG etkinlikleri ile ilgili de soru soruyorlar. Öğretmenlerimizin, okulun SMG ile ilgili ne yaptıklarına bakıyorlar. Evet, SMG ile ilgili bir şey yapmamız gerektiğine dair beklentileri var ama direk olarak ne yapacağımız söylemiyorlar. Buraya gelip bir öğretmenin SMG etkinliklerine katılımla ilgili dosyasını incelemek isteyebiliyorlar ama bize ne yapacağımızı söylemiyorlar." (İY-5)

"Hükümet öğretmen eğitimini üniversitelerden alıp okullara verdi. Bu son 2 yıl içerisinde olan bir durum. Yani şu an biz üniversitelerden ziyade okullarda öğretmen eğitimini gerçekleştiriyoruz. Bu yüzden DfE 'nin rolünün okullara sürekli daha fazla sorumluluk yüklemek olduğunu düşünüyorum. Ayrıca duymuşsundur, biz belirli aralıklarla Ofsted denetimlerinden geçiyoruz. Ve her okulu, davranış ve güvenlik, öğrencilerin başarısı, öğretim kalitesi, liderlik ve yönetim olmak üzere 4 kategoride değerlendiriyor. Bu liderlik ve yönetim kategorisinde, okul ve personeli nasıl geliştirdiğimizi kanıtlamamızı istiyorlar ki bu durumda bizim düzenlediğimiz mesleki gelişim etkinliklerine bakıyorlar." (TY-7)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin görüşleri Tablo 22'de karşılaştırmalı şekilde özetlenerek gösterilmiştir.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Konusundaki Görüşleri

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Eğitim Bakanlığı ve yerel otoriteler öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde aktif rol almaktadırlar.	• Eğitim Bakanlığı ve yerel otoriteler öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde aktif bir rol üstlenmemekte ve bu sorumluluğu okullara bırakmaktadırlar.
• Bakanlık ve yerel otoriteler resmi yazılarla ve daha çok internet üzerinden öğretmenler için düzenlemeyi planladıkları mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili talepler alıp, düzenlediklerini ise öğretmenlere duyurmaktadırlar.	• Bakanlık ve yerel otoriteler sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimlerine yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde aktif bir rol üstlenmiştir.

5.15. Türkiye ve İngiltere'deki Okullarda Okul Yöneticilerinin Kişisel Mesleki Gelişimleri İçin Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Türkiye'deki okullarda okul yöneticilerinin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ne yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerin en yaygın olarak katıldığı mesleki gelişim etkinliğinin "kurs ve seminerlere katılmak" olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, "eğitimle ilgili basında yer alan haberleri ve eğitim sitelerini takip etme", "yüksek lisans, doktora eğitimi almak", "TÜBİTAK ve AB projeleri yürütmek", "eğitimle ilgili kurs/konferans/ seminerlere konuşmacı olarak katılma" gibi etkinliklerde de yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan yöneticilerinin özellikle resmi evrak sorumluluğundan dolayı kendi mesleki gelişimlerine çok fazla vakit ayıramamaktan şikâyet ettikleri dikkati çekmiştir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ne yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir;

> *"Öncelikle 30 yıllık bir tecrübem var. Bu tecrübemi öğretmen arkadaşlara aktarmaya çalışıyorum. Ayrıca burada bir sıkıntımızı da dile getireyim. Biz evrak işinden ve okulun ihtiyaçlarından eğitim öğretimin kalitesini yükseltecek diğer işlere çok vakit bulamıyoruz. Ben mümkün olduğu kadar eğitimle ilgili bilimsel yayınları takip ediyorum. Avrupa Birliği projelerine bir ilgim var. Onunla ilgili makaleler okumaya çalışıyorum."* (TY-1)

> *"Ben şu an yüksek lisansımı bitirdim. Doktoraya da başlayacağım inşallah. Şu an ilgili olduğum alanlardan biri de mental aritmetik ile ilgili zekâ oyunları. Ayrıca hızlı okuma, drama gibi kurslara katıldım."* (TY-3)

> *"Kendi mesleki gelişimimle ilgili yaptığım çalışmaların beni hep taze tuttuğunu söyleyebilirim. Sonuçta idareciliğe başlayınca eğitimden ister istemez eğitimden uzaklaşıyorsun. Ama ben en azından her yıl seminerlere konuşmacı ve eğitmen olarak eğitimle ilgili bilgilerimi gözden geçirip kendi kendimiz revize etmiş oluyorum. Normalde tabii eğer idarecilik yapıyorsanız mesleki gelişim anlamında çok fazla bir şey yapamıyorsun. Çünkü işin farklı oluyor. Ama ben bu konuda bir nebze şanslıyım. Bu seminerler sayesinde kendimi taze tutabiliyorum."* (TY-7)

İngiltere'deki okullarda okul yöneticilerinin kişisel mesleki gelişimleri için ne yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, "kurs ve seminerlere katılmak" gibi etkinliklerin yanı sıra "bilimsel çalışmaları okumak", "online kurslara katılım", "diğer okulların yöneticileriyle fikir paylaşımı", "araştırma projelerinin yürütülmesi", "yüksek lisans/doktora eğitimi" ve "eğitimle ilgili kurs/konferans/ seminerlere konuşmacı olarak katılma" gibi etkinliklerde de yer aldıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan üç okul yöneticisinin kişisel mesleki gelişimleri adına ne yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir;

"Şu an için yönetim kurslarına katılıyorum. Ayrıca eğitimle ilgili bilimsel makaleleri ve gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Şu an itibariyle de okuduğunu anlama, heceleme, vurgulama ve dilbilgisi gibi alanlarda çocukların nasıl değerlendirilebileceği ile ilgili bir eğitim alıyorum. Bu yönüyle buradaki öğretmenlerimize bu konuyla ilgili bir seminer de vereceğim." (İY-5)

"Aslında liderlik ekibinin bir üyesi olarak, koçluk ve mentorlük yapıyorum. Ayrıca araştırma projeleri yürütüyoruz. Ayrıca doktora eğitimini de tamamladım. Burada da hem SMG etkinlikleri için hem de öğretmen adayları için seminer ve kurslar veriyorum ve en çok keyif aldığım şeylerden biri diyebilirim." (İY-7)

"Bilimsel çalışmaları okuyorum. Hata şunu söyleyebilirim ki; bir insan sadece 7 dakika içerisinde birçok şey öğrenebilir. Ayrıca online kurslara katılıyorum. Araştırmaları okuyabilmek için her zaman vakit ayırmaya çalışıyorum. Gerçekten meraklı bir kişiliğe sahibim. Fakat sadece bir alana odaklanamıyorum. Nöroloji, bilimsel uygulamalar, çocuk diyeti, beslenme ve sağlık konularına karşı bir ilgim var. Kurslara, seminerleri katılıyorum. Özellikle diğer insanlarla konuşmak ve onları dinlemek de hoşuma gidiyor." (İY-8)

Ayrıca Türkiye ve İngiltere'deki okul yöneticilerinin kişisel mesleki gelişimleri için ne yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 23'tekarşılaştırmalı şekilde özetlenerek gösterilmiştir.

Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Kişisel Mesleki Gelişimleri İle İlgili Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Türk Okul Yöneticileri	İngiliz Okul Yöneticileri
• Kurs ve seminerlere katılma • Eğitimle ilgili basında yer alan haberleri ve eğitim sitelerini takip etme, • Yüksek lisans, doktora eğitimi alma • TÜBİTAK ve AB projeleri yürütme • Eğitimle ilgili kurs/konferans/ seminerlere konuşmacı olarak katılma	• Kurs ve seminerlere katılma • Bilimsel çalışmaları okumak • Online kurslara katılım • Diğer okulların yöneticileriyle fikir paylaşımı • Araştırma projelerinin yürütülmesi • Yüksek lisans/doktora eğitimi • Eğitimle ilgili kurs/konferans/ seminerlere konuşmacı olarak katılma

6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim bilgi, beceri ve davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturmak suretiyle hem öğretmenin hem okulun hem de öğrencinin başarısını artırıcı tüm etkinliklerdir. Bu yönüyle her alanda hızlı değişimin yaşandığı 21. yüzyılda öğretmenlerinde bilgi, beceri ve davranışlarını her an güncellemeleri gerekmektedir. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, deneyim ve tecrübe kazandırma ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme konularında yardımcı olurken, öğrencilerin başarısını artırma ve okulun genel kalitesini yükseltme konusunda etkilidir (Powell vd.,2003) .

Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin perspektifinden incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu konuda yapılan çalışmalar ve ilgili literatür bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma araştırmanın amaçlarına göre düzenlenmiştir.

6.1. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmenlerin "konferans veya seminerler", "diploma/sertifika programı", "meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma", "alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme" etkinliklerine İngiltere'deki öğretmenlere göre oransal olarak daha fazla katıldıkları, İngiltere'deki öğretmenlerin ise "kurslar/çalıştaylar", "diğer okullara yapılan inceleme gezileri", "mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları", "meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme" ve "öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma" etkinliklerine Türkiye'deki öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Elde edilen

bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişim etkinlerine katılım oranı %51,3 olurken, İngiltere'deki öğretmenlerin katılım oranı %65,2'dir. Buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katıldıkları söylenebilir. Bu durumda hem İngiltere hem de Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılırken etkinlik türü, etkinlikten elde edeceği kazanım, etkinlik süresi, etkinliği düzenleyen kuruluş ve etkinlikteki eğitmen/konuşmacı vb. faktörlere dikkat ettikleri söylenebilir(Bubb ve Earley, 2009; Collinsonvd., 2009; Altun, 2011; Yiğit ve Altun, 2011; Akçadağ, 2012).

Ayrıca yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre; "kurs ve çalıştaylar", "diğer okullara inceleme gezileri", "mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları" ve "meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme" türündeki mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisi, İngiltere'deki öğretmenlerin lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre bu dört etkinlikten İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre gerek kendi mesleki gelişimleri gerekse öğrencilerinin öğrenmesi bakımından daha çok faydalandığı söylenebilir. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinden elde edilen bilgi, becerileri ve deneyimlerin hem öğretmenlerin kişisel gelişimine, hem öğrenci başarısına, hem de okulun gelişimine katkı sağladığı (Cordingley, Bell ve Thomason, 2005; Zajkowski, Sampson ve Davis, 2007; Opfer ve Pedder, 2010; Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011) düşünüldüğünde, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre bu etkinliklerden edindikleri kazanımların, sınıfta yaptıkları öğretimin yanı sıra, okulun kalitesi ve gelişimine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

6.2. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları ile İlgili Sonuçlar

Çalışmada, öğretmenler için sürekli mesleki gelişim kavramının ne anlam ifade ettiğine yönelik elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenler sürekli mesleki

gelişim kavramının; kendileri için "alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek", "bunları sınıfta uygulamak", "mesleklerinde güncel kalmak" ve "ilerlemek" anlamlarına geldiği söylerken, İngiltere'deki öğretmenlerin "alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek", "bunları sınıfta uygulamak", "mesleklerinde güncel kalmak" ve "ilerlemenin" yanı sıra; "okulun gelişimi", "öğretmen ve öğrenci başarısını artırılması", "fikir ve uygulama paylaşımı", "etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi" gibi amaç ve faydalara da vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durumda İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre sürekli mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften baktıkları söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türkiye'de sürekli mesleki gelişim kavramının kurs ve seminerleri içine alan hizmetiçi eğitim kavramı ile aynı şekilde düşünülmesinin etkili olduğu ifade edilebilir (Seferoğlu, 2004; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

6.3. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sınıf İçi Uygulamalara, Öğrenci Başarısına ve Okulun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı ve okulun gelişimi bağlamında değerlendirmelerine ilişkin bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirmesini yaparken sınıftaki uygulamaları daha bilinçli yapma ve bu etkinlikler sonucu elde etikleri kazanımların öğrenci başarısına etkisini dikkate almışlardır; fakat mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullandıkları herhangi bir yöntem belirtilmemişlerdir. Ayrıca uygulamaya dönüştürebildikleri mesleki gelişim etkinliklerinin daha yararlı olduğuna dikkat çekmişlerdir. İngiltere'deki öğretmenler ise öğretmenler; eğlenceli, öğretici, hesaplı (zaman ve para), okul ve öğrenci başarısını olumlu etkileyen etkinlikleri yararlı olarak değerlendirmiş ve bu etkinliklerin başarısını değerlendirme yöntemlerini ifade etmişlerdir. Buna göre Türkiye'deki öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim

etkinliğini değerlendirmede yetersiz kaldıkları, bu durumun ise mesleki gelişim etkinliklerinden elde etikleri bilgi ve becerilerinin yararlarını uygulamada tecrübe edemediklerini göstermektedir (Mansour, Albalawi ve Macleod, 2014; Sabah, Fayez, Alshamrani ve Mansour, 2014). İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin başarısını değerlendirmede, gözlem, geri-dönüt, anket, performans değerlendirme gibi yöntemleri kullandıklarını ifade etmeleri, bu tür etkinliklerin öğretmen, öğrenci ve okul başarısını artırmadaki etkisini göstermektedir (Hindmarsh, 2012; Orr, 2008; Yuen, 2012)

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki görüşlerinden elde edilen bulgular, Türkiye'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenlerin bu tür etkenliklere katılmaya istekli oldukları ancak; etkinliklerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmamasından dolayı sadece zorunlu etkinliklere katıldıklarını göstermektedir. Bu durumun etkinliğin faydasını azalttığı söylenebilir. İngiltere'deki öğretmenlerin cevapları, etkinliklerin belirlenmesinde öğretmenlerin daha aktif bir rol oynadıklarını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki istekliliklerini olum yönde etkilediğini göstermiştir. Bu durumda etkinliklerin belirlenmesinde öğretmenlere ihtiyaçlarının gözetilmesinin ve katılım konusunda gönüllülük esasının olmasının öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Robinson, 2010; Wan ve Lam, 2010; Baştürk, 2012; Karasolak, Tanrıseven ve Konakman, 2013;Davis vd., 2014).

6.4. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanağı Bulmalarına İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağı bulmalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (14 öğretmen; %45), bu etkinliklerde elde ettiği bilgi ve becerileri sınıfta uygulama

olanağı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama olanağı bulan öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ise daha çok donanım ve fiziki şartların yetersizliğidir. İngiltere'de çalışmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerile sınıfta uygulama olanağını bulmalarına ilişkin soruya "hayır" şeklinde cevap vermemişlerdir. Bu durum Türkiye'deki öğretmenlerin cevapları ile karşılaştırıldığında oldukça farklıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı edindikleri bilgi ve becerile sınıfta uygulama olanağını bulmalarına ilişkin soruya "kısmen" veya "tam olarak" şeklinde cevap vermişlerdir. Karşılaşılan zorluklar ise Türkiye'dekilere benzer bir şekilde kaynak ve donanım eksikliği olarak ifade edilmiştir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda bu duruma benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Şahin, 1999; Nartgün, 2006; Done, Knowler, Murhy, Gale, ve Rea, 2011; Yiğit ve Altun, 2011; Harris, Cale ve Musson, 2012;)

6.5. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Ülkelerindeki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin etkili ve başarılı bir sürekli mesleki gelişim etkinliğinin özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, Türkiye'deki öğretmenlerin başarılı bir mesleki gelişim etkinliği için uygulanabilirlik, katılımda gönüllülük, yenilik, öğretmen ilgi ve ihtiyaçları gibi faktörlere vurgu yaptığını, İngiltere'deki öğretmenlerin ise yukarıdaki faktörlerin yanı sıra etkili bir mesleki gelişim etkinliği için, öğrenci başarısı, uygulama zamanı, öğretmenlerin etkinliğe aktif katılımı ve okul gelişim planındaki hedeflerden de bahsettiklerini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlere başarılı bir mesleki gelişim etkinliğinin taşıması gereken özellikleri belirleme adına önemlidir (Armour ve Yelling, 2007; Kayabaş, 2008; Back, Geest ve Hirst, 2010; Simon, Campbell, Johnson ve Stylianidou, 2011; Yiğit ve Altun, 2011; Joubert, Sutherland, Özmen ve Kaya, 2013).

Öğretmenlerden ülkelerindeki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre,

çalışmaya katılan Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi, etkinliklerin yetersizliği ve etkinliklerin aşırı teorik olması gibi etkenlerden şikâyet ederken, İngiltere'deki öğretmenler ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin mevcut olduğunu söylemişlerdir. İngiltere'deki öğretmenlerin şikâyet ettiği konular ise bazı etkinliklerin ilgi çekici olmaması ve pahalı olmasıdır. Bu durumda Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerine yönelik etkinliklere ilişkin memnuniyetsizliğinin olduğunu (Nartgün, 2006; Şahin, Çek ve Zeytin, 2011; Karasolak vd., 2013), İngiltere'deki öğretmenlerin ise sorunlar olmasına rağmen mesleki gelişim sistemine ilişkin olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir (Pedder ve Opfer,2011; Armour ve Makopoulou, 2012; Hayes ve Kyungsuk, 2012;).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katlım ihtiyacına ve etkinliğin içeriğinin ne olması gerektiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, hem Türkiye'de hem de İngiltere'de çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki anlamda eksiklerini gidermek veya öğretimlerini daha iyi hale getirebilecek mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri söylenebilir (Cordingley, 2003;Akçadağ, 2012; Bignold ve Barbera, 2012; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Küçüktepe, 2013; Veyis, 2014).

6.6. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları ile İlgili Sonuçlar

Okul yöneticilerinin kendileri için sürekli mesleki gelişim kavramının ne ifade ettiğine yönelik cevaplarından elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu kavram yerine hizmet içi eğitim kavramını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitim kavramını ise daha çok kurs ve seminerlerden oluşan dar bir çerçevede ele almışlardır (Ekinci ve

Yıldırım, 2009; Bümen vd., 2012; Erdem ve Şimşek, 2013). Bununla birlikte İngiltere'deki okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha geniş bir perspektifte ve çok boyutlu olarak ele aldıkları söylenebilir. Ayrıca İngiltere'deki okullarda mesleki gelişimden sorumlu yöneticilerin bu soruya verdiği cevaplar ile bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde İngiltere'deki yöneticilerin bu kavram ve bu kavramın ifade ettiği anlam bilgisi olarak daha yeterli olduğu söylenebilir (Reeves, Turner, Morris ve Forde, 2003; David, 2004; Opfer ve Pedder, 2010). Türkiye'deki yöneticileri ile İngiltere'deki yöneticileri arasındaki görüş farkının sebebi Türkiye'de bakanlık düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimi denince akla gelen kavramın hizmet içi eğitim dolayısıyla seminer ve kurslar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün faaliyetleri incelendiğinde kurs ve seminerlerle ilgili etkinliklerin neredeyse tüm faaliyetleri oluşturduğu söylenebilir. (MEBÖYGM, 2014).

6.7. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin okullarda görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım (gönüllülük, yaşanılan problemler) konusundaki görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan Türkiye'deki yöneticilerinin tamamı -çok az sayıda istisnalar hariç- okullarında görev yapan öğretmenlerinin tamamının sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı istemediklerini belirtirken (Altun ve Vural, 2012; Arıbaş, Kılınç, Demir ve Göldağ, 2012; Karasolak vd., 2013) çalışmaya katılan İngiltere'deki yöneticiler, öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılım konusuna olumlu yaklaştıklarını ifade etmişlerdir (Passy ve Waite; 2008; Fraser, 2010; Schostak vd., 2010; LloydvePayne, 2012). Okul yöneticilerinin görüşlerine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım

(gönüllülük, yaşanılan problemler) konusunda farklılaşmalarının sebebi öğretmen alımı konusunda iki ülke arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. İngiltere'de öğretmen alımı okullara bırakılmıştır; bu yönüyle her müdür işe aldığı öğretmeni deneyerek ve ön görüşmeler yaparak almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin işine son verme ile ilgili sorumluluk da okul yöneticilerine aittir. Türkiye'de ise durum KPPS sınavı ile merkezi atama yoluyla öğretmenler işe alınır. İşe alınanlar devlet memuru sayılmaktadır. Bu etkinliklere katılıp katılmama konusunda da herhangi bir ödül veya ceza gibi bir yaptırım uygulanmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin bu etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

6.8. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlikleri Düzenlenme Konusundaki Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin organizasyonu ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular, Türkiye'deki yöneticiler okul bağlamında yapılan etkinliklerin yetersiz kaldığını, mesleki gelişim adına etkinlik yapılmadığını veya kâğıt üzerinde kaldığını, haftalık veya aylık mesleki gelişime ayırdıkları belirli bir zamanlarının olmadığını göstermektedir. İngiltere'deki okul yöneticilerinin görüşleri ise, etkinliklerin daha çok okul bağlamında yapıldığını ve etkinliklerin tür olarak daha çeşitli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda Türkiye'de yapılan etkinliklerin düzenlenmesinde okul yöneticilerinin sorumluluklarının artırılması gerektiği söylenebilir (Özen, 2006; Yiğit ve Altun, 2011; Akçadağ, 2012; Baştürk, 2012; Abazoğlu, 2014).

Okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenledikleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki yöneticiler mesleki gelişim etkinliklerinin çıktılarının değerlendirilmesini informal gözlem yoluyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum düzenli bir değerlendirme sisteminin olmadığını

göstermektedir (Aksu,1996; Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Erdem ve Şimşek, 2013). İngiltere'deki yöneticilerin görüşleri ise bu tür etkinliklerin etkililiğinin değerlendirilmesinde birçok farklı metot kullandıklarını ve daha sistemli bir değerlendirme yaptıklarını göstermiştir (Evans, Shadid, Singleton, Nolan ve Behrami, 2002; Robinson, 2010; Schostak vd., 2010; Ingleby ve Hedges, 2012).

Okul yöneticilerinin her iki ülkedeki eğitim bakanlığı ve yerel otoritelerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerini organize etmedeki rollerine ilişkin konusundaki görüşlerinden elde edilen bulguların sonucunda, iki ülke arasındaki temel fark ise Türkiye'de eğitim bakanlığının hem bakanlık hem de il ve ilçe eğitim müdürleri yoluyla öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde aktif bir rol alması, İngiltere'deki eğitim bakanlığının ise öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesini okullara bırakması ve bakanlık olarak bu etkinliklerin düzenlenip düzenlenmediğinin denetimini yapmasıdır. Bu durumun Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tam olarak tespit edilememesine (Bümen vd., 2012), etkinliklerin sıklık ve süre bakımından yetersiz kalmasına (Demirkol, 2010) yol açtığı söylenebilir.

6.9. Türkiye ve İngiltere'deki Okul Yöneticilerinin Her İki Ülkedeki Eğitim Bakanlığı ve Yerel Otoritelerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerini Organize Etmedeki Rollerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Okul yöneticilerinin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ne yaptıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki yöneticiler, Türkiye'deki öğretmenlerle benzer bir şekilde daha çok seminer ve kurslara katıldıklarını söylerken; İngiltere'deki yöneticiler bunlara ek olarak "bilimsel çalışmaları okumak", online kurslara katılım", "diğer okulların yöneticileriyle fikir paylaşımı", "araştırma projelerinin yürütülmesi", "yüksek lisans/doktora eğitimi" ve "eğitimle ilgili kurs/konferans/ seminerlere konuşmacı olarak katılma" gibi etkinliklere katıldıklarını belirtmiştir. Bu durum birinci başlıktaki okul müdürlerinin sürekli

mesleki gelişim kavramı algılarını destekleyici niteliktedir. Türkiye'deki yöneticilerin mesleki gelişimi daha çok kurs ve seminerlerden oluşan hizmet içi eğitim kavramı ile ifade etmeleri onların kendi mesleki gelişimleri için de bu etkinliklere katılımlarına neden olmuştur. Bu duru birinci başlıkta da değinildiği gibi; Türkiye'de bakanlık düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimi denince akla gelen kavramın hizmet içi eğitim dolayısıyla seminer ve kurslar olması ile açıklanabilir (MEBÖYGM, 2014).

Öğretmenlerin üniversite yıllarından aldıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra sürekli olarak bunları geliştirmesi gerekmektedir. Bu durumun sonucunda ise mesleki gelişimin işlevi ortaya çıkmaktadır. Her öğretmenin mesleki gelişim eğitimi bir hayat boyu öğrenme görevi olarak görülmeli ve düzenlemeler buna göre yapılmalıdır. Öğretmenleri bu değişen rollere ayak uyduracak bilgi ve becerilerle donatmak için, hem öğretmenlik eğitim programlarının hem de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin kaliteli ve uyumlu olması gerekmektedir.

7. ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gerek öğretmenlere, gerek okul yöneticilerine ve gerekse öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu tüm ilgili ve yetkililere şu önerilerde bulunulabilir;

1. Hem Türkiye'de hem de İngiltere'de çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlerin ilgi duydukları konuların belirlenmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel, sınıf içindeki öğrencilerin ve okulun ihtiyaçları göz önüne alınarak gerçek ihtiyaçları giderici etkinlikler planlanmalıdır. Villegas (2003)'ın önerdiği gibi, öğretmenler tarafından ve öğretmenlere yönelik olarak tasarlanan mesleki gelişim programları veya etkinlik türleri; öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına, kişisel ve mesleki ilgilerine, belirli zamanda kazanılan mesleki gelişim basamağına ve öğretmenlerin iş yerlerinde geçerli eğitim sistemi basamağına cevap vermelidir. Ayrıca, okul yönetimleri ve ulusal ve yerel eğitim otoriteleri öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ve aktivitelerine aktif biçimde katılmalarını sağlamak için idari ve ekonomik yönden destek vermelidir (Akt. Özdemir, 2012).

2. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin en çok katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri "kurs ve seminerler" olduğu görülmüştür. Bu bulgu TALIS raporundaki bulgularla da uyumludur ancak; aynı raporda öğretmenlerin en etkili bulduğu etkinliklerin, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemleme ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılma olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Bu durumda kurs ve

seminerlerden ziyade öğretmenlerin daha fazla etkili olduğunu belirttikleri etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

3. Araştırma 'da Türkiye'deki okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında çok fazla rol almadıkları, İngiltere'deki okul müdürlerinin ise etkinliklerin planlanmasında okul olarak sorumlu tutuldukları görülmüştür. Bu durum Türkiye'deki yöneticilerin mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili sorumlulukları olmadıkları için, bu etkinliklere organizasyon, katılımın sağlanması, zamanlama vs., konularında gerekli özeni göstermemelerine neden olmaktadır. Sonuç olarak mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında merkeziyetçi bir yaklaşım yerine, il-ilçe odaklı veya okul temelli bir yaklaşım sergilenmelidir. Mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili il-içe ve özellikle okulların sorumlulukları artırılmalı ve aktif rol almaları sağlanmalıdır.

4. İngiltere ve Türkiye'deki okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin seçilme ve işe alınma süreçleri mesleki gelişim etkinliğine katılımda önemli bir yer tutmaktadır. Zira İngiltere'deki okul yöneticisi "mesleki yönden gelişim çabası içinde olmayan bir öğretmenle işim olmaz" diyebiliyorken, Türkiye'deki okul yöneticisi "Mesleki gelişim etkinliklerine katılmayan öğretmen 657'ye tabii memur olduğu için herhangi bir yaptırımla karşılaşması söz konusu değil" demektedir. Bu durumda öğretmenlerin seçilme ve işe alınma siteminin de yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte; öğretmenlerin seçilme ve işe alınması hem çok geniş hem de tartışmalı bir konu olması daha çok ve detaylı araştırma yapılmasını gerekmektedir.

5. İngiltere ve Türkiye'deki çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Türkiye'de mesleki değerlendirilmesi ile ilgili herhangi bir yöntem ve stratejinin olmadığını, İngiltere'deki durumun ise Türkiye'ye göre daha kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durumda Türkiye'de mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde sistematik ve etkili bir yaklaşım kullanılmalıdır. Ayrıca, MEB tarafından mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili modern yaklaşımlar incelenmeli ve bu yaklaşımlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yöntem ve teknikler sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1-46. doi: 10.7827/TurkishStudies.6585.

Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *1*(1), 49-56.doi:10.1016/j.tsc.2005.07.002.

Akbaş, O. (2013). Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler. Karip, E. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 327-358). Ankara: Pegem Akademi.

Akçadağ, T. (2012). Teachers' expectations from in-service training and the project "no limit to teach(er)". *Eğitim Araştırmaları,* (48), 193.

Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Akçay, H. &Özdemir, S.M. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarının, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve Mesleki Doyumları ile İlişkisi. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi***,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 27-29 Eylül 2012, Bolu.

Aksu, M. B. (1996). Hizmet içi öğretmen eğitimi ve değerlendirilme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 6.6 (1996): 173.

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*, 846-858.

Altun, T.,& Vural, Selma. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (bilsem) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152.

Arıbaş, S., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 195, 100.

Arıbaş, S., Kılınç, M., Demir, M., & Göldağ, B. (2012). Hizmet içi eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(2), 109.

Armour, K.,& Makopoulou, K. (2012). Great expectations: teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education,* 28, 336-346.doi:10.1016/j.tate.2011.10.006.

Armour, K.,& Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal Of Teaching In Physical Education***,** 26(2), 177-200.

Aydınalp, B.(2008). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Babadoğan, C. (2009). *Türkiye'de HİE Uygulamaları Sunusu*. Kamu Kesiminde Hizmet içi Eğitim Çalıştayı. Ankara Üniversitesi, Ankara..(erişim)www.etik.gov.tr5 Eylül 2014.

Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.42:96-107.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 319-327.

Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da Fen ve Fizik Öğretmnelerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bignold, W., & Barbera, J. (2012). Teaching assistants and teacher education in England: meeting their continuing professional development needs. *Professional Development In Education*, 38(3), 365-375.doi:10.1080/19415257.2011.621967.

Birman, F., Desimone, L., Porter, Andrew C., & Garet, Michael S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership***,** 28-33.

Bloam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education***,** 26(2), 267-280. doi:10.1080/13674580000200113.

Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*12(2).

Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management***,** 29(1), 23-37. doi:10.1080/13632430802646370.

Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *National Education,* 31.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi EI Kitabı (5. Baskı).* Ankara: Cantekin Matbaası.

Büyüköztürk, Şener., Akbaba A., & Yıldırım, Kasım. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey) TALIS - Türkiye Ulusal Raporu.* MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürler Matbaacılık.

Caena, F. (2011). Literature review: quality in teachers' continuing professional development. *European Commission Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'(Brussels, European Commission).(http://ec. europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en. pdf).*

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000).*Research Methods in Education(5th ed.).* London: Routledge/Falmer.

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education***,** 32(1), 3-19. doi:10.1080/02619760802553022.

Cordingley, P. (2003). What role can CPD play in supporting the needs and priorities of future teachers?.*Management in Education*17(3), 6-11.doi: 10.1177/08920206030170030201.

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning*.(erişim) http://eppi.ioe.ac.uk, 5 Eylül 2014.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions (first edition).* London: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions (second edition).* London: Sage.

David, L. S. (2004). Continuing professional development through the DfE training school programme. *Journal of In-Service Education***,** 30**(**3), 377-390.

Davis, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). Review: the roles and development needs of teachers to promote creativity: a systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education***,** 41, 34-41.

Day, C. (1997). In-service teacher education in europe: conditions and themes for development in the 21st century. *British Journal of In-service Education***,** 39-54.doi:10.1080/13674589700200002.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Life Long Learning*. London:Falmer .

Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (188), 158.

DfE (Department for Education) (2014). *Improving the Quality of Teaching and Leadership.* (erişim) https://www.gov.uk/ 22 Kasım 2014.

Done, E., Knowler, H., Murphy, M., Gale, K., & Rea, T. (2011). (Re)writing CPD: creative analytical practices and the 'continuing professional development' of teachers. *Reflective Practice*, 12(3), 389-399.doi:10.1080/14623943.2011.571869.

DuFour, R., &Berkey, T. (1995). *The principal as staff developer*.Association for Supervision and Curriculum Development.

EACEA. (2014,). *Eurypedia*. (erişim) http://eacea.ec.europa.eu/ 1 Temmuz 2014.

Eastwood, K. W., & Louis, K. S. (1992). Restructuring that lasts: managing the performance dip. *Journal of School Leadership*, *2*(2), 212-24.

Edmonds, S.,& Lee, B. (2001) Teacher feelings about continuing professional development.*Education Journal,* 61, 28–9.

Ekinci, Ö.,& Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi* (10) 1: 70-911.

Erdem, A. R.,& Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.

Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55.

Ersoy, Y. (1996). Hizmet içi eğitim ve yetiştirme kurusunu geliştirme-I amaçlar ve matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(12).

European Union Institutions and Bodies Council. (2007). Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council of 15 november 2007, on ımproving the quality of teacher education.*Official Journal of the European Union*.

Eurydice. (2009/2013). *Organization of the Education System in UK.* European Commission. Brussel.

Evans, A., Ali, S., Singleton, C., Nolan, P., & Bahrami, J. (2002). The effectiveness of personal education plans in continuing professional development: an

evaluation. *Medical Teacher*, 24(1), 79-84.doi:10.1080/00034980120103478.

Everett, H., MacLeod, S. & Thurgood, N. (2013). *An investigation of headteachers' and teachers' views towards science-specific CPD.* Slough: NFER.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006).*How to Design and Evaluate Research in Education With Powerweb (6th Ed.).* New York, NY: McGraw-Hill.

Fraser, C. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development***,** 14(1), 85-106. doi:10.1080/13664531003696626.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.doi:10.1080/13674580701292913.

Galloway, S. (2000). *Issues and Challenges in Continuing Professional Development*. London: Oxford.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desımone, L., Bırman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal***,** 38(4), 915-945.doi: 10.3102/00028312038004915.

Geıjsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Kruger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 406-427. doi:10.1086/593940.

Gray, S. (2005). *An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers*. London: Esmee Fairbairn Foundation.

Guskey, T. R. (2000) *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002) Does it make a difference? Evaluating professional development.*Educational Leadership*, 59(6): 45–51.

Hargreaves, A.,& Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Harland, J.,& Kinder, K. (1997) Teacher continuing professional development: framing a model of outcomes. *British Journal of In-service Education***,** 23(1): 71–84.doi:10.1080/13674589700200005.

Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2012). The predicament of primary physical education: a consequence of 'insufficient' ITT and 'ineffective' CPD?.*Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4),367-381 doi:10.1080/17408989.2011.582489.

Hayes, D. , & Kyungsuk C. (2012). Theoretical perspectives on and international practice in continuing professional development for English teachers. *English Teaching*, 67(1),107-129.

Hindmarsh, V. (2012). *The impact of literacy-focused CPD on the self-perceptions of expertise in primary school teachers* Doctoral dissertation, Institute of Education (University of London).

Ingleby, E.,&Hedges, C. (2012). Exploring the continuing professional development needs of pedagogical practitioners in early years in England.*Professional Development in Education*, 38(4), 533-549. doi:10.1080/19415257.2011.651777.

İzci, E.,& Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(9).

Joubert, M., Sutherland, R., Back, J., Geest, E., & Hirst, C. (2010). The researching effective CPD in mathematics education (RECME) research project. *Research In Mathematics Education*, 12(1), 77-78. doi:10.1080/14794800903570020.

Joyce, B.,&Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. California: Corwin Press.

Joyce, B.,Wolf, J., &Calhoun, E. (1993). *The Self-Renewing School*. AlexandriaVa: Association for Supervision and Curriculum Development.

Karagiorgi, Y.,&Symeou, L. (2006). *Teacher Professional Development in Focus: Reorganizing the Existing In-Service Training Scheme in Cyprus.* The Commonwealth Council For Educational Administration And Management (Cceam) Conference 2006**.**

Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997.

Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 9.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. doi:10.1080/13674580500200277.

Knight, P. (2002) A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education,* 18(3): 229–41.doi:10.1016/S0742-051X(01)00066-X.

Kumral, O.,& Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*1(2), 27-35.

Küçükahmet, L. (1972). *Hizmet-İçi Eğitim Programlarında Öğretimin Etkinliği.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (1-2)Ayrı Basım (erişim) http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/489/5741.pdf. 12 Mayıs 2015.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 26.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities shaping the future of teacher development. *Journal Of Teacher Education*, 51(3), 221-227. doi: 10.1177/0022487100051003010.

Lloyd, C.,&Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway".*Research Papers in Education*, 27(1), 1-18. doi:10.1080/02671522.2010.483524.

Mansour, N., Albalawi, A., & Macleod, F. (2014). Mathematics teachers' views on CPD provision and the impact on their professional practice. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(2), 101-114.

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, 2005.

MEB. (2002). *Okul gelişim modeli. Planlı okul gelişimi.* Ankara: MEB.

MEBÖYGM (2014) Mili Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [Directorate of Teacher Training and Development]. (erişim) http://MEBÖYEGM, .meb.gov.tr 19 Temmuz 2014.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed). Ankara: Nobel.

Michaelidou, A.,& Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working?. *Professional development in education, 35*(3), 399-416. doi: 10.1080/19415250903069359.

Neil, P. & Morgan, C. (2003). *Continuing Professional Development for Teachers: From Induction to Senior Management*. London: KoganPage.

Nartgün, S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157.

National Staff Development Council (1995) Standards for Staff Development: High School Edition. Oxford: National Staff Development Council.

Nyarigoti, N. M. (2013). Continuing professional development needs for English language teachers in Kenya. *International Journal of Research in Social Sciences*, 138-149.

Odabaşı, H. F.,& Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan,* 12-14.

OECD (2015) Organization for Economic Co-operation and Development. (erişim) http://www.oecd.org/ 19 Temmuz 2014.

Ofsted (2006). The İnitial Training of Further Education Teachers: Findings From 2004/05 Inspections of Courses Leading to National Awarding Body Qualitifcations. (erişim) https://www.gov.uk/government/organisations, 25 Temmuz 2014.

Opfer, V. D.,& Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England. *Curriculum Journal,* 21(4), 413-431. doi:10.1080/09585176.2010.529651.

Orr, K. (2008). Room for improvement? The impact of compulsory professional development for teachers in England's further education sector. *Journal of In-Service Education,* 34(1), 97-108. doi:10.1080/13674580701832627.

Özdemir, S. (2009). *Çağdaş HİE Anlayışı Sunusu.* Kamu Kesiminde Hizmet içi Eğitim Çalıştayı". Ankara: Ankara Üniversitesi.

Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, Vol. 3(4), 250-264. doi:10.13054.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141.

Özmen, F.,& Kaya, F. (2013). Milli eğitim denetçilerinin katıldığı İngilizce hizmet-içi eğitim kursunun etkililiği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 115.

Öztürk, M.,& Sancak, S. (2012). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University, 7* (2), 761-794.

Passy, R.,&Waite, S. (2008). Excellence and enjoyment continuing professional development materials in England: both a bonus and onus for schools.

Journal of In-Service Education, 34(3), 311-325. doi:10.1080/13674580802003300.

Paul V. Bredeson (2000) The school principal's role in teacher professional development, Journal of InService Education, 26:2, 385-401, DOI: 10.1080/13674580000200114

Payne, D., &Wolfson, T. (2000). Teacher Professional Development—The Principal's Critical Role. *NASSP Bulletin*, *84*(618), 13-21.

Pedder, D. D.,& Opfer, V. D. (2011). Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study. *Professional Development in Education,* 37(5), 741-758. doi:10.1080/19415257.2011.614812.

Peña-López, I. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

Poplin, C. J. (2003). Models of professional development.(seeds of innovation).*THE Journal (Technological Horizons In Education)*, *30*(11), 38.

Powell, E., Furey, S., Scott-Evans, A., & Terrell, I. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: an institutional case study ed. *Journal of in-service education*, *29*(3), 389-404. doi:10.1080/13674580300200225.

Randi, J.,& Zeichner, K. M. (2004). New visions of teacher professional development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103: 180–227. doi: 10.1111/j.1744-7984.2004.tb00034.x.

Kumar, R. (2014). Araştırma Yöntemleri: Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi. Ömay Çokluk (Çev Ed.). Ankara: Edge Akademi.

Reeves, J.,Turner, E., Morris, B., &Forde, C. (2003). Culture and concepts of school leadership and management: exploring the impact of CPD on aspiring headteachers. *School Leadership& Management*, 23(1), 5. doi:10.1080/1363243032000080005.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global modernities,* 25-44.

Robinson, G. S. (2010). Knowing why and daring to be different: becoming and being teachers-as-learners. Doctoral dissertation, Moray House School of Education, (University of Edinburgh).

Rose, J.,&Reynolds, D. (2006). Teachers' continuing professional development: A newapproach. In *20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement.(ICSEI 2007)*, 219-240, Portorož: ICSEI.

Sabah, S., Fayez, M., Alshamrani, S., & Mansour, N. (2014). Continuing professional development (CPD) provision for science and mathematics teachers in Saudi Arabia: perceptions and experiences of CPD providers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(1), 91-104.

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar, *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-27.

Sachs, J.,& Day, C. (2004). *International Handbook on The Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Analizi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,15*(1).

Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on The OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).* Belgium: OECD.

Schostak, J., Davis, M., Hanson, J., Schostak, J., Brown, T., Driscoll, P., &Jenkins, N. (2010). Effectiveness of continuing professional development' project: a summary of findings. *Medical Teacher,* 32(7), 586-592.doi:10.3109/0142159X.2010.489129.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 256-271. doi:10.1080/0022027032000148298.

Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research In Science & Technological Education*, 29(1), 5-23. doi:10.1080/02635143.2011.543798.

Smith, G. (2014). An innovative model of professional development to enhance the teaching and learning of primary science in Irish schools. *Professional development in education*, *40*(3), 467-487. doi:10.1080/19415257.2013.830274.

Smith, S. G. (2008). *Lesson Study as Formative Assessment in Secondary Schools.*In Loughland Proceedings of the Authentic Assessment Practices for Student Learning Conference (pp. 5–18). Sydney, 16-17 August, 2007.

Şahin, S., Çek, F., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin denetim sistemi ve hizmet içi eğitim kurslarının yeterliliğine ilişkin görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1185.

Şahin, Mehmet.(1999). Milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(2), 221-227.*

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 33-51.

Tavşancıl, Ezel. & Aslan, Esra. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon.

Terzi, Çetin. (2014). European Union education policies and continuing professional development of teachers in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching* 1(4).

Teachers TV.(2014). (erişim) https://www.gov.uk/ 22 Kasım 2014.

The Teaching Council. (2010). *Background Report: Teacher Education in Ireland and Internationally*. The Teaching Council.

Toprak, M.,& Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, *2*(2), 69-91.

TTKB (2014) Öğretmen Portalı. (erişim) http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/ 19 Temmuz 2014.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). A comparison between practical training programs in teacher education in Turkey, Germany and France. *Elementary Education Online, 10*(2), 389-405.

Uzerli, U., & Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: new policy approaches, new visions. ENTEP.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României The first ten years after Bologna/ed.: Otmar Gassner, 103.

Ünsal, N., Kaplan, S. &Ertürkmen, M. A. (2012). *Dünden Bugüne Hizmet İçi Eğitim.[In-Service Training From Past to Today]*. Mili Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [Directorate of Teacher Training and Development]. (erişim) htp://meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/4, 19 Temmuz 2014.

Van Niekerk, M. P. (2009). *Principals' influences on teacher professional development for the integration of information and communication technologies in schools* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Veyis, F. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 157-170.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Van der Heijden, B. I., Van Vuuren, T., Kooij, M., & de Lange, A. H. (2015). Tailoring professional development for teachers in primary education: the role of age and proactive personality. *Journal of Managerial Psychology, 30*(1). doi:http://dx.doi.org/10.1108/JMP-07-2014-0211.

Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education, 47*, 142-150. doi:10.1016/j.tate.2015.01.002.

Wan, S., & Lam, P. H. (2010). *Factors Affecting Teachers' Participation in Continuing Professional Development (CPD): From Hong Kong Primary*

School Teachers' Perspectives. Online Submission paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr 30-May 4, 2010).

Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2011). Gelismis bazı ülkeler ile Türkiye'deki ögretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1-15.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, N.,& Altun, T. (2011). Bir hizmet içi eğitim kursunun etkililiği: öğretim yöntem ve teknikleri. *Milli Eğitim*, (189), 118.

Yuen, L. (2012). The impact of continuing professional development on a novice teacher. *Teacher Development*, 16(3), 387-398. doi:10.1080/13664530.2012.722440

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Zajkowski, M., Sampson, V., & Davis, D. (2007). Continuing professional development: perceptions from New Zealand and Australian accounting academics.*Accounting Education: An International Journal*, 16(4), 405-420. doi:10.1080/09639280701646588

EKLER

Ek 1: İzin Belgesi

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76250085-1369 30.10.2014* 08878

Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 02/10/2014 tarihli ve 48897062-8/302.10.04/1419 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Mustafa CEYLAN'ın "Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında yararlanmak üzere Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilk ve orta öğretim okullarında anket çalışması yapılmasının uygunluğuna ilişkin Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 23/10/2014 tarihli ve 14588481/605.99/4768610 sayılı yazıları yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Osman ÇAĞLAYAN
Rektör Yardımcısı

EK:
1-Yazı Örneği (1 sayfa)

Merkez Yerleşke 71450 Yahşihan/KIRIKKALE
Tel : +90 318 357 42 42 (20 Hat) Faks : +90 318 357 36 94 e-posta : genel_sek@kku.edu.tr

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4768610 23/10/2014
Konu: Araştırma izni

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 8038 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa CEYLAN'ın **"Bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin incelenmesi"** başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
23/10/2014
Yaşar SU
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/436

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 51c6-174b-3c89-8fac-4979 kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 2: Okul Yöneticileri Görüşme Formu (Türkiye'deki Okul Yöneticileri İçin)

OKUL YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Yönetici

Bu form İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı Türkiye ve İngiltere'deki mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarından incelenmesidir. Formu doldurmak yaklaşık olarak 45 dakikanızı alacaktır. Bu formda verdiğiniz bütün bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından incelenecektir. Sizden kişisel bilgileriniz istenmeyecektir.

Samimi cevaplarınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mustafa CEYLAN
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Kırıkkale/Türkiye
metuceylan@gmail.com

Bölüm A

1. Lütfen aşağıdaki bilgilerinizi yazınız

Cinsiyetiniz: _____

Yaşınız: _____

Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz: _____

Bölüm B

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. *Sürekli Mesleki Gelişim (SMG)* kavramı size ne ifade ediyor? Şu andaki görevinizi ve bu görevinizin SMG ile ilgili olan bölümünü anlatabilir misiniz?

2. Öğretmenlerin SMG faaliyetlerine katılımı konusundaki isteklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda zorluk/problem yaşadığınız oldu mu? Eğer olduysa; ne gibi problemler yaşadığınızı anlatabilir misiniz?

3. Okulunuzda ne tür SMG faaliyetleri düzenleniyor? Bu faaliyetleri nasıl organize ediyorsunuz? Bu faaliyetlerin organizasyonunu;
    • *Personel*
    • *Zamanlama*
    • *Organizasyondan sorumlu kişiler* gibi etkenlerin bağlamında değerlendirebilir misiniz?

4. Öğretmenleriniz için yaptığınız en yeni SMG faaliyetini anlatabilir misiniz? Bu faaliyetin çıktılarını
    • *Öğretmenlerin kişisel bilgi ve becerileri*
    • *Okulun bir bütün olarak gelişimi?*
    • *Sınıf içindeki uygulamalardaki değişikliler* bağlamında değerlendirebilir misiniz?

5. Bu okulda SMG faaliyetlerinin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda örnekler verebilir misiniz?

6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın SMG faaliyetlerini organize etmedeki rolü nedir? Öğretmenler için zorunlu olan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen SMG faaliyetleri var mıdır? Örnekler verebilir misiniz?

7. Kendi mesleki gelişiminiz adına neler yapıyorsunuz? Bunların mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?

8. Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

Ek- 3: Okul Yöneticileri Görüşme Formu (İngiltere'deki Okul Yöneticileri İçin)

HEAD TEACHERS INTERVIEW FORM

Dear Sir/Madam

This form is prepared for a study on teachers' continuing professional development which is a part of comparative study conducted in Turkey and the UK. The purpose of this study is to examine CPD activities for teachers in Turkey and in the UK from the perspectives of teachers and head teachers. It will take approximately 45 minutes to complete this form. The information that you provide in this form is anonymous and will only be accessed by one researcher. Individual information will not be identified anywhere in this research study and you are not required to provide your name in the form.

Thanks in advance for sparing your time and for your sincere answers.

Res. Ass. Mustafa CEYLAN
Kırıkkale University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Kırıkkale/Turkey
metuceylan@gmail.com

Section A

2. Please provide the following information

Your Gender: _____

Your Age: _____ years old

Your experience in this position: _____ year(s)

Section B

Please answer the following questions

1. What do you understand by the term/concept of "*Continuous Professional Development (CPD)"?*Can you describe your current role and what this entails with regard to continuous professional development (CPD)?

2. What do you think about the enthusiasm of teachers for attending to CPD activities? Do you encounter any resistance against CPD activities from the teachers? If so, what do you think are the main reasons for resistance to CPD?

3. Which types of CPD activities organized in your school (ex: courses, workshops, education conferences, seminars etc.)? How is the organization of these activities? Can you explain it in terms of;
    - Personnel
    - Timing
    - Who knows of the organization?

4. What kinds of CPD do you organize/facilitate for others? Can you describe the most recent CPD activity that you have organized/facilitated for your teachers? What were the main outcomes from this activity in terms of making an impact upon?
    - Individual teachers' skills, abilities or knowledge?
    - Department/whole school development?
    - Changes in classroom practice?

5. What are the main mechanisms of evaluating CPD in this school? (Examples?)

6. What is the role of UK Department for Education in organizing CPD activities for teachers? Are there any activities compulsory for all of the teachers organized by DfE.

7. Can you explain what are you doing for your own continuous professional development? Can you mention about the benefits of these activities for your profession and your school?

8. Any other comments you'd like to make?

Ek- 4: Öğretmen Görüşme Formu (Türkiye'deki Öğretmenler İçin)

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim

Bu form İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı Türkiye ve İngiltere'deki mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarından incelenmesidir. Formu doldurmak yaklaşık olarak 45 dakikanızı alacaktır. Bu formda verdiğiniz bütün bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından incelenecektir. Sizden kişisel bilgileriniz istenmeyecektir.

Samimi cevaplarınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mustafa CEYLAN
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Kırıkkale/Türkiye
metuceylan@gmail.com

Bölüm A

3. Lütfen aşağıdaki bilgilerinizi yazınız

Cinsiyetiniz: _____

Yaşınız: _____

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz: _____

Alanınız nedir : _____

Bu okulda ne kadar süredir çalışıyorsunuz _____

4. Lütfen son 18 ayda katıldığınız Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) faaliyetlerinin etkisini belirtiniz.

Son 18 ayda toplamda kaç gün mesleki gelişim faaliyetlerine katıldınız?

……gün (Eğer hiç katılmadıysanız lütfen 0 yazınız)

Bu toplam günden kaç gün öğretmenlik mesleğinizin bir parçası olarak katılımınız zorunluydu?

……gün (Eğer hiç katılmadıysanız lütfen 0 yazınız)

Aşağıdaki her bir madde için (A) sütununu işaretleyiniz. Eğer (A) sütunundaki cevabınız Evet ise (B) sütununda bu faaliyetin bir öğretmen olarak gelişiminize olan etkisini işaretleyiniz.

Son 18 Ayda Katıldığınız Mesleki Gelişim Faaliyetleri	**(A) Katılma Durumunuz**		**(B) Mesleki Gelişiminize Etki Düzeyi**			
	Evet	Hayır	**Etkisi olmadı**	**Az oldu**	**Kısmen oldu**	**Çok oldu**
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)						
Eğitim konferansları veya seminerleri						
Diploma/sertifika programı (örneğin yüksek lisans/doktora programları)						
Diğer okullara yapılan inceleme geziler						
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları						
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma						
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme						
Alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme						
Öğretmenliğini geliştirmek amacıylameslektaşlarıyla informal diyalog kurma						
Diğer (…….)						

Bölüm B

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. *Sürekli Mesleki Gelişim (SMG)* kavramı size ne ifade ediyor?

2. Katıldığınız SMG faaliyetlerinin etkililiğini (verimini) sınıf içi uygulamalar, öğrencilerinizin genel başarısı ve okulunuzun gelişimi bağlamında değerlendirebilir misiniz?

3. İhtiyacınız olan SMG faaliyetini nasıl belirliyorsunuz. SMG faaliyetlerine katilim konusunda istekli misiniz?Bu faaliyetlerden zorunlu olarak katılmanız gereken faaliyetler var mıdır?

4. SMG faaliyetlerinde edindiğiniz bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânı buldunuz mu? Eğer cevabınız EVET ise kazandığınız bu yeni bilgi ve becerileri sınıf içinde uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

5. Şu ana kadar katıldığınız SMG faaliyetleri içinde en etkili hangisiydi? Bu faaliyeti bu kadar etkili yapan özellikleri nelerdi?

6. SMG sistemini genel olarak düşündüğünüzde, Türkiye'deki SMG sisteminin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Nasıl geliştirilebilir?

7. SMG faaliyetlerine katılım ihtiyacı hissediyor musunuz? Cevabınız EVET ise içeriğinin ne olmasını istiyorsunuz ?(örneğin: alan bilgisi, sınıf yönetimi, iletişim vb.)

8. Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

Ek- 5: Öğretmen Görüşme Formu (İngiltere'dekiÖğretmenler İçin)

TEACHER INTERVIEW FORM

Dear Sir/Madam

This form is prepared for a study on teachers' continuing professional development which is a part of comparative study conducted in Turkey and the UK. The purpose of this study is to examine CPD activities for teachers in Turkey and in the UK from the perspectives of teachers and head teachers. It will take approximately 45 minutes to complete this form. The information that you provide in this form is anonymous and will only be accessed by one researcher. Individual information will not be identified anywhere in this research study and you are not required to provide your name in the form.

Thanks in advance for sparing your time and for your sincere answers.

Res. Ass. Mustafa CEYLAN
Kırıkkale University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Kırıkkale/Turkey
metuceylan@gmail.com

Section A

1. Please provide the following information

Your Gender: _____

Your Age: _____ years old

Your teaching experience: _____ year(s)

The subject(s) you teach: _____

How long do you work in this school _____ year(s)

2. Please indicate the impact of the CPD activities you have participated in the last 18 months.

In all, how many days of professional development did you attend during the last 18 months?

…… days (Please write 0 (zero) if none)

Of these how many days were compulsory for you to attend as part of your job as a teacher?

…… days (Please write 0 (zero) if none)

For each question below, please mark one choice in part (A). If you answer "Yes" in part (A) then please mark one choice in part (B) to indicate how much impact it had upon your development as a teacher.

Types CPD activities you have participated in the last 18 months.	**(A) Participation**		**(B) Impact**			
	Yes	No	No impact	A small impact	A moderate impact	A large impact
Courses and workshops						
Education conferences and seminars						
Qualification programs (master, PhD degree)						
Observation visits to other schools						
Professional development network						
Individual and collaborative research						
Mentoring and peer observation						
Reading Professional literature						
Informal dialogue to improve teaching						
Others (……)						

Section B

Please answer the following questions

1. What do you understand by the term / concept of "*Continuous Professional Development (CPD)"?*

2. How do you assess the effectiveness of the CPD activities that you have attended in terms of your teaching practice, your students' achievement and overall quality of your school?

3. How do you decide the type of CPD activities you need to attend? What do you think about your enthusiasm for attending to CPD activities?Are there any criteria or obligation for you to attend to these activities?

4. Have you had the opportunity to practice the skills and knowledge that you have gained in CPD? If YES, what are the challenges or difficulties you faced while trying to practice the new knowledge or skill that you get from CPD activities you have attended?

5. Think about the most favorable CPD activities you have attended. Why is it so memorable to you? What made this CPD activity so effective?

6. Considering the CPD activities in general, what can you say about the strengths and weaknesses of this CPD system for teachers in your country? How could it be improved? What can you say about the effective CPD activities (their aims, methods, contents etc.)?

7. Do you feel a need for participating in CPD activities? If YES, What should be the content of the activity (ex: content knowledge, classroom management, communicating with the students etc.)

8. Any other comments you'd like to make?