International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

Farklı Mesleki Deneyime Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik İle İlgili Algılamaları

Kerem COŞKUN, Mustafa METİN, Salih BİRŞİÇİ & Gül KALELİ YILMAZ

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Seyitler Kampüsü Artvin,
keremcoskun1979@hotmail.com, mustafametinae@hotmail.com, saleyh@hotmail.com,
gulkaleliyilmaz@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılamalarını belirlemektir. Çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan 18 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime (MD) sahip ve her mesleki deneyim düzeyini temsil eden 6 sınıf öğretmeni olmak üzere üç tabakadan oluşturulmuştur. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda; mesleki yeterlilik kavramını 1-5 yıl MD'i olan öğretmenlerin, öğretmenliğe atanma; 6-10 yıl MD'i olanların, gerekli bilgi ve beceriye sahip olma ve 11 yıl ve daha fazla MD sahip olanların, mesleki tecrübe ve model öğretmen olma olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Deneyim, Mesleki Yeterlilik, Sınıf Öğretmeni

GİRİŞ

Bir ülkedeki bireylerin kalitesi, doğrudan doğruya bireylerin almış oldukları eğitimin niteliği ile ilgilidir. Eğitimin niteliği ise öğretmenlerin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Yeterliliğin alışılagelmiş tanımı bir kişinin ne yapabileceğidir (Tomlinson, 1995a). Yeterli bir kişi bir konuda ya da bir durumda amaçlanan sonucu başaracak belirli görevleri yapabilecek niteliktedir. Bir meslekte iyi bir yeterliliğe sahip olmak, o meslekte uzman olmayı içerir. Uzman olmak ise yine o meslekte üstün olmayı içerir. Bir meslekte üstün olmak için bir işte ne yapmamız ile nasıl yapmamız gerektiği arasında bir ayrım yapmamız gerekir (Tomlinson,1995b). Burada iki nokta karşımıza çıkmaktadır. Birinci nokta bir kişinin ne yapabileceği; ikinci nokta ise nasıl yapacağıdır. Bir kişinin ne yapabileceği; yeterliliği başarı açısından tanımlamarken nasıl yapacağı ise strateji, süreç ve yöntem üzerine vurgu yapmaktır (Tomlinson, 1995a).Yükseköğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarımızı, öğretmenlik mesleğindeki görev ve amaçlarını yerine getirebilmeleri için onlara belli yeterlilikleri kazandırmalıyız. Yeterlilik belli koşullarda amaçlanan hedeflere ulaşmak ile ilgili ise, başarıya dayalı bir geçerli değerlendirme yapılmalıdır (Tomlinson, 1995b).

Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Eğitimi (YDÖE), çok uzun süreli bir tartışma konusudur. YDÖE yaklaşımına göre her bir durum için bir strateji vardır ve öğretmenler bir dizi öğretmen stratejisini kullanabilmelidir. Eğer öğretmen yetiştirmede YDÖE yaklaşımı benimsenirse, öğretmen yeterliliği, sınıf ortamında bir dizi gözlem listeleri ile iyi ya da kötü olarak değerlendirilebilir (Leat,1993). Öğretme faaliyeti açık beceriye sahip karmaşık bir meslek olduğundan YDÖE yaklaşımı geleceğin öğretmenlerini yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Klemp (1977)'e göre yüksek öğretim, bireyi hem akademik hayata hem de dış hayata hazırlamaktadır. Yeni mezun öğretmenler yüksek öğretim kurumlarından mezun olduktan sonra, öğrenim süresi boyunca edindikleri bilginin yetersiz olduklarını ve bazı şeylerin eksik olduğunu hissetmeye başlamaktadırlar ve bu durum da onların öğrendiklerini etkili performansa dönüştürmede yoksun bırakmaktadır. Fakat bir diğer yaklaşım olan ve yapısalcı diyebileceğimiz bir seçenek daha vardır. Bu model öğretme faaliyeti doğasında kompleks özellikler barındırmakta ve bu nedenle öğretmenler her zaman bir amaç için farklı alternatif yolları düşünmelidirler. Her bir strateji birden fazla fonksiyonu gerçekleştirmelidir.

International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

Öğretmen yetiştirme sistemleri ülkeden ülkeye değiştiği gibi yeterlilik içerikleri de değişmektedir. Örneğin İngiltere'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (CATE) öğretmen yeterliliklerini altı başlık altında toplamıştır. Bu yeterlilikler ise müfredat bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, kendi öğretme işini değerlendirme, mesleki ilişkiler ve niteliklerden oluşur (Moore, 1996). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilik listesi yayınlanmıştır. Bu listede mesleki yeterlilik; özel alan mesleki yeterliliği ve genel yeterlilik olarak belirlenmiştir. Genel yeterlilik, kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretmen ve öğrenme süreci, öğrenme ve gelişimi izleme-değerlendirme, çevreyi tanıma ve toplum, okul ve aile ile ilişkiler olarak belirlenmiştir. Özel alan yeterliliğinde ise, sınıf öğretmenliği için öğretme-öğrenme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, kişisel ve mesleki nitelik, toplumla ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişme, kişisel sorumluluklar ve sosyalleşme, beden eğitimi ve güvenlik gibi başlıklar yer almaktadır (MEB 2009a, MEB, 2009b).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikleri, özel alan mesleki yeterliliği ve genel yeterlilik olarak belirlemesi önemli bir adım olsa da bundan daha önemlisi hali hazırda mesleğini icra eden öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin neler olduğunun bilinmesidir. Şüphesiz ki; mesleğe yeni başlayan bir öğretmenle mesleki deneyimi fazla olan bir öğretmenin, öğretmenlik mesleki yeterliliğine bakış açısının aynı olması düşünülemez. Bu bağlamda farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, öğretmenlik mesleki yeterliliği hakkında algılamalarının nasıl olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, farklı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılamalarını belirlemektir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Samsun İli'nde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tabakalı amaçsal örnekleme modeli tercih edilmiştir. Bu örnekleme modeli, belli alt grupların özelliklerini göstermek ve bu alt gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması durumunda tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Örneklem tabakaları 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri, 1-6 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 11 ve daha fazla mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri olmak üzere üç tabakadan oluşturulmuştur. Her tabakadan altı sınıf öğretmeni ve toplam 18 sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci: Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak rastgele seçilen üç öğretmenle mesleki yeterlilik algılamalarını belirlemek için yirmi dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeden ve literatürdeki Moorem (1996), Tomlinson (1993) ve McDuffie(2004)'nin yaptıkları çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak araştırma problemiyle ilgili 5 sorunun yer aldığı görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada görüşme kapsamında öğretmenlere yöneltilen 5 genel soru "***1)****Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından geliştirilen "Genel Öğretmen Yeterlilikleri" ve "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri" size ne anlam ifade etmektedir?* ***2)*** *Mesleki yeterliliğinizi artırmak için ne tür faaliyetler gerçekleştirmektesiniz?* ***3)****Öğretmenlik mesleğinin özü itibarı ile bu meslekte mesleki gelişimin sizce en iyi yolu nedir?****4)*** *Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken karşılaştığınız problemleri (düşük öğrenci başarısı, davranış sorunları vb.) çözmek için ne tür strateji ve çözüm önerileri geliştirmektesiniz?* ***5)****Ders esnasında, ders planında olmayan bir gelişme ortaya çıkması durumunda ne yaparsınız?* şeklindedir. Her bir görüşme teyp kaydına alınarak yaklaşık yirmi dakikalık bir zaman diliminde tek oturumda bitirilmiştir.

Verilerin Analizi: Görüşme sırasında teybe kaydedilen veriler ilk olarak transkript haline getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından transkriptlerde yazılı olan veriler ayrı ayrı betimsel analiz yapılarak tematik kodlar oluşturulmuştur. Verilerden belirlenen ana temanın yanı sıra içerik analizi yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Veriler toplanırken ve analiz edilirken etik açıdan her bir öğretmene bir kod

International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

verilmiştir. Bu kodlar öğretmen 1, öğretmen 2, … şeklindedir. Araştırmada oluşturulan ana temalar ve kodlar bulgular bölümünde tablo halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenların vermiş oldukları cevaplardan *"genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliği", "mesleki yeterliliği geliştirme yolları"* ve *"Uzun ve Kısa Vadeli Sorun Çözme Yaklaşımı"* kategorileri belirlenmiştir.

- ***Genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliği* kategorisi**

Mesleğe yeni başlayan ya da 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliğini öğretmenliğe atanma ya da ÖSYM tarafından yapılan KPSS den başarılı olma olarak düşünmektedir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri " *Genel öğretmen yeterliliği konusunda birçok öğretmenin bu özelliklere sahip olmadığını düşünüyorum. Sistem KPSS sınavıyla öğretmen almaya devam ettikçe daha çok ders çalışan ve sadece bilgisi sınanan kişiler öğretmen olabilecektir. Çocuk gelişimi, çocuk psikolojisinden haberi olmayan öğretmenler mevcuttur (Öğretmen 2)."* şeklinde belirtmiştir.

6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliğini, öğretmenlik mesleğiyle ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olma, bu bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarma ve üniversite eğitiminin uygunluğu olarak düşünmektedir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Yeterlilik dediğimizde farklı bir bölümden mezun olup da formasyonla öğretmen olmayı anlıyorsak, mesleki yeterlilik, birkaç ayda alınan bir belge ile öğretmen olanla, eğitim fakültesinde dört yıl öğrenim süresi sonucunda öğretmen olan birisi arasındaki farktır (Öğretmen 9)"* şeklinde ifade etmiştir.

11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliğini, mesleki tecrübe ve model öğretmen olma olarak düşünmektedirler. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Her öğretmenin kendi alanında yeterli ve donanımlı olması gerekir. Öğretmen genel anlamda örnek teşkil edecek davranışlar sergilemelidir. Sınıf öğretmenleri ise bu anlamda daha hassas olmalıdır (Öğretmen 7)."* şeklinde belirtmiştir.

- ***Mesleki yeterliliği geliştirme yolları* kategorisi**

Mesleğe yeni başlayan ya da 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler mesleki yeterliliğini artırmak için kişisel çaba harcadıklarını, aynı mesleği icra ettikleri arkadaşlarıyla iletişim kurmaya çalıştıklarını ve mesleğiyle ilgili verilen hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını ifade etmektedir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Yenilikleri takip ediyorum. Doğru, anlamlı ve öğrencilerime yararı olduğuna inandıklarımı uyguluyorum. Doğru bulduklarımı, meslek grubumdaki arkadaşlarım ile tartışarak değerlendiriyorum ve seminerlere katılıyorum. (Öğretmen 5)."* şeklinde ifade etmiştir.

6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler mesleki yeterliliğini artırmak için mesleki uygulamalar yaptığını, yeni yaklaşımları takip etmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Milli Eğitim Bakanlığının açmış olduğu hizmet içi programlarından bütün öğretmenlerin faydalanması gerekir. Bir öğretmen kendisini geliştirmelidir. Bu amaçla alanım ile ilgili kitapları okuyor, eğitimde yeni yaklaşımları takip etmek için internet sitelerini kullanıyorum (Öğretmen 7)* şeklinde belirtmiştir.

11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler mesleki yeterliliğini artırmak için mesleki uygulamalar yapmaya çalıştıklarını ve verilen hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını ifade etmektedir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri **"***Hizmet içi eğitimlere katılmaya çalışıyorum. Mesleğimle ilgili yeni öğretim tekniklerinin işlerliğine ilişkin araştırmaları takip etmeye gayret gösteriyorum. Yeni yaklaşımları özümseyerek mesleğimde uygulamaya önem veriyorum (Öğretmen 12)."* şeklinde ifade etmiştir.

- **Uzun ve Kısa Vadeli Sorun Çözme Yaklaşımı**

International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

1-5 yıllık mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları uzun vadede çözerken; öğrencileri yakından tanıma, problemin nedenini anlama ve aile ile diyaloga geçme gibi çözme yollarını tercih etkilerini söylemişlerdir. Öğretmenlerden birinin düşüncesi "*Öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinmeye çalışıyorum. Bunun için sınıfta sohbet saatleri yapıyoruz, öğrenciler özgürce sorunları, istekleri ve merakları hakkında konuşuyorlar. Güven ortamı yaratarak yargılanmadan tüm düşüncelerini paylaşmalarını sağlamaya çalışıyorum. Özel sorunlarını yazılı olarak ifade ediyorlar. Aileleriyle görüşmeye çalışıyorum. (Öğretmen 6)* " şeklindedir. 1-5 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenler ani ortaya çıkan ve ders planında olmayan sorunları çözerken plan dışına çıktıklarını söylemişlerdir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Genelde ders planının dışına çıkıyorum. Çünkü genelde farklı dersler ve konular arasında ilişkiler kuruyoruz. Plan sadece bir çerçeve oluyor. Öğrencilere bol bol örnekler vererek konuyu aydınlatmaya çalışıyoruz. Gerekirse o anda okulda kullanacağımız bir kaynak varsa dersten çıkıp onu hemen sınıfa getiriyorum (Öğretmen 1)"* şeklinde ifade etmiştir.

6-10 yıllık mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri; eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri uzun vadede çözerken sabır ve azmin önemine inandıklarını, seviye grubu oluşturduklarını, sorunun kaynağını belirlemeye önem verdiklerini ve sorunları çözmeye çalıştıklarını söylemiştir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri *"Sabır ve azim göstererek, öğrenciye sürekli tekrar yaptırarak sorunu çözmeye başlıyorum. Uzun vadeli sorunların çözümünde seviye grupları oluşturmanın gerekli ve faydalı olduğuna inanıyorum (Öğretmen 10)"* şeklinde belirtmiştir. 6-10 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenler ani ortaya çıkan ve ders planında olmayan sorunları plan dışına çıkarak o sorunu hemen çözmeden derse geçmediklerini söylemiştir. Bu düşüncesini öğretmenlerden biri, *"Öncelikle karşılaşılan durumun dersin akışını nasıl etkilediğine bakarım. Eğer olumsuz bir durum varsa bu durumun dersin akışını olumlu ya da olumsuz şekilde nasıl etkilediğine bakarım. Eğer olumsuz bir durum varsa, bu durumu ortadan kaldırmak için gerekli girişimlerde bulunurum. Dersin sağlıklı işlenmesi açısından bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması gerekir. Bu yüzden plana bağlı kalmam (Öğretmen 8)"* şeklinde ifade etmiştir.

11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri uzun vadede işbirliği ve stratejik yaklaşım ile çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlerini öğretmenlerden biri "*Genellikle ailelerin eğitime ilgisizliği, gelişmenin ve yeniliğin önemini kabul etmemeleri, çocukların hedefinin olmaması, öğrencilerin seviyelerinin düşük olması, müfredatın gerisinde kalma gibi sorunlar yaşıyoruz. Bunu çözme anlamında aileler ile diyaloga geçip ve idarenin desteğini alıp çözümler üretiyorum (Öğretmen 16)"* şeklinde ifade etmiştir. 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenler ani ortaya çıkan ve ders planında olmayan sorun ortaya çıkması durumunda, ders planı ile sorun arasında bir bağ kurarak çözmeye çalıştıklarını ve plana bağlı kalmadıklarını belirtmiştir. Bu görüşlerini bir öğretmen; *Eğer o gelişme öğrencinin daha fazla dikkatini çekiyorsa ve o an için önemli ise o gelişmeye vakit ayırıp, o gelişme ile ders arasında bir bağlantı kurmaya çalışarak öğrencilerin ilgisini doyurmaya çalışırdım. Sonuçta o gelişme öğrencilerin kafasında bir merak teşkil ederse bu halde derse devam edilemeyeceğini düşünüyorum. Bu durumda öğrenciler derse dikkatini veremez diye düşünüyorum (Öğretmen 13)"* şeklinde belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliğini; öğretmenlerin 1-5 yıllık MD sahip olanları, mesleğe atanma ya da KPSS den başarılı olma; 6-10 yıllık MD sahip olanları, mesleğiyle ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olma ve bunları sınıf ortamına aktarma ve üniversite eğitiminin uygunluğu olarak düşünmektedir. 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler mesleki tecrübe ve model öğretmen olma olarak düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçlardan, öğretmenlerin genel öğretmen yeterliliği ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliğine yönelik düşüncelerinin mesleki deneyimle farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşmanın sebebinin, eğitimle

International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

ilgili sürekli bir değişimin olmasından ve bu değişiminde öğretmenlere farklı bakış açısı kazandırmasına neden olmasından kaynakladığı düşünülmektedir.

Mesleki yeterliliği geliştirme yollarını, 1-5 yıllık MD sahip olan öğretmenler, mesleki yeterliliğini artırmak için kişisel çaba harcadıklarını, aynı mesleği icra ettiklerini arkadaşlarıyla iletişim kurmaya çalıştıklarını ve mesleğiyle ilgili verilen hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını ifade etmektedir. 6-10 yıllık ve 11 yıl ve daha fazla MD sahip olan öğretmenler ise, mesleki uygulamalar yaptığını, yeni yaklaşımları takip etmeye çalıştığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden, MD az olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çaba harcarken MD fazla olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik daha az çaba harcadığı görülmektedir. Bu durumun MD daha fazla olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin yeni olanlara göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünceyi Avşaroğlu ve diğ (2005)'in çalışmasıda destekler niteliktedir.

Uzun vadeli sorun çözme yaklaşımını, 1-5 yıllık MD sahip öğretmenler, öğrencileri yakından tanıma, problemin nedenini anlama ve aile ile diyaloga geçme şeklinde ifade ederken 6-10 yıllık MD sahip sınıf öğretmenleri; sabır ve azimli olduklarını, seviye grubu oluşturduklarını, sorunun kaynağını belirlemeye önem verdiklerini ve sorunları çözmeye çalıştıklarını söylemiştir. 11 yıl ve daha fazla MD sahip öğretmenler ise eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri uzun vadede işbirliği ve stratejik yaklaşım ile çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tamamı eğitim – öğretim faaliyetleri esnasında bir problemle karşılaştıklarında, bu problemi çözmek için ilk önce problemin nedenini araştırdıkları ve teşhis koyduktan sonra işbirliği yaklaşımı ile problemi çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Bu ifadelerden öğretmenlerin bir problemin çözümünde problem çözme basamaklarını dikkate aldıkları söylenebilir.

1-5 yıllık MD sahip öğretmenler, aniden ortaya çıkan ve ders planında olmayan sorunları çözerken plan dışına çıktıklarını, 6-10 yıl MD sahip sınıf öğretmenleri de plan dışına çıkarak o sorunu hemen çözmeden derse geçmediklerini söylemiştir. 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenler ise aniden ortaya çıkan ve ders planında olmayan sorun ortaya çıkması durumunda, ders planı ile sorun arasında bir bağ kurarak çözmeye çalıştıklarını ve plana bağlı kalmadıklarını belirtmiştir. Bu açıklamalardan öğretmenlerin, bir problemle karşılaşıldığı zaman ders planlarında esnekliğe gittiği ve problemi çözmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu durum program geliştirme yaklaşımında planların esnek olması gerektiği anlayışıyla örtüşmektedir (Demirel, 2006).

KAYNAKÇA

Avşaroğlu,S.,Deniz, M.E., Kahraman, A. (2005) Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 125-129.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.,K, Akgün, Ö.,E, Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Ed.), Ankara: Pegem Yayınevi.

Demirel, Ö (2006). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, 9. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara

Klemp, G.O. (1977) Three factors of success in the world of work: implications for curriculum in higher education, paper presented to the 32nd *National Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education.* Retrieved March, 09, 2010, from Eric Database.

Leat, D.J.K. (1993). Competence, Teaching, Thinking and Feeling. *Oxford Review of Education,* 19, 499-510. Retrieved March, 23, 2010, from JSTOR Database.

MEB. (2009a). Genel Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi

MEB. (2009b). Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

International Conference on New Trends in Education and Their Implications
11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9

Moore, A. (1996). Masking The Fissure: Some Thoughts On Competences, Reflection And Closure In Initial Teacher Education. *British Journal of Educational Studies*, 44, 200-211. Retrieved March, 09, 2010, from JSTOR Database.

McDuffie, A, R. (2004). Mathematics Teacher As A Deliberate Practice: An Investigation Of Elementary Pre-Service Teacher's Reflective Thinking During The Student Teaching. *Journal of Mathematics Education*, 7, 33-61. Retrieved March, 23, 2010 from JSTOR Database

Tomlinson, P. (1995a). Can Competence Profiling Work For Effective Teacher Preparations? Part I: General Issues. *Oxford Review* of *Education*, 2, 179-194. Retrieved March 23 2010, from Taylor and Francis.

Tomlinson, P. (1995b). Can Competence Profiling Work For Effective Teacher Preparations? Part II : Pitfalls And Principles *Oxford Review of Education*, 3, 299-314. Retrieved March 23 2010, from Taylor and Francis.