



BİLİM VE SANAT MERKEZİNDE (BİLSEM) GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN MESLEKİ GELİŞİM VE OKUL GELİŞİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE VIEWS OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS OF A
SCIENCE AND ART CENTER (SAC) ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND
SCHOOL IMPROVEMENT

Taner ALTUN*
Selma VURAL**

Öz

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli öğretmen ve yöneticilerin öğretmen mesleki gelişimi ve okul gelişimi konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup yöntem olarak fenomenografi kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 bahar yarı-yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, çalışma grubunu bir Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmakta olan 3 yönetici 17 öğretmen olmak üzere toplam 20 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada temel veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden “sürekli karşılaştırmalı metod” kullanılarak işleme tabi tutulmuştur. Bulgular tablo ve kavram ağları şeklinde sunulmuş, katılımcı konuşmalarından alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu merkezi ve yerel otoriteler tarafından öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarını yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca, okul gelişimin temelinde öğretmen gelişiminin yattığı, öğretmenlerin bireysel olarak okul gelişimine katkıda bulunabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda BİLSEM’lerin ve öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile ilgili disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği, mesleki gelişim fırsatlarının BİLSEM’lerde daha farklı statüde ele alınarak yönetici ve öğretmenlerinin özendirilmesi için çeşitli faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen mesleki gelişimi, okul gelişimi, fenomenografi, bilim ve sanat merkezi.

Abstract

This study aims to examine views of teachers and administrators of a Science and Art Center (SAC) in city of Ordu, about professional development and school improvement. Study was designed in qualitative approach and phenomenography is used as the method. Study was carried out during the spring semester of 2010-2011 academic year. Study group consists of 3 administrators and 17 teachers with total of 20 participants who work in a SEC. Semi-structured interviews used as the main source of data collection. The data obtained were analyzed through “constant comparison method”. Findings were presented in table and concept map forms and were supported with quotations from interview conversations. According to findings, majority of the participants find centrally and locally offered professional development opportunities inadequate. It was concluded that teacher professional development lies at the heart of school improvement. At the end of the study, it was suggested that inter-disciplinary studies in relation to improvement of SAC’s and its teachers should be carried out and it is recommended that professional development opportunities should be considered in different format in SAC’s various activities should be offered to in order to encourage administrators and teachers of SAC’s.

Key Words: Teacher professional development, school improvement, phenomenography, science and art center.

* Yrd. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, taltun@ktu.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, selmavural55@hotmail.com

1. GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısında ve 21. yüzyılın başlarında gelişen teknolojilere bağlı olarak yaşanan hızlı bilgi artışı nedeniyle, öğretmenlerin yeni bilgiyi etkin biçimde kullanabilmesi ve meslek hayatları boyunca değişik ortamlarda mesleki gelişimlerini devam ettirme becerilerine sahip olmaları önem kazanmıştır (Yiğit ve Altun, 2011). Yeni nesillerin, içinde yaşayacakları dünya çok hızlı değiştiğinden, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanacakları bilgi ve becerilerini de hızla yenilemeleri kaçınılmaz bir olgudur. Bu bağlamda, hiçbir hizmet öncesi öğretmen eğitimi kurumunun bir öğretmene 30-40 yıllık bir kariyer için yeterli olabilecek bilgi ve beceriyi sağlayacak durumda olamayacağı bilinen bir gerçektir (Altun, 2011). Bu ancak, öğretmene hizmet içerisinde sunulacak mesleki gelişim fırsatları ile mümkün olabilecektir. Mesleki gelişim “öğretmenleri kendi mesleklerine hazırlayan ve meslek öncesi eğitim, meslek içi eğitim ve okul ortamlarında sürekli mesleki gelişimi içeren sistematik faaliyetler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010:19). Diğer bir deyişle mesleki gelişim bir bireyin öğretmen olarak bilgi beceri, uzmanlık ve diğer özelliklerini geliştiren aktivitelerin tamamıdır.

Öğrenci başarısındaki en önemli belirleyicilerden birisinin öğretmen kalitesi olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle günümüzde, bir eğitim kurumunda yapılacak olan herhangi bir değişim ve gelişim faaliyetinin kalbinde öğretmenler yer almaktadır (Hopkins ve Stern, 1996). Öğretmenlerin okul dışından veya içinden gelecek değişim rüzgârlarından etkilenmesi ve buna bağlı olarak kendilerini değiştirme ve geliştirme gereksinimleri kaçınılmazdır (Altun, 2006). Bu anlamda, bir okuldaki eğitim kalitesinin artması öğretmen kalitesinin yükselmesine bağlıdır denilebilir (Tang ve Choi, 2009).

Günümüzde, eğitim alanında yapılan yenileşme hareketleri (inovasyon) genellikle öğretim uygulamalarını ve eğitimin kalitesini değiştirmeye yöneliktir. Bu yenileşme faaliyetleri önce öğretmenlere gelmekte ve buna bağlı olarak öğretmenlerin günlük öğretim faaliyetlerini değiştirmesi beklenmektedir. Sınıflardaki öğrenme-öğretme faaliyetleri istenen düzeye ulaştığında okul değişmeye başlar ve çağdaş topluma uygun kaliteli eğitim çıktıları üretilmeye başlanır (Altun, 2006:182). Nitekim Hopkins (1996:32) okul gelişimini “değişimi yönetmede okulun kapasitesinin güçlendirilmesi ve öğrenci çıktılarının kalitesinin artırılmasına yönelik bir değişim stratejisi” olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okul gelişimi arasında organik bir bağ mevcuttur. Diğer bir deyişle öğretmenin meslek içerisinde sürekli gelişimi kurumsal olarak okulun gelişimine de

katkıda bulunur. Deal ve Peterson (1999)'a göre okul gelişimi dört unsurun birleşmesiyle gerçekleşmektedir. Bu unsurlar; “Öğretmenlerin becerilerinin güçlendirilmesi, müfredatın sistematik olarak yenilenmesi, kurumun geliştirilmesi ve okul-toplum işbirliği adına ebeveynlerin ve vatandaşların katılımı” başlıkları altında ele alınmaktadır (Aktaran: Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011:136). Burada sayılan unsurlardan ilki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Tang ve Choi (2009) öğretmen gelişimini ekolojik bir bakış açısıyla analiz etmiş ve öğretmen gelişiminin mikro, makro ve küresel bağlamlarda incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, mikro düzeyde öğretmen mesleki gelişimi ile okul gelişiminin bütünlüğüne dikkat çekilmektedir. Bu yaklaşıma göre çalışma ortamının öğretmenler için öğrenme ortamına dönüştürülmesinde kurumsal koşulların oluşturulmasının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bahsedilen kurumsal koşullar içerisinde kaynaklar, zaman, yapısal olanaklar vb. mevcut olup, bu koşullarda öğretmenlerin enerjilerini daha çok öğretmen mesleki gelişimini destekleyecek biçimde oluşturulan okul kültürüne adanmaları beklenmektedir. Kwakman (2003)'a göre öğretmenlerin işyerinde yani okulda çalışma ve öğrenme faaliyetlerinin entegrasyonu hem bireysel mesleki gelişim hem de okulun bütünsel gelişimi için çok önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Bu noktada Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) kavramı ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm öğretim kurumlarında uygulanmak üzere bir kılavuz yayınlanmıştır. Bu kılavuza göre OTMG ile okullarda;

- Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları temelinde ve okul gelişim hedefleri doğrultusunda öğretmenin mesleki gelişimini planlaması,
- Öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerinin bağlantılı hale getirilmesi,
- Okuldaki insan ve materyal kaynaklarının etkili kullanımının sağlanması için daha fazla olanak yaratılması bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğrenme ve öğretme kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması ve uygulaması,

- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi,
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanmaları,
- Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2007:4).

Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin (okul temelli hizmet içi eğitim) planlanarak okul gelişiminin sağlanması gerekmektedir.

Okul temelli hizmet içi eğitim, spesifik olarak bir okulun ilgileri, ihtiyaçları ve okulun rol ve sorumluluklarıyla ilgili sorunlara odaklanan sürekli eğitim faaliyetlerini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Evans, 1993:16). Bu yaklaşım öğretmenleri kendi okullarının gelişimi için sorumlu birer aktör olarak görmektedir. Fullan (1991)'in deyişiyle bu yaklaşımda değişim yukarıdan aşağıya değil aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşmektedir. Değişim ihtiyacı doğrudan öğretmen ve öğrencilerin isteklerine ve ihtiyaçlarına hitap ettiğinden dolayı değişime karşı gösterilecek olan direnç de yukarıdan gelecek olan değişim tepkilerine göre daha az ve yumuşak olacaktır (Morant, 1981).

Türkiye'de okullara ve öğretmenlere yönelik düşünülen değişim faaliyetleri (hizmet içi eğitim süreçlerinin uygulanması) yukarıdan aşağıya doğru bir yön çizer. Özellikle öğretmenlere sunulan mesleki değişim ve gelişim fırsatları daha çok merkezi olarak bakanlık tarafından yerel olarak ise il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla planlanarak yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) verilerine göre 2000 – 2009 yılları arasında öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin 5.628'i merkezi bakanlık, 128.604'ü ise yerel birimler (İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) tarafından sağlandığı görülmektedir (MEB, 2010, Aktaran; Altun, 2011:854). Okulların bireysel olarak kendi öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik ne kadar ve

hangi alanlarda mesleki gelişim fırsatları sağladıklarına dair elimizde herhangi bir veri mevcut değildir.

Ülkemizde 1993 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren eğitim-öğretim kurumlarından birisi de Bilim Sanat Merkezleridir (BİLSEM). 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli öğrencilere yönelik normal devlet okulları dışında farklı yapılandırılmış programlar çerçevesinde eğitim verilebilmesi için bir dizi projeler gerçekleştirilmiş Bilim-Sanat Merkezleri adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere ve Çepni, 2005). Boran ve Aslaner (2008)'e göre ülkemizde 2008 yılı itibariyle toplam 43 BİLSEM bakanlık bünyesi içerisinde hizmet vermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik ulusal ve uluslararası birçok çalışma mevcuttur. Ancak özellikle bu tip öğrencilerin eğitim rolünü üstlenen öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Oysaki üstün yeteneklilerin eğitim-öğretim süreçlerinde görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilikler bakımından/açısından pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Chan, 2001, Aktaran: Gökdere ve Çepni, 2004:3). Ancak özellikle ülkemizde üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin eğitimine ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına çok fazla önem verilmediği gözlenmektedir. Bu merkezlerde çalışan öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri boyunca, üstün yeteneklilerin eğitimi ve özellikleri ile ilgili (lisansüstü eğitimler hariç) hemen hemen hiç bir ders almadan mezun oldukları ifade edilmektedir (Gökdere ve Çepni, 2005). Ayrıca, bu merkezlerde çalışan öğretmenlerin, proje tabanlı öğretim, özel öğretim ve üstün yetenekli öğrencileri değerlendirme gibi konularda eksiklerinin olduğu tespit edilen çalışmalar mevcuttur (Gökdere ve Küçük, 2003).

MEB bünyesinde eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları öğretmenlerin katıldıkları hizmet-içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerini değerlendiren çalışmaları içerirken (Özan ve Dikici, 2001; Gönen ve Kocakaya, 2006; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Sarıgöz, 2011), bazıları da öğretmenlerin bu faaliyetlerden beklentileri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeyi (Seferoğlu 2001; Tekin ve Ayas, 2002); bazıları ise öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi (Altun ve Cengiz, 2012) amaçlamışlardır. Bu araştırmaların yanı sıra Kaya, Çepni ve Küçük (2004) hizmet-içi faaliyetlerinde okul-üniversite işbirliğinin yeterliliğini, Özen (2004) ise hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması çerçevesinde görev alan öğretim elemanlarının

yeterliliğine odaklanmışlardır. Bununla birlikte eğitimde değişim (Fullan, 1991; Stoll and Fink, 1996), okul gelişimi (Fullan, 1992; Hopkins, 2001) ve öğretmen mesleki gelişimine (Goodson and Hargreaves, 1996; Day, 1999; Garet ve diğ., 2001; Guhn, 2009; Adu ve Boado; 2010) yönelik bir çok çalışma mevcuttur. Sonuç olarak, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, özellikle ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde farklı ama önemli bir statüye sahip olan Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yönetici ve öğretmenlerim mesleki gelişim olanaklarına ilişkin bilimsel çalışmaların çok sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2005; Aktepe ve Aktepe, 2009). BİLSEM dışındaki eğitim öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına yönelik görüşlerin değerlendirildiği pek çok bilimsel çalışma mevcut olması, BİLSEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerinde bu konuda görüşlerinin incelenmesinin gerektiğinin de dayanağı olmuştur.

Ayrıca BİLSEM’lerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin grup çalışması yapması ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda, kurumun ilerlemesinde rol alan ve kurumda görev yapan bireyin okul gelişimi ve mesleki gelişimde ve ne anladıkları, bu olguları nasıl algılayıp yorumladıkların çok önemlidir. Bu bağlamda, sahip olunan düşüncelerin ve algıların ortaya çıkarılması fenomenografik bir çalışma ile gerçekleştirilebileceği düşünülmüş ve fenomenografi çalışmada yöntem olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışma Bilim Sanat Merkezlerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetlerde yönetici ve öğretmenlerine ışık tutması açısından ve ilgili alana yapacağı düşünülen katkıdan dolayı önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmen gelişimi aynı zamanda okul ve öğrencilerin gelişimini de beraberinde getirir. Bu nedenle öğretmenlerin ve okuldaki yöneticilerin ‘*öğretmen ve okul gelişimi*’ ile ilgili görüşleri önem kazanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görevli öğretmen ve yöneticilerin ‘*öğretmen ve okul gelişimi*’ konusundaki görüşlerinin ortaya çıkarılması bu çocukların eğitimine yön vermek için önemlidir. Bu durum araştırmanın önemini göstermektedir. Ayrıca bu alanda yapılmış çalışma sayısının artması ülkelerin kalkınmasında rol alabilecek eğitim politikacılarının, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve eğitimde program geliştirme uzmanlarının eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli öğretmen ve yöneticilerin kendilerine sağlanan '*öğretmen ve okul gelişimi*' faaliyetleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada fenomenografi yöntem olarak kullanılmıştır.

Anlayışların çeşitli boyutlarının ortaya çıkarılması açısından açık uçlu soruların sorulması önemlidir. Fenomenografik araştırmalar bu amaç için oldukça elverişlidir. Marton'a (1986) göre, fenomenografik araştırma yaklaşımı düşünme ve öğrenme hakkındaki bir takım soruları cevaplamak için geliştirilmiştir (Aktaran: Çepni, 2007:73-75). Fenomenografi, insanların yaşadıkları, algıladıkları, anladıkları, kavradıkları, kavramsallaştırdıkları birçok olayı ve içerisinde yaşadıkları dünyayı farklı yollarla inceleyen bir çalışmadır (Demirkaya 2008; Ebenezer *et al.* 2010). Örneğin, hepimiz aynı şeyi gözlemleyip farklı yorumlayabiliriz. Fenomenografi, yaşadığımız çevrede kavramsallaştırdığımız olgu ve olayların anlamı ve algılanmasından haberdar olmamızı sağlar. Kelimelere yüklediğimiz anlamlar; inançlarımız, değerlerimiz ve yaşadığımız kültüre göre şekillenir. Fenomonolojik araştırmayı yürüten araştırmacılar bir olgu veya olaya karşı bireylerin reaksiyonlarını veya algılarını genellikle derinlemesine mülakatlar kullanarak incelerler. Bu tür araştırmacılar araştırmalarında genellikle katılımcıların algı ve reaksiyonları hakkında fikir sahibi olup bu algı ve reaksiyonları tanımlamayı amaç edinirler (Örneğin bir şehir okulunda öğretmen olmak nasıldır?) (Fraenkel and Wallen, 2008). Kısaca fenomenografik çalışmaların temel amacı, bireylerin doğrudan deneyimlerini de işe katarak (Cohen and Manion, 1994) bazı olgular hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Walker, 1998, Aktaran: Özgen ve Kahyaoğlu, 2011:140).

Çalışmanın yapıldığı kurum, MEB'e bağlı diğer kurumlardan farklı bir atmosfer içermektedir. Uygulanmakta olan programın çerçevesi olmasına rağmen ayrıntıları kurumda çalışan öğretmen ve yöneticilere bırakılmış durumdadır. Kurumun başarısı, çalışanların olaylara bakış açılarının, algılarının, düşüncelerinin ve çözüm önerilerinin farklı olmasına sebep olmaktadır. Bu çalışmada Ordu Bilim Sanat Merkezinde çalışan yönetici ve

öğretmenlerin okul ve mesleki gelişim hakkındaki görüşlerini derinlemesine mülakatlar yoluyla incelemiş ve değerlendirilmiştir.

Çalışmanın Yürütüldüğü Kurum

Ordu Bilim ve Sanat Merkezi, MEB'in 27.08.2002 tarih ve 3466 sayılı makam onayı ile gerekli donanımı, öğretmen ve öğrenci seçimi yapılarak; Ordu Başöğretmen İlköğretim Okulu binasında 27 Ocak 2003 tarihinde 1 müdür 11 öğretmen ve 45 öğrenci ile 16. BİLSEM olarak eğitim öğretime başlamıştır. Merkez 8 yıllık geçmişine rağmen ulusal ve uluslararası proje ve yarışmalardaki başarılarıyla kısa sürede adından sıkça söz ettirmeye başlamış, ülke genelinde sayılı Bilim ve Sanat Merkezleri arasında yerini almıştır. 2005 yılında ülkemizde ilk defa ilköğretim 1. ve 2. Sınıf düzeyinde öğrenci seçimi yapılarak, Bakanlık ve diğer Bilim ve Sanat Merkezlerine model olmuş, uygulama ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. Merkez; şu anda 6 yönetici, 22 öğretmen, 1 hizmetli, 1 memur ve 472 öğrenci ile eğitime devam etmektedir. Merkezin kendine ait bir binası bulunmamasına rağmen 4 laboratuvar, 2 resim ve 1 müzik salonu, 18 derslik, 1 kütüphane, 22 teknoloji sınıfı ve 3 yönetici odası bulunmaktadır. Kurumdaki birimler donanım açısından yeterlidir. Merkez; Yönetim Birimi, Merkez Yürütme Kurulu, Rehberlik Servisi, Destek Eğitim Birimi, Fen Bilimleri ve Matematik Birimi, Sanat Birimi ve Dil Sanatları Birimi olarak 8 bölümden oluşmaktadır.

Merkezin kuruluş amacı; çağa uygun eğitim ortamları ve fırsatları hazırlayarak, üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2001).

Merkez; öğrencilerin devamı konusunda diğer örgün ilköğretim okullarından farklılıklar göstermektedir. Bu merkeze devam eden öğrenciler, ilköğretim programının hedeflerini kendi devam ettikleri okullarda gerçekleştirmeye çalışırken, arta kalan zamanlarında haftada iki gün BİLSEM'e gelerek var olan yeteneklerini sürdürmeye ve en üst düzeye çıkarmak için çaba sarf etmektedirler. Diğer bir fark; ilköğretim okulları, MEB Talim Terbiye Başkanlığı tarafından belirlenmiş öğretim programını tamamlamaya çalışırken, BİLSEM'lerde uygulanan program; Bakanlık tarafından belirlenmiş, çerçeve başlıklar içeren ve içeriği kurumda çalışan öğretmenler tarafından doldurulmaya çalışılan bir yapıya sahiptir. Yani ilköğretime göre daha esnek uygulamalar içermektedir. Ayrıca, ilköğretim okulları öğrencilerin tamamına temel beceriler vermek için uğraşırken, BİLSEM'ler üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek için uğraş vermektedir. Ortaöğretim

düzeyindeki öğrencilerde ise proje tabanlı bir eğitim yapılarak proje üretmeleri sağlanmaktadır. Bu yönüyle de diğer ortaöğretim kurumlarından ayrılmaktadırlar.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli araştırmaya istekli olarak katılan 12 erkek (3 yönetici, 9 öğretmen) ve 8 bayan öğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem ile ilgili bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerle ilgili kişisel bilgiler

Mesleki yılı	Katılımcı sayısı	Cinsiyeti		Alanı				Kurumdaki unvanı		Eğitim düzeyi	
		E	B	Fen Bilimleri	Matematik Bilgisayar	Türkçe Yabancı Dil	Sosyal Bilimler	Ö	Y	YL	L
6 – 10	5	2	3		2	3		5			5
11 – 15	10	6	4	6	2	1	1	9	1	3	7
16 – 20	4	3	1			2	2	3	1		4
21 – 25	1	1		1					1		1
Toplam	20	12	8	7	4	6	3	17	3	3	17

E: Erkek, **B:** Bayan, **Ö:** Öğretmen, **Y:** Yönetici, **YL:** Yüksek Lisans, **L:** Lisans

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Mülakatların amacı “iletişim kurulan bireyin, araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak” olarak ifade edilmektedir (Çepni, 2007:107) Patton, mülakatın amacını bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamak olarak belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.119-120). Mülakat metodu, bireylerin düşüncelerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak belirlemede kullanılan en etkili ve yaygın metotlardan biri olarak göze çarpmaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda da temel veri toplama tekniği olarak derinlemesine mülakat gösterilmektedir (Fraenkel and Wallen, 2008).

Bu çalışmada 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu ile veri toplanmıştır. Mülakat formu, öncelikle ilgili alanda yapılan çalışmalar ve örnekleme dahil edilen BİLSEM’deki öğretmenlerle yapılan informal görüşmelere bakılarak 12 sorudan oluşan taslak olarak geliştirilmiştir. Sorular alan uzmanı bir akademisyen ve dil uzmanı bir akademisyen tarafından incelenmiş, ayrıca örneklem dışındaki iki öğretmen üzerinde de pilot uygulama yapılmıştır. İki sorunun tam olarak anlaşılabilmesi ve diğer bir sorunun bu soruları kapsamasından dolayı, bu sorular taslak formdan çıkarılarak nihai form 10 sorudan

oluşturmuştur. Katılımcılarla yapılan mülakatlar ortalama 20-30 dakika sürmüş ve konuşmalar ses kaydedici cihaza kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamına yazılı şekilde aktarılmış (transkript) ve ardından bilgisayardan yazılı dökümleri alınarak elde edilen ham veriler analiz sürecine sokulmuştur. Yarı yapılandırılmış mülakat metodunda araştırmacı, mülakat sorularını mülakata başlamadan önce hazırlar, fakat bireyler ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlayabilir, araştırmacı özgürdür ve görüşme esnasında doğal olarak gelişen sorular sorabilir (Çepni, 2007). Yarı yapılandırılmış mülakatta soruların sıralamasının değiştirilebilmesi ve soruları daha ayrıntılı açıklama imkânı sunması sebebiyle bu araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Mülakat sırasında katılımcıların kullandığı ifadelerle göre yeni sorular ilave edilmiştir. Kullanılan mülakat formu Ek 1 olarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Mülakatların analizini bazı araştırmacılar görüşme esnasında sesli kayıt cihazlarına kaydedilen verileri dinleyerek, bazıları ise mülakatların yazılı kopyasını kullanarak yapmayı uygun bulmuşlardır. Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan “sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan (constant comparison method)” (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Ekiz, 2009) yararlanılarak mülakat verileri kategorize edilmiş ve kavram haritaları şeklinde sunulmuştur. Ek olarak çalışmada yorumlama yolu seçilmiştir. Katılımcıların mülakatta sorulan sorulara verdikleri cevaplar, her bir soru için ayrı ele alınmış, tablo ve ağlar oluşturularak, bazen katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Farklı şekilde ifade edilse de aynı şeyi ifade eden cevaplar için ortak bir tema kullanılmıştır. Oluşturulan tablolar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Katılımcı cevaplarının içerik analizi yapılmıştır. İçeriklerdeki benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma yarı-yapılandırılmış mülakat yoluyla elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

Öğretmenlere Bakanlık ve Bilim Sanat Merkezi Tarafından Sunulan Mesleki Gelişim Fırsatlarına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, kendilerine MEB’in sunduğu mesleki gelişim faaliyetlerini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 2’de ve belirtilen gerekçeler Şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo 2. MEB tarafından sunulan mesleki gelişim fırsatlarının yeterliliğine ilişkin görüşler

Cevaplar	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Yeterli buluyorum	Ö ₁₄		1
Yeterli bulmuyorum	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃	19

Tablo 2 incelendiğinde sadece bir öğretmen (Ö₁₄) “*Evet, yeterli buluyorum. Hizmet içi eğitim için belirlenen konular faydalı, planlamalar doğru zamanda yapılıyor. Diğer fırsatlar da bireysel gelişim amaçları için uygun*” şeklinde bir gerekçe sunarak MEB’in sunduğu mesleki gelişim fırsatlarını yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Branşı İngilizce olan bu öğretmen, yurt dışına çıkma fırsatı bulduğundan dolayı ve buna bağlı olarak belki de katıldığı hizmet içi seminerlerden faydalandığını düşündüğü için böyle bir ifade kullanmış olabilir. Bu soru için oldukça farklı sayıda görüş ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların pek çoğu Hizmet içi Eğitim Kurslarının (HEK) amacına uygun ve yeterli sayıda yapılmadığı, alanlara dönük olmadığı, kurslara katılacak öğretmen sayısının sınırlı olması ve içerikten verim alamadıkları için Bakanlığın kendilerine sunduğu mesleki gelişim fırsatlarını yeterli bulmamaktadır. Burada ifade edilen gerekçeler Şekil 1 olarak aşağıda sunulmuştur.

**Şekil.1.** Birinci soruya **Yeterli Bulmuyorum** Cevabı Verenlerin Gerekçeleri (Y: yönetici, Ö: öğretmen)

Şekil 1'e göre en çok ifade edilen gerekçeler “alanla ilgili seminerlerin yeterli olmaması”, “mesleki gelişime yönelik kursların sınırlı olması ve yeterli sıklıkta olmaması” ve “fırsat yok” şeklinde olmuştur. Bu bulgular literatürle uyum göstermektedir (Seferoğlu, 2001; Öztürk ve Sancak, 2007; Taymaz vd., 2007). Öğretmenlerden üçü “katılımcı öğretmen sayısı sınırlı olduğu” için kurslara katılmadıklarını belirtirken, üçü de “kursların amacına uygun yapılmadığı ve formalite icabı yapıldığı” için verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde amacına uygun yapılmadığı için hizmet içi kursların faydalı olduğuna inanmayan öğretmenlerin olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Tekin ve Ayas, 2002). Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığının (HEDB) 2009'da yaptığı çalışmada kurslara katılan öğretmen sayısının sınırlı olmasının bir problem olduğu, bu sebeple kursların mahalli olarak yapılmasının faydalı olacağı ifade edilmektedir (Özoğlu, 2010). Şekil 1'deki bulgulara göre oldukça farklı gerekçeler sunulmuş olsa da öğretmen ve okul yöneticileri, MEB'in mesleki gelişim için kendilerine sunduğu fırsatları yeterli bulmamaktadır.

Katılımcı öğretmenlere göre kendilerine çalıştıkları kurum olan BİLSEM'in sunduğu mesleki gelişim faaliyetlerini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'te ve belirtilen gerekçeler Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kurum tarafından sunulan mesleki gelişim fırsatlarının yeterliliğine ilişkin görüşler

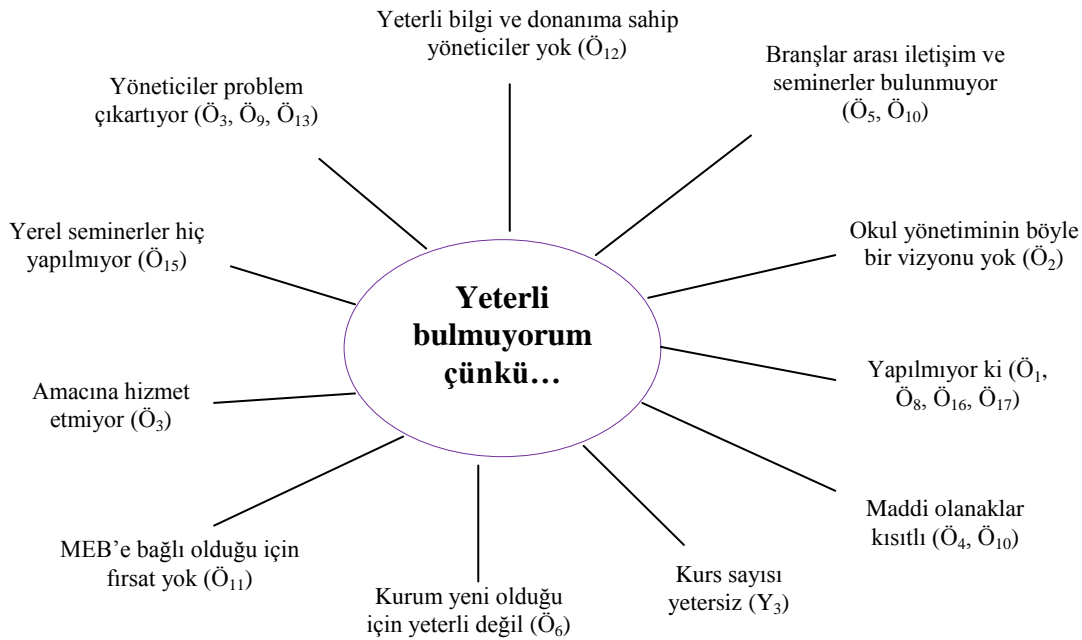
Cevaplar	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Yeterli buluyorum	Ö ₇ , Ö ₁₄	Y ₁ , Y ₂	3
Yeterli bulmuyorum	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	Y ₃	17

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 15 öğretmen çalıştıkları okulun kendilerine yeterli mesleki gelişim fırsatı sunmadığını ifade ederken sadece ikisi fırsatları yeterli bulmaktadır. Bu öğretmenlerden biri (Ö₇) “yeterli buluyorum, gerçekten var olan imkânları seferber ediyorlar” ve diğeri (Ö₁₄) “yeterli buluyorum, düşüncelerimize değer verip gelişim amacıyla yaptığımız talepleri karşılıyorlar” şeklinde cevaplar vererek bu durumu gelişim fırsatı olarak değerlendirdikleri düşünülebilir. Yöneticilerden biri (Y₁) “evet, burası diğer ilköğretilere göre daha avantajlı ve fırsatlar çok” ve diğeri (Y₂) “benim çalıştığım kurum bağımsız ve kalıplara alınmamı, öğrenciyi hazır bulunuş sonucunda işlem basamağına almış oluyoruz” şeklinde cevap vermişlerdir. Görüldüğü üzere bu katılımcılar kurumun içerik yönünden özgür olmasını mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirmektedirler.

Her ne kadar bazı öğretmenler (Ö₇, Ö₁₄) çalıştıkları BİLSEM’de mesleki gelişim fırsatlarını yeterli gördüklerini ifade etseler de, katılımcılardan 5 öğretmen (Ö₂, Ö₃, Ö₉, Ö₁₂ ve Ö₁₃) ise, mesleki gelişim kurslarına gitmek ya da lisansüstü eğitim yapmak istediklerinde, yöneticilerin mesleki gelişim kurslarına gitme isteklerine olumsuz baktıklarını ve göndermek istemediklerini belirtmişlerdir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Seferoğlu, 2001; Özoğlu, 2010) bulunmaktadır.

Ayrıca, katılımcıların 7’si yerel anlamda kursların yapılmadığı (Ö₁, Ö₈, Ö₁₅, Ö₁₆, Ö₁₇) ya da az olduğu (Y₃), yapılanların da verimli olmadığı (Ö₃) gibi gerekçeler sunmuşlardır.

Katılımcıların ifade ettiği gerekçelerin ayrıntıları aşağıdaki Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. İkinci Soruya **Yeterli Bulmuyorum** Cevabı Verenlerin Gerekçeleri (Y: yönetici, Ö: öğretmen)

Katılımcılara Göre Öğretmenlerin Okul Gelişimine Katkıları

Öncelikle katılımcılara öğretmenlerin okul gelişimindeki temel sorumlulukların neler olduğu sorusu yöneltilmiş daha sonra ise katkılarının neler olabileceği irdelenmiştir. Okul gelişim sürecinde öğretmenin temel sorumlulukları ile ilgili soruya verilen cevaplardan elde

edilen bulgular benzer anlama gelen ifadeler aynı kategoride olacak şekilde kategoriler oluşturularak *Tablo 4*'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin okul geliştirme sürecindeki temel sorumlulukları

Düşünceler	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Kendi alanı ile ilgili araştırma ve kendini geliştirme	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	Y ₁ , Y ₃	10
Okul – aile – öğrenci – çevre ile işbirliği yapma	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇		7
Güçlü bir iletişim ve empati		Y ₂	1
Fedakârlık ve yaptığı işi sevme	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₅	Y ₁	6
Okulun ve öğrencinin her türlü gelişimi ile ilgilenme	Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃		3
Eğitim öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirme	Ö ₉ , Ö ₁₃	Y ₃	3

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul gelişiminde öğretmenlerin sorumluluklarının kendi alanı ile ilgili araştırma ve kendini geliştirme kategorisinde (örneğin; Ö₃ '*öncelikle kendi alanında kendini yetiştirmesi, uzman olması, araştırma yapması, yeniliklere ve eleştirilere açık olmalı, esnek olmalı*') cevaplar verirken önemli bir kısmının okul – aile – öğrenci – çevre işbirliği (örneğin; Ö₆ '*öğretmenlerin üniversiteler v.b. kurumlarla işbirliği yapma*', Ö₁₇ '*öğretmen öğrenci ile işbirliği ile çevreyle fikir alış – verişi yapar ve okulu geliştirir*') içinde olmasına, öğretmenlerin fedakârlık yapması (örneğin; Ö₂ '*çalıştığım kurumun bakanlıkça bile hazırlanmış bir programı olmadığından bu açığı özverili öğretmenlerin kapattığına inanıyorum*', Ö₄ '*bütün iş öğretimde zaten, hiçbir destek almadan kendi imkânları ile proje yapıyorlar, fazlasıyla sorumluluk alıyorlar*', Ö₁₅ '*öğretmenler özverili olarak çalışıyorlar, herkesin sorumluluklarını yerine getirdiği kanaatindeyim*') ve işini sevmesine (örneğin; Ö₉ '*yaptığı işi isteyerek yapması... kendini okula ve mesleğine adanması ...*') vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra Ö₁₁ '*çok fazla sorumluluğu olduğunu düşünüyorum, okulla ilgili her türlü işlemde boya badana da dâhil öğretmenin fikir anlamında ve çalışma anlamında katkısı olması gerekiyor. İlk sorumluluk öğrencinin gelişimi sadece öğretim içerikli değil eğitim içerikli de olmalı*' diyerek okulun ve öğrencinin her türlü gelişimi ile ilgili kategoride yer almıştır. Eğitim ve öğretim ile ilgili sorumluluklarına iki öğretmen (Ö₉ ve Ö₁₃) ve bir yönetici (Y₃) vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin öğretim dışında okul gelişim sürecine ne gibi katkı sağladığı ile ilgili soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular *Tablo 5*'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin bir okulun gelişimine katkıları hakkındaki görüşler

Düşünceler	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Yönetime katılma ve karar almada etkili olma	Ö ₅ , Ö ₁₁	-	2
Okul – aile – öğrenci – çevre ile işbirliği yapma ve iletişim kurma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆	Y ₁	11
Sosyal aktiviteler, projeler, yarışmalar ve eğitim gezileri	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇	-	6

Tablo 5'e göre katılımcıların yarısından fazlası öğretmenlerin, okul – aile – öğrenci – çevre ile işbirliği yaparak ve iletişim kurarak okulun gelişimine katkı sağlayacaklarını düşünmektedir. Örneğin; Ö₅ 'veli görüşmeleri ve okul çevresi ile iletişimde okul idaresi ile ortak hareket etme, fikir ortaklığına dâhil olma etkin bir katkı oluşturacaktır', Ö₉ 'okul, üniversite, veli, öğrenci, idare ile iletişim içinde olması, okul ile ilgili tüm çevreyle ilişki kurarak okulun katkı sağlayacak kişi ve kurumları yönlendirerek, teşvik ederek' ve Ö₁₁ 'ben okulun aslında öğretmen – öğrenci ve veli işbirliği ile çalışması gerektiğini düşünüyorum. Okulun dış dizaynından iç dizaynına her şeyinin bu üçgen çerçevesinde yapılması gerekiyor...'. Bunun yanı sıra Ö₁₁ '... standart okul modelindense öğretmen – veli ve öğrencinin daha çok etkin olduğu ve karar yetkisine sahip olduğu bir modelin olması gerektiğini düşünüyorum' diyerek öğretmenlerin yönetimde sorumluluk alma ve karar almada etkili olması gerektiğine inanırken, Ö₇ 'alanlarıyla ilgili yarışmalar düzenleyebilir, kapsamlı bir öğretim programı hazırlayabilirler' görüşünü ifade etmiştir.

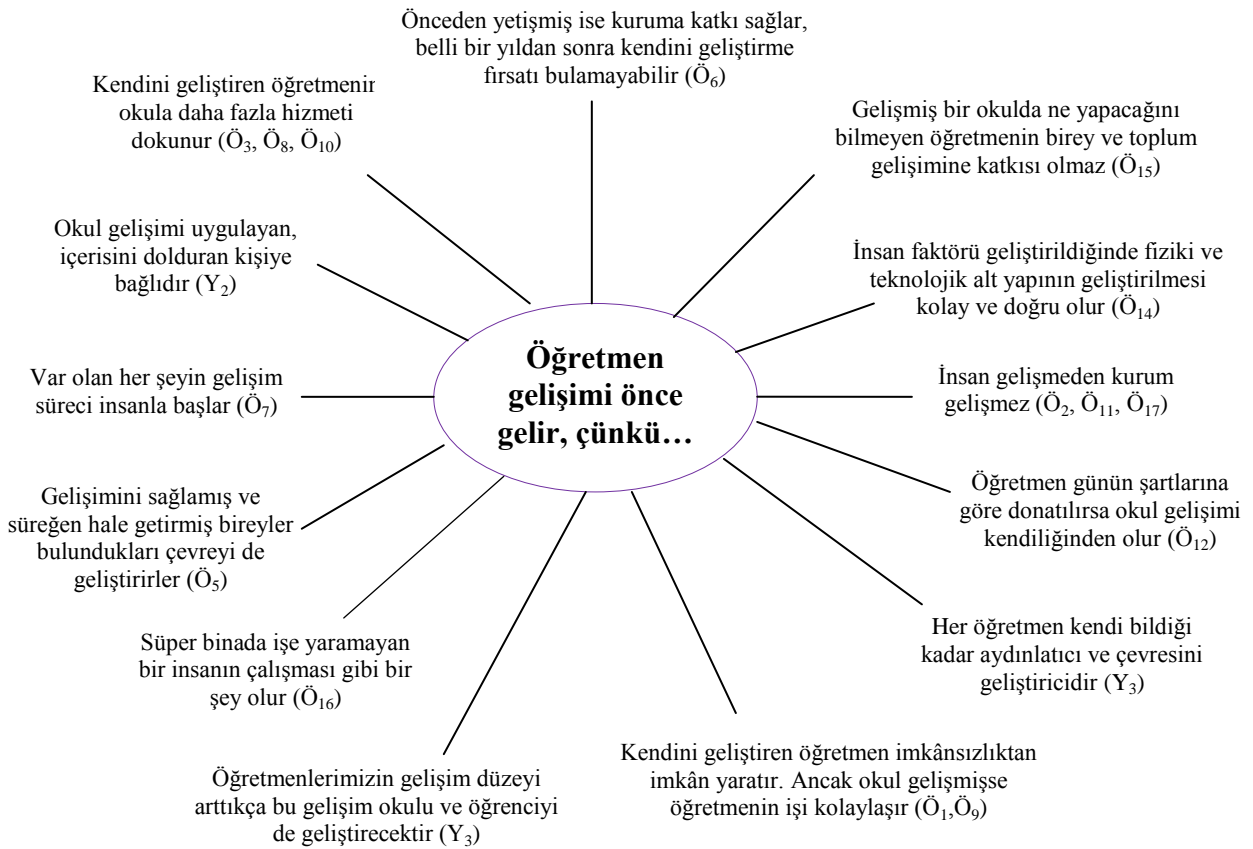
Öğretmen Gelişimi ve Okul Gelişimi Arasındaki İlişki

Araştırmada katılımcı öğretmen ve yöneticilere "değişim sürecinde kaliteli verim alınabilmesi için önce öğretmen mi geliştirilmeli yoksa okul mu?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 6'da, cevaplarının gerekçeleri ise Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 6. Değişim sürecinde okul ve öğretmen gelişiminin önceliğine yönelik görüşler

Düşünceler	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Önce öğretmen gelişmeli	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	Y ₂ , Y ₃	16
Önce okul gelişmeli		Y ₁	1
İkisi birlikte yürütülmeli	Ö ₄ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃		3

Tablo 6'ya göre katılımcıların 16'sı önce öğretmenin gelişmesi gerektiğini belirtirken, tücü her ikisinin birlikte yürütülmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu kategoridekilerin hemen hepsi öğretmen gelişirse okulu da geliştirir şeklinde gerekçeler sunmuştur. Örneğin; Ö₅ 'gelişimini sağlamış ve süreğen hale getirmiş buldukları çevreyi de geliştirirler', Ö₉ 'eğer öğretmen gelişirse okulu geliştirir. Ancak zor şartlarda olan bir öğretmen bu idealini ne kadar koruyabilir. Bu konu tartışmalı. Okulun donanımı iyi ise öğretmen eğer istekli ise çok daha fazla şeyler yapabilir. Her ikisi de önemli ve gerekli ancak seçim yapmak gerekirse, öğretmen işini seviyorsa kendini geliştirmek için her yolu dener ve böylece okulunu geliştirir', Ö₁₅ '... çünkü gelişmiş bir okulda ne yapacağını bilmeyen öğretmenin birey ve toplum gelişimine katkısı olmaz' ve Ö₁₆ 'öğretmen önce gelir, süper binada işe yaramayan bir insanın çalışması gibi bir şey'. Sadece Y₁ '... okulun gelişmiş olması öğretmeni de geliştirir. Her şey donanım olarak hazır olursa kendimi geliştirme çabası içinde olurum. Kendi okulumuz donanım açısından yetersiz ancak öğretmenlerimiz yeterli. Donanım tam olursa okul daha hızlı gelişir' ifadesini kullanarak önce okulun gelişmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu kategorilere ait sunulan gerekçeler Şekil 3 olarak aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Beşinci Soruya Öğretmen Gelişimi Önce Gelir Şeklinde Cevap Verenlerin Gerekçeleri (Y: yönetici, Ö: öğretmen)

Bu görüşlerin yanı sıra üç öğretmen her ikisinin de önemli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin; Ö₁₃ *'her ikisi birlikte yürütülürse iyi olur. Okul eğitime iyi biçimde hazırlanırsa iyi olur. Bunun yanında da öğretmen her yönden kendini geliştirmeleri, eksikliklerini görmeli, bu eksikliği tamamlamalı, işbirliği içinde olmalı'* ve Ö₄ *'bence ikisi de birbirine bağlı. Birinin az olması diğerini de olumsuz etkiler. Başarılı bir öğretmen olabilirsiniz ancak yeterli bir okulda değilseniz ya da yeterli manevi desteğiniz yoksa bu başarınızı olumsuz etkiler'* şeklinde ifade kullanılmıştır. Bu bulgular Altun ve Cengiz (2012)'in bir ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Altun ve Cengiz (2012) tarafından yürütülen çalışmada da, bu çalışmada olduğu gibi katılımcı öğretmenler değişim sürecinde kalitenin yakalanması için önemli olan faktörün öğretmen olduğu, okulun fiziki, teknolojik olarak geliştirilmesinin ise ikinci planda kaldığı görüşü ağırlık basmaktadır.

Katılımcıların Öğretmen ve Okul Gelişimine Yönelik Önerileri

Araştırmaya katılan bireylere yöneltilen "Türkiye'de öğretmenlere ne tür mesleki gelişim fırsatları sağlanmalı?" sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak hazırlanan analiz tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Öğretmen mesleki gelişimi için öneriler

Öneriler	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Öğretmenin moral – motivasyonu, maddi doygunluğu ve kişisel gelişimi desteklenmeli	Ö ₉ , Ö ₁₁	Y ₁ , Y ₃	4
Üniversiteler, MEB, diğer kurumlar ve yurtdışı kurumlarla işbirliği ve geziler yapılmalı	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄		7
Okulun ve öğretmenin donanımlı olması, öğretmen niteliklerinin artırılması için kurslar düzenlenmeli	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	Y ₃	13

Tablo 7'ye göre okulun donanımlı olması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına alınması kategorisi en çok tercih edilen kategori olmuştur. Katılımcıların yarısı bu kategoride yer almıştır. Örneğin; Ö₃ *'öğretmenlerin kesinlikle bol bol seminere ve aktiviteye katılması gerekiyor, yurt dışına bile gönderilerek öğretmenler oradaki imkânları görmeli'*, Ö₆ *'...hizmet içi faaliyetlerin yapılması ... lisansüstü eğitime teşvik'*, Ö₁₅ *'öğretmenler düzenli seminerlere alınmalı. Yılda en az bir kez mecburi kurs verilmeli...'* (Gönen ve Kocakaya, 2006), Ö₁₀ *'... yeniliklerden ve kendini yenileyebileceği bilgilerden haberdar olmasını*

sağlayacak bir sistem kurulup bunun içinde yer almalı. Mecburen olmalı (Gönen ve Kocakaya, 2006), *fark etmeden öğretmen de kendini yenilemeli, öğrenciler oyunlarla nasıl kendilerini geliştiriyorsa öğretmen de sürecin içinde farkında olmadan kendini yenilemeli*, Ö₁₆ *'eğitim fakültelerinde en az bir yıl mümkünse iki yıl formasyon, öğretmenliğin nasıl yapılacağı uygulamalı olarak gösterilmeli, stajyer öğretmen gibi çalışabilir'* ve Ö₇ *'alan bilgisi üst düzeyde öğretmenler çalıştırılmalı'* şeklinde cevaplar verilmiştir. Bu cevaplar öğretmen gelişimi için kursların önemine vurgu yaparken aynı zamanda öğretmenlerin donanımlı olmasının gerektiğini ifade etmektedir. Bu bulgu ilgili alanda yapılan araştırmaların bulguları paralellik göstermektedir (Öztürk ve Sancak, 2007; Taymaz vd., 2007). Katılımcılar, öğretmenlerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerden dolayı kendilerini geliştirmede hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağı düşüncesiyle zorunlu olarak her öğretmenin katılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu düşünce diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Sarığöz, 2011).

Katılımcıların yaklaşık üçte biri okulun diğer kurumlarla işbirliği yapması gerektiğine inanmaktadır. Örneğin; Ö₁ *'yurtdışında okul gezileri (öğretmenler için), yabancı dil öğrenmeli ve yabancı ülkelerdeki ders programları hakkında bilgi olmalı*, Ö₆ *'eşdeğer yurt dışı kurumlarla değişim yapması... Diğer kurumlarla işbirliği...'* ve Ö₁₁ *'üniversitelerle MEB'in bağlantılı olması gerekir... MEB'in ünlü tiyatrocularla, alanında uzman kişilerle işbirliği halinde olması gerekir'* şeklinde cevap vererek yurtdışı kurumlarla iletişim ve bilgilendirmenin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, okul dışındaki kurumlarla işbirliği yapılması durumunda öğretmenlerin kalitesinin artacağına inanmaktadırlar. Bu bulgu Gönen ve Kocakaya, (2006); Öztürk ve Sancak, (2007); Taymaz ve diğ., (2007) ve Sarığöz, (2011)'in yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir.

Katılımcılardan dördü öğretmenlerin moral ve motivasyonu, maddi doygunluk ve kişisel gelişimin önemini vurgulamıştır. Örneğin; Y₃ *'... Öğretmenler ekonomik olarak rahatlatılmalı, kafasında nasıl ay sonunu getirebilirim düşüncesi olmamalı, öğretmenlerin moral – motivasyonu yüksek tutulsun ki olumsuzluklar öğrencilere yansıtılmasın'* şeklinde cevap vermiştir. Bu öneri, Gönen ve Kocakaya (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların Türkiye'deki okulların geliştirilmesine yönelik de bazı somut önerileri mevcuttur. Mülakat analizlerinde elde edilen bu konudaki öneriler Tablo 8'de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların okul gelişimine ilişkin önerileri

Öneriler	Öğretmenler	Yöneticiler	Frekans
Okulun ekonomik sorunlarının çözümü	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉	Y ₁ , Y ₃	6
Öğretmen özellikleri ve sorumlulukları	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₄		3
Okulun fiziki özellikleri ve altyapısı	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	Y ₂	9
Yöneticilerin seçimi ve performans ölçümü	Ö ₆ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇		3
Okuldaki sorunların öğretmen – veli – okul idaresi işbirliği ile çözümü	Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆		4
Sosyal faaliyetler	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Y ₁ , Y ₃	5

Tablo 8 incelendiğinde, okul gelişiminde okulun fiziki özellikleri ve altyapısı kategorisini tercih eden öğretmenler okul gelişiminin bu yönüne vurgu yapmıştır. Gelişim için okulun fiziki özellikleri ve alt yapısının yeterli düzeyde olması gerektiğini düşünmektedirler. Örneğin; Ö₁ ‘...kalabalık sınıf olmamalı...’, Ö₃ ‘öncelikle kütüphanelerdeki kitap sayısı ve çeşidi artırılmalı, öğrenci seviyesine uygun kitaplar, her sınıfta bilgisayar olmalı, yardım kampanyaları düzenlenmeli özellikle imkânları az olan öğrenciler için’, Ö₆ ‘fiziki ortamı, okulun mimarisi çeşitlendirilmeli...’, Ö₁₀ ‘her okulun konferans salonu olmalı... Birimler gerektiği gibi hazırlanmalı, malzemelerle donatılmış olmalı, öğrencilerin toplu oturabileceği açık ve kapalı mekânları olmalı bahçe tarzı’ ve Ö₁₅ ‘öncelikle okul ve öğretmen eksiğinin tamamlanması gerekir. İkili öğretim bitirilmeli, hafta içi yetiştirme kursları yapılmamalı’ şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Okulun ekonomik sorunlarının çözümü ile öneriler de ikinci sırada tercih edilmiştir. Örneğin; Y₁ ‘... Okulların maddi sorunları bakanlık tarafından karşılanması, muhasebe işleri için ayrı bir birim kurulması. Şuan bu işlemleri müdür yardımcılarını yerine getirmekte, ancak bu alan uzmanlık gerektirdiği için bu alanda yetişmiş elemanlar bulundurulmalı. Mesela ihalelerle ilgili usul hatalarında idareciler zor durumda kalmaktadır’, Y₃ ‘okulların ihtiyaçları tamamen giderilmeli, öğretmenler ve idareciler dilencilikten kurtarılmalı, okullarımızda yapılan proje tabanlı çalışmalar desteklenmeli, il dışı yarışmalara katılan çalışmalarda kesinlikle ekonomik kaygılar olmamalı’ Ö₂ ‘yeterli ödenekler aktarılmalı ve denetlenmeli’ ve Ö₉ ‘okullar kendilerine sponsor bulmalı, eksikleri MEB tarafından karşılanmalı’ şeklinde cevap vermişlerdir.

Bunun yanında sosyal faaliyetlerin yapılması gerektiğini ifade edenler olmuştur. Örneğin; Ö₆ '*... sosyal etkinlikler olmalı*' ve Ö₁₀ '*... sosyal etkinlik yapılmalı...*' şeklinde cevaplar verirken; Y₂ '*uzun vadeli stratejik planlar yapılması ve değişimlerden fazla etkilenmeden kim gelirse gelsin stratejik planın uygulanması*' ve Ö₅ '*teknolojinin sınıflara girmesi gelişim için yeterli değildir. Etkin ve sürekli yenilik soluyan öğretmenleri yetiştirmek doğru ve gerçek okul gelişimini sağlayacaktır*' şeklinde kategoriler dışında cevaplar vermişlerdir. Yine Ö₇ '*öğretmenlerin daha geniş yetkilere sahip olduğu okullar, gelişme sürecinde daha aktif olacaklardır*' ifadesiyle öğretmenin sorumluluklarına vurgu yaparken, Ö₁₂ '*öğretmen, öğrenci, veli, idare, illerin yerel yönetimlerinin hepsini kapsayacak şekilde okuldaki sorunlar giderilmelidir. Okul gelişimi için sadece okul idaresine görev verilmemesi gerekmektedir, en alttan en üste doğru her çalışanın aktif olarak rol oynaması sağlanmalıdır*', şeklinde cevaplar vererek okulun yönetiminde ve karar almada okulla ilgili tüm çevrelere sorumluluklar verilmesinin gerekli olduğuna ve böylece gelişimin daha hızlı ve kolay olacağına inandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerden biri çok yönlü bir değerlendirme yaparak dikkat çekmiştir. Bu konuda Ö₁₇ '*ülkenin gelişimi ile okul gelişimi paraleldir. Tek başına okul gelişemez, okulun sağlıklı gelişebilmesi için toplumun gelişmesi gerek, en çok yatırımın eğitime yapılması gerek. Eğitim sisteminin çok sorunları var, sınıflar standartlaştırılmalı, öğretmene ekonomik katkı, öğretmenin yurt içi ve dışı fırsatları olmalı, idarecilerin öğretmeni iyi anlaması, idarecilik semineri eğitimi almalı, arabulucu, sorun çözücü, her branşın öğretimini az çok bilmesi gerek, liyakat eksik, işi ehline vermek gerekir. İnanmak gerekir, ülke değerleri, insan toplum, samimi ve ahlaklı olmalı*' şeklinde yaptığı değerlendirmede pek çok soruna vurgu yapmıştır. Daha eleştirel bir dil kullanmış ve daha net çözüm önerileri sunmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ordu Bilim Sanat Merkezi öğretmen ve yöneticilerinin kendi mesleki gelişim olanakları ve okul geliştirmeye yönelik olarak görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- İlk olarak araştırmaya katılan katılımcılara göre hem MEB hem de içinde çalıştıkları kurum olan BİLSEM tarafından kendilerine sunulan mesleki gelişim fırsatları yeterli

değildir. Bu durum kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerde motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır. Mesleki gelişimin önemi katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ancak sunulan gelişim fırsatlarının uygulanmasında yöneticilerin çeşitli engeller çıkardıkları sonucuna varılmıştır.

- Araştırmada BİLSEM’de görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterince ilgi çekici olmayıp, özendiriciliğin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları öğretmenin hizmet öncesi eğitimine vurgu yapmıştır. Herkesin öğretmen olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan, özellikle BİLSEM’lerde görev yapacak öğretmenlerin yeterli meslek kalitesine sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biriside eğitimdeki değişim ve kalitenin sağlanmasında önceliğin okul gelişime değil öğretmen mesleki gelişime verilmesine gerek olduğudur. Katılımcılar öncelikle öğretmenlerin gelişmesini buna bağlı olarak da okulların gelişeceğini vurgulamışlardır. Ancak araştırma bulguların göre farklı statüde bir yapıya sahip olan BİLSEM’deki öğretmen ve yöneticiler kendilerine mesleki gelişim anlamında yeterli fırsatlar sunulmadığını dile getirmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve idareciler öğretmen gelişimine ilişkin çeşitli beklenti ve önerileri ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmen kalitesinin artırılması için donanımlı okullara, maddi doyumun önemine ve genelde kişisel gelişim ve akademik alandaki gelişmelerle ilgili kurslar verilmesine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bu önerisi onların sistemden ve yeniliklerden kopmalarını önleyeceği için uygulanabilir ve faydalı bulunmuştur. Günümüz koşullarında teknoloji ve bilim çok hızlı gelişmektedir. Öğretmen hitap ettiği öğrenci kitlesinin gerisinde kaldığında hem kendisi zorlanmakta hem de iyi bir rehber olamamaktadır. Bu sebeple bu kursların daha sık gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu kurslar çeşitlendirilebilir. Öğretmenin akademik alanları ile ilgili değişimler, teknolojik gelişmeler ve eğitim anlayışındaki değişimler (yöntem ve teknikler gibi) ile ilgili kurslar sunulabilir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara paralel olarak şu öneriler getirilebilir:

- BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim taleplerinin karşılanmasına fırsat sunulmalı mümkünse her öğretmenin istediği hizmet içi eğitim kurslarına katılması sağlanmalıdır. Özellikle genç öğretmenlerin kendilerini

geliştirmelerine yeterli fırsatlar verilerek gelişimden zevk almaları sağlanırsa mesleki tecrübeleri arttığında da yine gelişimden zevk alacakları için gelişim çabası içinde olacağı düşünülmektedir. Böylece sunulan mesleki gelişim kursları amacına ulaşmış ve verimli hale gelmiş olacaktır. Bunun sonucu olarak da okul gelişimi gerçekleşecektir.

- Okul gelişimi ve öğretmen mesleki gelişimi arasında kurulacak bağın ne kadar önemli BİLSEM’lerdeki tüm bireylere hissettirilebilirse bu alandaki çabalar artacak, öğretmen ve okul gelişimi birlikte sağlanmış olacaktır.
- BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutacak uygulamalar (örneğin; kurs sonucunda verilen belgelerin ek gelir sağlaması veya bu belgelerin öğretmenlerin derece ve kademelerine katkı sağlaması gibi) yapılırsa mesleki ve okul gelişiminin çok daha hızlı gerçekleşebileceği düşünülmektedir.
- Kuşkusuz öğretmenin kaliteli ve istekli olması mesleki hayatında başarıyı getirecektir. Bu sebeple eğitim fakültelerine seçimler yapılırken bireylerin öğretmenlik mesleğine uygunluğunun araştırılmasının gerektiği önerilmektedir.
- Katılımcıların büyük bir kısmı öğretmenin kendi alanındaki gelişmeleri takip etmesi gerektiğine inanmaktadır. Önemli bir kısmı ise okul – aile – çevre – öğretmen ve veli işbirliğinin gerekliliğini vurgularken öğretmenlerin fedakârlık yapması ve işini sevmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Şüphesiz işbirliği içinde yapılan çalışmalarda başarı daha fazla olmaktadır. Özellikle BİLSEM’lerde bu durum daha ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar disiplinler arası etkileşimi gerektirmektedir. Bu yüzden okulun tüm çevresiyle iletişim içinde olması önerilmektedir.
- Üstün yetenekli öğrenciler de özel eğitim ihtiyacı olan grupta yer aldığı için şu an bu alanda eğitimi veren BİLSEM’lerin ve öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmalara ağırlık verilmelidir. Bu alandaki çalışmalar kurumlarda çalışan kişiler için yol gösterici olacaktır. Ayrıca akademik çevrelerin katkısı bu kurumların ve çalışanlarının gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adu, N. ve Boaduo, P. (2010). School-Based Continuing Professional Teacher Development: A Study of Alternative Teacher Development Initiative in the Eastern Cape. *The African Symposium*, 10(2), 75-83.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 69-80.
- Altun, T. (2006). Evaluating the impact of Information and Communications Technology (ICT) on the culture of school: strategies and implications for teacher education, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7 (2): 177-198.
- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of the UK and Turkish Cases, *US-China Education Review A*, Vol 1 No 6, pp. 846-858.
- Altun, T. ve Cengiz, E. (2012) İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Araştırma, *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*,(Yayına Kabul Edildi)
- Boran, A. İ. ve Aslaner, R. (2008) Bilim Sanat Merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 15–32.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Research Methods in Education (4th Edition)*, London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education (5th Edition)*, London: Routledge.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*,(Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Day, C., (1999). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships, *Curriculum Studies*, 7(2), 221-234.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 727- 752.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O.N., Koya, S.K. and Ebenezer, D.L. (2010). The effect of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 25-46.
- Ekiz, D. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evans, K. (1993) *School-Based In-service Education: case studies and guidelines for implementation*, Netherlands: Association for Teacher Education in Europe, Phaedon.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2008) *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: McGraw – Hill International Edition.
- Fullan, M. G. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell Press.
- Fullan, M. G. (1992) *Successful School Improvement*, Buckingham: Open University Press.

- Garet, M.S., Porter, A.C., Birman, B.F. and Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds) (1996) *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer Press
- Gökdere, M. ve Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli çocukların fen eğitimindeki durum: Türkiye örnekleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 101-124.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 1-14.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 204-217.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*, 10, 337–363.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-20.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement (Chapter 2) in *Gray J. et al Merging Traditions*. London; Cassell.
- Hopkins, D. and Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications, *Teaching ve Teacher Education*, 12 (5), pp. 501-517.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*, London: Routledge.
- Kaya, A., Çepni, S. ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 112-119.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece Örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Kwakman, K. (2003) Factors affecting teachers' participation in professional learning activities, *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- MEB (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları, İnternet Adresi: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Kilavuzu.pdf Erişim: 03.02.2012
- MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (25/11/2001 tarih ve 370 Sayılı Kurul Kararı), www.meb.gov.tr
- Morant, R. W. (1981). *In-service Education within the School*, London: George AllenveUnwin.
- OECD (2010). *Teachers' Professional Development, Europe in International Comparison, Belgium: EU Productions*. İnternet Adresi: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf Erişim Tarihi: 0 Ocak 2012.

- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özan, M. B. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Özen, R. (2004). Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Özgen, N. ve Kahyaoğlu, M. (2011). Farklı fonksiyonel özeliğe sahip yerleşim ünitelerinde ikamet eden ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını algılama ve çözüm önerileri: Fenomenografik bir araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 136-157.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *SETA Vakfı Yayınları*, 17, 19-21 ve 29-34.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University*, 2 (7), 761-794.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, www.ijonte.org
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149, Ocak-Şubat-Mart, s. 12-18.
- Stoll, L. ve Fink, D. (1996) *Changing Our Schools*. Bristol, PA: Open University Press
- Tang, S.Y. F and Choi, P. L. (2009) Teachers’ professional lives and continuing professional development in changing times, *Educational Review*, 61 (1), 1-18.
- Taymaz, H., Sunay, Y., ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:133, Ocak-Şubat-Mart, s. 12-16.
- Tekin, S. ve Ayas, A. (2002). Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişim süreçleri ve hizmet içi eğitime bakış açıları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı*, s. 1334-1339, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı), Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yiğit, N. ve Altun, T. (2011) Bir hizmetiçi eğitim kursunun etkililiği: öğretim yöntem ve teknikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 189, ss. 118 – 131.

EK 1**Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu**

Mülakat Tarihi:

Branşınız:

Mesleki Tecrübeniz: () 1 – 5 () 6 – 10 () 11 – 15

() 16 – 20 () 21 – 25 () 25 ve üzeri

Eğitim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans

Kurumdaki Göreviniz: () Yönetici () Öğretmen

Mülakat Soruları

1. MEB tarafından size sunulan mesleki gelişim fırsatlarını yeterli buluyor musunuz? Neden?
2. Çalıştığınız okul tarafından sağlanan mesleki gelişim fırsatlarını yeterli buluyor musunuz? Niçin?
3. Çalıştığınız okulun gelişim şartları bakımından öğretmenlerin ana sorumlulukları hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Öğretmenler bir okulun gelişimine nasıl katkı sağlayabilirler? (öğretim hariç)
5. Sizce hangisi önce gelir? Önce okul gelişimi sonra öğretmen gelişimi mi yoksa önce öğretmen gelişimi sonra okul gelişimi mi? Neden?
6. Hangi model öğretmen gelişim kursları daha faydalıdır? (Stajyerlik, okul-tabanlı, okul odaklı)
7. Kurs sağlayıcılardan hangi tür mesleki gelişim kursu beklersiniz? Niçin?
8. Türkiye'deki hizmet içi eğitim aktivitelerinin problemleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce ne tür problemler bulunmaktadır?
9. Türkiye'deki öğretmen gelişimi için önerileriniz nelerdir?
10. Türkiye'deki okul gelişimi için önerileriniz nelerdir?