

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE KATILIM DURUMLARININ İNCELENMESİ*

Araş. Gör. Mustafa CEYLAN** & Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR***

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşlerini ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını incelemektir. Çalışma, genel olarak nitel araştırma modelinde tasarlanmış olup, nitel verileri desteklemek amacıyla çalışmanın bir bölümünde nicel verilerden de yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 31'i Türkiye, 23'ü İngiltere'deki okullarda görev yapan toplam 54 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yapılandırılmış görüşme formu ve OECD'nin uyguladığı uluslararası TALIS anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, Türk öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok "kendileri için alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmak, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek" şeklinde algıladıklarını, İngiliz öğretmenlerin ise Türk öğretmenlerin belirttiklerinin yanı sıra, "okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi gibi işlev ve faydalara vurgu yaptıklarını göstermiştir. Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi ve etkinliklerin yetersizliği gibi hususlardan şikâyet ederken, İngiltere'deki öğretmenler ise ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin mevcut olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: sürekli mesleki gelişim, öğretmen niteliği, öğretmen eğitimi.

Turkish and English Teachers' Views on Continuous Professional Development (CPD) and Their Participation Status in CPD Activities

Abstract

The aim of this study was to examine participation status of teachers in continuous professional development activities and the effects of these activities on the professional development of teachers in Turkey and England. The present study was designed based on qualitative research model. Data were collected through interview forms developed by the researchers. 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 consisted of 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. Results of the study showed that Turkish teachers explained the concept of continuous professional development by linking together with in the concept of in-service education, but English teachers expressed the same concept in a broader perspective by linking it with personal and professional development of teachers, school development and lifelong learning. 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.

Keywords: continuous professional development, teacher qualification, teacher education.

* Bu çalışma, "Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Kırıkkale Üniversitesi

*** Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Mesleklerinin bir gereği olarak hem öğreten hem de öğrenen birey olma konumunda bulunan öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel açıdan sürekli şekilde geliştiren, yenilikleri ve öğrenme olanaklarını takip eden, araştıran, 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, kendilerini geliştirmeleri bir yandan kendilerinin mesleki olarak daha nitelikli öğretmen olmalarına, diğer yandan öğrencilerinin daha iyi öğrenmesine ve nihayetinde görev yaptıkları okul ve eğitim sisteminin kalitesine katkı sağlayacaktır.

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).

Eğitim alanında yapılan bu konudaki araştırmalar, kavramsal anlayış ve uygulama becerilerini geliştirmek için öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili öğretmenlere yönelik çalışmalara önem vermektedir. Bu anlayış ve becerileri geliştirmenin en önemli yolu ise sürekli mesleki gelişimdir (Nyarigoti, 2013).

Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı ve Önemi

Sürekli mesleki gelişim, en genel anlamda, bir öğretmenin mesleğe hazırlıktan (hizmet öncesi eğitim) başlayarak, mesleği icra etmesi (hizmet içi eğitim) aşamalarından emekliliğe kadarki kariyeri boyunca gerçekleştirdiği tüm formal ve informal öğrenmelerinin toplamına ve kişinin mesleki ve kişisel rolündeki değişime işaret ettiği (Craft, 1996; Fullan, 2001) söylenebilir. Duttweiler (1989, Akt. Bayram, 2010) ve OECD (2009) de benzer şekilde sürekli mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, anlayış ve kapasitelerini kariyerleri boyunca geliştirmek amacıyla katıldıkları tüm eğitimsel deneyimleri içeren bir etkinlik ve süreç olarak tanımlamaktadır.

Glatthorn (1995) 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 kavramı ile ilişkili değişkenleri kullanarak bir tanım yapmış ve “öğretmenle-

rin bireysel ihtiyaçlarını da içine alan; deneyimi, çevresel faktörler ve hayat boyu öğrenme ile ilişkili çok boyutlu ve dinamik bir etkileşim durumu” olarak ifade etmiştir. Diğer yandan, Guskey (2000: 16) sürekli mesleki gelişime öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı açısından yaklaşarak; “öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve böylece öğrenci öğrenmelerini geliştirmek üzere tasarlanan süreç ve uygulamalar” olarak (Akt. Akçay-Kızılkaya, 2012) görmüştür.

Sürekli mesleki gelişimin önemi ya da sağladığı etkiler, ilgili literatürden yararlanarak üç başlık altında toplanabilir (Özdemir, 2013). Bunlar; 1. Öğretmenlerin kendi mesleki, kişisel 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 gelişimin öğretmenlerin hem kişisel anlamda hem de mesleki anlamda etkililiğine katkıda bulunduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Altun, 2011; Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Caena, 2011; Cordingley, 2003; Day, 1997; Geijsel, Slegers, Stoel ve Kruger, 2009; McKenzie, Santiago, Sliwkave Hiroyuki, 2005; OECD 2009; Özdemir, 2013; Scheerens, 2010; Uzerli ve Kerger, 2007; Yazıcı ve Gündüz, 2011;). 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.

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 (Cordingley, 2003). 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).

2. 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).

3. 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 yansımaları olarak öğrencilerin başarısı ve sonuç ola-

rak okulun ve eğitim sisteminin niteliğinin artması anlamına gelebilir. Cardno (1996, Akt. Özdemir, 2013)'nın 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.

Kısaca, 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).

Bu bağlamda, bu çalışmada Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin daha somut ve detaylı veriler elde etmek için bir Avrupa Birliği ülkelerinden biri olan İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve bu etkinliklerin öğretmenlerin gelişimine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmaların 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 Türkiye'deki gibi 1990'lı yıllara kadar mesleki gelişim bakanlık ve yerel otoriteler tarafından yürütülmekte iken 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 (Abazoğlu, 2014). Bu durumun ülkemiz açısından alınması gereken dersler taşınması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi daha verimli hale getirmek adına yapılan çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Ayrıca, gerek eğitim alanında gerekse öğretmen eğitiminde Avrupa ve Dünya'da oldukça deneyimli ülkelere biri olan İngiltere'deki öğretmenlerin katılım durumları ülkemizdeki öğretmenlerle 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 bağlamda, çalışmanın amacı, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerini öğretmenlerin katılım durumları ve katıldıkları etkinliklerin mesleki gelişimlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, genel olarak nitel araştırma modelinde tasarlanmış olup, nitel verileri desteklemek amacıyla çalışmanın bir bölümünde nicel verilerden de yararlanılmıştır. Creswell (1998: 27) nitel araştırmayı “sosyal yaşam ve insanla ilgili problemlerin araştırmacının kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci” olarak ifade etmektedir.

Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kavramının ve etkinliklerinin öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma modeli ve bu model kapsamına giren durum çalışması yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. 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).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye ve İngiltere'deki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Patton'a (1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 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, örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 115).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de ve İngiltere'deki toplam 14 okulda görev yapan 54 öğretmen oluşturmuştur. Türkiye'deki 7 okuldan 2'si ilköğretim, 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 54 öğretmen ile ilgili demografik bilgiler şu şekildedir:

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 23'ü İngiliz, 31'i Türk'tür. Bu 54 öğretmen-den 36'sı kadın iken 18'i erkektir. Katılımcı öğretmenlerden 27'si 20-30 yaş aralığında iken, 23'ü 31-50 yaş aralığında ve 4'ü 51 ve üstü yaşındadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 28'i öğretmenlikte 1-10 yıllık bir deneyime 17'si 11-20 yıllık bir deneyime ve 9'u 21 yıl ve üstü bir deneyime sahiptir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 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 öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca Biyoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Teknoloji Tasarım ve Türkçe branşlarından 1'er öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı

Veriler, araştırmacı tarafından yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme çizelgesinde belirtilmiş olan ifade tarzı ve soru sıralamasını aynen kullanarak önceden belirlenmiş soruları sorar (Kumar, 2011). 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. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde Türkiye'den bir grup öğretmen ile ön görüşmeler yapılarak bazı sorularda değişikliklere gidilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin açık, net ve anlaşılır bulmadıkları sorularda düzenlemeye gidilmiştir. Ayrıca görüşme formunun güvenilirliğini test etmek için öğretim elemanları ve öğretmenlerden oluşan toplam 17 uzmanın görüşü alınmıştır. Güvenirlik hesaplanmasında; $Güvenirlik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı}$ (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülü kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen görüşme formunda yer alan soruların güvenirligi $Güvenirlik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı}$ (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülüne göre %97 olarak hesaplanmıştır.

Nicel veri toplama aracı

Görüşme formlarının yanı sıra araştırmacının bir bölümünde öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkilerini belirlemek amacıyla OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması olan TALIS (2009) araştırmasından alınan bir anket uygulanmıştır. TALIS anketinde öğretmenlere son 18 ayda sürekli mesleki gelişim etkinliklerin katılım durumları ve etkisi sorulmuştur. OECD'nin söz konusu çalışmasında anketin hem İngilizce hem de Türkçe versiyonları için orijinaline bağlı kalınarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığı belirtilmiştir (OECD, 2009). TALIS anketi ayrıca 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir grup uzman tarafından Türkiye'deki öğretmenlere de uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, Türkiye ve İngiltere'deki okullar belirlenirken eşdeğer okulların seçilmesine dikkat edilmiştir. Türkiye ve İngiltere için iki farklı yol izlenmiştir. Türkiye'de Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve belirlenen okullardan randevu alınarak veri toplama işlemi 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 merkezinde yer alan okullara e-posta atılmış ve görüşme için izin istenmiştir. E-postaya olumlu cevap veren yedi okul seçilmiş ve bu okullardaki öğretmenlerle görüşülerek veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, zaman, ulaşım, okuldaki öğretmenlerin müsait olma durumları vb. sınırlılıklardan dolayı ve hem Türkiye'den hem de İngiltere'den daha fazla öğretmenden veri toplanması amacıyla, araştırmacının da hazır bulunduğu bir ortamda görüşme formlarının doldurulması suretiyle alınmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunu doldurmaları yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

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. Bu araştırmada, veriler öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilerek düzenlenmiş ve veriler bu başlıklar altında incelenmiştir. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapmak çalışma geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Nicel verilerin analizi ise SPSS 15 for Windows paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. 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.

Bulgular

1. Nitel Bulgular

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

Türkiye'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi daha çok “alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi birikimlerini 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, iş hayatının kalitesini artırmak, eski bilgilerin tazelemek” şeklinde algıladıkları görülmüştür.

İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir;

“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, iyi uygulamaların paylaşıldığı, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinin 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”

Türkiye ve İngiltere'de çalışmaya katılan dört öğretmenin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Bu kavram öğretmenlerin zamanla yeni eğitim programlarını takip etme, gelişmelerden yararlanma olarak düşünülebilir.” (TÖ-18).

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

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

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

1.2. Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanığı Bulmalarına İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formlarına verdikleri cevaplar incelendiğinde, Türkiye’deki öğretmenlerin yarısından fazlası (f:17 % 55) edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında tam olarak veya kısmi olarak uygulama olanağı bulduklarını belirtirken, yaklaşık yarısı (f=14 %45) ise bu etkinliklerde elde ettiği bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağı bulamadıklarını ifade etmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sınıfta uygulama konusunda öğretmenlerin en çok yaşadığı zorluklar ise şu şekildedir: “*Etkinliği uygulayacak yeterli materyal olmaması, sınıfın fiziki şartlarının yetersizliği (öğrenci sayısı, sınıfın çok dar olması), okulun fiziki ve maddi şartlarının uygulama için gerekli donanımı desteklememesi ve öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları*”.

İngiltere’deki öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin hemen hemen tamamı (tam olarak veya kısmen) mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağını bulduklarını ifade etmiştir. İngiliz öğretmenlerin bu konuda yaşadığı zorluklar ise şunlardır: “*Materyal ve kaynak yetersizliği, öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları, zamanının yetersizliği, öğretmenlerin yeni becerilere alışmada yaşadıkları sıkıntılar*” olarak görülmüştür.

Türkiye ve İngiltere’de görüşleri alınan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinde edindiğim bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânını kısmen buluyorum. Bu uygulamaları yaparken karşılaştığım zorluklar, fiziki ortamın uygun olmaması ve materyal yetersizliğidir.” (TÖ-26)

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

“Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindiğim bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânının 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 başarımlarım 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).

1.3. 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 sadece biri uygulanan mesleki gelişim programları hakkında olumlu yönde görüş bildirirken, geri kalan öğretmenler ise ülkemizde uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersizliğine ve zayıf yönlerine dikkat çekerek, genelde olumsuz yönde görüşte bulunmuşlardır. Olumlu yönde görüş belirten katılımcı öğretmenin ifade ettiği güçlü ya da olumlu özellik “genellikle MEB tarafından organize edildiği için geniş bir kitleye hitap etme gücü” olmuştur.

Diğer yandan, öğretmenler ülkemizde uygulanan sürekli mesleki gelişim etkinlikleri veya programları ile ilgili olarak; “*MEB'in, MEB'e bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişime yeterince önem vermediğini, bu faaliyetlerin hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli değil olmadığını, MEB tarafından yapılan etkinliklerin tüm ülkeye hitap etmesine karşın, sayı sınırlamasından dolayı öğretmenlerin istedikleri etkinliklere katılamamasını, etkinliklerin genel olarak “yapılmış olmak için” yapıldığını ve sadece resmi evrak üzerinde kaldığını, aşırı teorik olmasının uygulanabilirliğini zorlaştırması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişim sisteminin zayıf olduğunu*” düşünmektedirler.

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin ülkelerindeki öğretmenlere yönelik uygulanan SMG programlarının veya etkinliklerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu konuda hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Katılımcı İngiliz öğretmenlerin göre; “*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 yönleri olarak belirtilmiştir. Buna karşın, İngiltere'de uygulanan SMG faaliyetleri ile ilgili olarak; “*Bazı etkinliklerin yeterince ilgi çekici olmaması, özellikle okul dışında yapılan etkinliklere öğretmen göndermenin pahalı olması, bazı etkinliklerin aşırı teorik olması*” vb. gibi sorunlar İngiliz öğretmenler tarafından uygulanan SMG programlarının zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır.

Türkiye ve İngiltere'de görüşleri alınan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden dördünün 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 yanındır. Zayıf yönü ise sadece “yapılmış olmak” için yapılmasıdır. Bu durumda herkese uygun (zaman, mekân, nitelik) faaliyetler düzenlenemiyor.” (TÖ-19)

“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)

“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)

1.4. Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım İhtiyacına ve Hangi Konularda İhtiyaç Duyduklarına İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, Türk öğretmenlerin tamamına yakını (f:29; %94) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği belirlenirken öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiğini düşünmektedir. Verilen cevaplara göre, katılımcıların en fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konular şunlardır: *“Alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim becerileri, bilişim teknolojileri, araştırma yöntem ve teknikleri, eğitim-öğretim sürecindeki yeni yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımı”*.

Çalışmaya katılan İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, genel olarak Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İngiliz öğretmenlerin de büyük çoğunluğunun (f:22; %96) mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ve etkinliklerin içeriğinin planlanmasında etkin rol almak istedikleri bulunmuştur. Buna karşın, İngiltere’deki katılımcı öğretmenler, Türkiye’deki öğretmenlerden farklı olarak, özellikle “liderlik eğitimi” ve “üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi” konularında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Çalışmaya katılan İngiltere’deki öğretmenlerin özellikle şu konularda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir: *“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.*

Türkiye ve İngiltere’de görüşme yapılan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin 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)

“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)

2. Nicel Bulgular

2.1 Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

OECD’nin TALIS (2009) anketine dayalı olarak, Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen SMG etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, Türk öğretmenlerin en çok “konferans veya seminer”, “diploma/sertifika programı”, “meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme” etkinliklerine İngiltere’deki öğretmenlere göre nispeten daha fazla katıldıkları, buna karşılık İngiltere’deki öğretmenlerin ise “kurslar/çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme” ve “öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerine Türkiye’deki öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Katıldıkları SMG Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katılım Durumları

Etkinlikler	Türk Öğretmenler				İngiliz Öğretmenler				Toplam			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kurs ve Çalıştaylar	23	74,2	8	25,8	22	95	1	5	45	83	9	17
Konferans ve Seminerler	19	61,3	12	38,7	11	47,8	12	52,2	30	55,5	24	44,5
Diploma ve Sertifika Programları	6	19,4	25	80,6	1	4,4	22	95,6	7	13	47	87
Diğer Okullara İnceleme Gezisi Yapma	8	25,8	23	74,2	21	91,3	2	8,7	29	53,7	25	46,3
Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılma	11	35,5	20	64,5	16	69,6	7	30,4	27	50	27	50
Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Yapılan Araştırmalar Yapma	15	48,4	16	51,6	9	39,1	14	60,9	24	44,5	30	55,5
Meslektaşlarına Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme	13	41,9	18	58,1	20	87	3	13	33	61,1	21	38,9
Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme	24	77,4	7	22,6	14	60,9	9	39,1	38	70,3	16	29,7
Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarla İnfomal Diyalog Kurma	24	77,4	7	22,6	21	91,3	2	8,7	45	83,3	9	16,7

Katılım oranlarını gösteren tabloda yer alan frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında, Türkiye'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen SMG etkinliklerine katılımlarının ortalaması %51,3 iken, İngiltere'deki öğretmenlerin bu etkinliklere katılım ortalaması ise %65,2 olmuştur. Buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları söylenebilir.

2.2 Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Katıldıkları SMG Etkinliklerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Öğrencilerinin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları SMG etkinliklerinin kendi mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin öğrenmesine etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Burada amaç, öğretmenlerin katıldıkları etkinliğe yönelik algısını raporlamak olduğu için, öğretmenlerin cevapları da bu etkinliğin etkililiğine ilişkin birer gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Katıldıkları SMG Etkinliklerinin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmesine Etkisi ile İlgili Puanlarına Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Ülke	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
<i>Kurs ve Çalıştaylar</i>	Türkiye	31	22,82	707,50	211,500	.007
	İngiltere	23	33,80	777,50		
	Toplam	54				
<i>Konferans ve Seminerler</i>	Türkiye	31	27,50	852,50	356,500	1.000
	İngiltere	23	27,50	632,50		
	Toplam	54				
<i>Diploma ve Sertifika Programları</i>	Türkiye	31	29,21	905,50	303,500	.112
	İngiltere	23	25,20	579,50		
	Toplam	54				
<i>Diğer Okullara İnceleme Gezisi Yapma</i>	Türkiye	31	19,23	596,00	100,000	.000
	İngiltere	23	38,65	889,00		
	Toplam	54				
<i>Mesleki Gelişim İçin Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılma</i>	Türkiye	31	22,16	687,00	191,000	.002
	İngiltere	23	34,70	798,00		
	Toplam	54				
<i>Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Araştırma Yapma</i>	Türkiye	31	28,08	870,50	338,500	.727
	İngiltere	23	26,72	614,50		
	Toplam	54				
<i>Meslektaşlara Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme</i>	Türkiye	31	21,23	658,00	162,000	.000
	İngiltere	23	35,96	827,00		
	Toplam	54				
<i>Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme</i>	Türkiye	31	30,11	933,50	275,500	.139
	İngiltere	23	23,98	551,50		
	Toplam	54				
<i>Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarla İnfomal Diyaloğ Kurma</i>	Türkiye	31	24,89	771,50	275,500	.129
	İngiltere	23	31,02	713,50		
	Toplam	54				

SMG etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkisini belirlemek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-Testi bulgularına göre, Türk ve İngiliz öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden “kurs ve çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” etkinliklerinin etkisine ilişkin görüşleri arasında İngiltere'deki öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre söz konusu bu dört etkinliğe katılarak kendi mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin öğrenmesine daha fazla katkı sağladıkları söylenebilir.

Buna karşılık, TALIS anketinde yer alan etkinliklerden “konferans ve seminerlere katılma”, “diploma ve sertifika programlarına devam etme”, “mesleki konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme”, “öğretmenliğini, geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerinin etkisine ilişkin Türk ve İngiliz öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguya göre, hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki katılımcı öğretmenler söz konusu beş mesleki gelişim etkinliğinin kendi mesleki gelişimleri ve öğrencilerinin öğrenmesine katkısı konusunda benzer şekilde düşüncükleri söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim bilgi, beceri ve davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturmak suretiyle hem öğretmenin hem okulun hem de öğrencinin başarısını artırıcı tüm etkinliklerdir. SMG 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, Furey, Scott-Evans ve Terrell, 2003). Sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler, okul ve eğitim sistemi için de oldukça büyük öneme sahip sürekli mesleki gelişimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılım durumları ve mesleki gelişim ihtiyaçları bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Çalışmanın bulguları, katılımcı Türk öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok “kendileri için alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek” şeklinde algıladıklarını gösterirken, katılımcı İngiliz öğretmenlerin ise “alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıf ortamlarında uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemenin” yanı sıra “okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi” gibi işlev ve faydalara vurgu yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar detaylı biçimde incelendiğinde, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki

öğretmenlere göre sürekli mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften baktıkları, bu tür faaliyetleri uzun dönemli ve sadece kendi ihtiyaç ve gelişimleri açısından değil, öğrencilerinin öğrenmesi/başarısı ve okulun gelişimi yönlerinden gerekli ve önemli buldukları söylenebilir. Türkiye'deki öğretmenlerin SMG kavramına daha dar bir perspektiften ve daha çok kendi gelişim ve ihtiyaçları açısından bakmalarının nedeninin ise sadece kurs ve seminerleri kapsayan hizmet içi eğitim bağlamında görmelerinin (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Seferoğlu, 2004) ve ülkemizde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin kısa süreli olması, öğretmenlerin katılımlarının zorunlu olması, etkililiğinin ve niteliğinin düşük olması ve uygulamaya dönük olmaması (Ersoy, 1996; Gönen ve Kocakaya, 2006; Selimoğlu ve Yılmaz, 2009) vb. problemlerin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta ya da öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulama olanağı bulmaları öğretmen eğitimi ve gelişimine yönelik çalışmaların önemli amaçlarından biridir (Day, 1997; Hien, 2008, Akt. Özdemir, 2013). Bu çalışmanın bulguları, çalışmada yer alan Türk öğretmenlerin yarıya yakınının, katıldıkları etkinliklerde kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflarında uygulama olanağı bulamadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu durumun en başta gelen nedenleri olarak “etkinliği uygulayacak yeterli materyal olmaması, sınıfın fiziki şartlarının yetersizliği (öğrenci sayısı, sınıfın çok dar olması), okulun fiziki ve maddi şartlarının uygulama için gerekli donanımı desteklememesi ve öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları” gerekçe gösterilmiştir. Buna karşılık, çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin tamamının mesleki gelişim çalışmalarında edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri tamamen veya kısmen sınıfta uygulamaya geçirdikleri bulunmuştur. İngiltere'deki öğretmenlere nazaran, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konuda oldukça fazla problem yaşamalarının nedeni olarak, kuşkusuz öğretmenlerin gerekçe gösterdikleri yukarıda sayılan nedenlerin yanı sıra, uygulanan mesleki gelişim çalışmalarının çoğunlukla teorik ağırlıklı olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve isteklerinin pek dikkate alınmaması ve genellikle kısa süreli etkinlikler olması gibi olumsuz durumların (Demirel ve Budak, 2003; İlğan, 2013) da etkili olduğu ileri sürülebilir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda da bu duruma benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akçay-Kızılkaya ve Özdemir, 2012; Done, Knowler, Murhy, Gale ve Rea, 2011; Harris, Cale ve Musson, 2012; Nartgün, 2006; Özdemir, 2013; Yiğit ve Altun, 2011).

Çalışmanın bulguları, hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Günlük yaşamdaki hızlı değişimler, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, toplumsal alandaki farklılaşmalar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaç ve beklentileri ile konu alanındaki ve eğitim öğretim süreçlerindeki yeniliklere uyum sağlaması bakımından, hemen her meslek için önemli bir ihtiyaç olan mesleki gelişimin öğretmenler için de çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında, OECD (2009)'nin yaptığı TALIS araştırmasına

katılan OECD ülkelerindeki öğretmenlerin % 55'inin, Türkiye'deki öğretmenlerin %48'inin farklı konularda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur. TALIS araştırmasının Türkiye uyarlamasında ise katılımcı öğretmenlerin %45'inin mesleki gelişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010). Özdemir (2013) tarafından Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde, katılımcı öğretmenlerin 78'inin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki anlamda eksikliklerini gidermek veya öğretim becerilerini daha iyi hale getirebilecek mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri söylenebilir (Akçadağ, 2012; Bignold ve Barbera, 2012; Cordingley, 2003; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Küçüktepe, 2013; Veyis, 2014).

Araştırmada son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları incelendiğinde, genel olarak Türkiye'deki öğretmenlerin katılım oranının % 51.3, İngiltere'deki öğretmenlerin katılım oranının ise % 65.2 olduğu ve buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Bulgular, 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 katıldıklarını, İngiltere'deki öğretmenlerin ise “kurslar/çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” ve “öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerine Türkiye'deki öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve oranları bakımından bir analiz yapıldığında, öğretim uygulamalarına ve öğrencilerin başarısına daha fazla etkide bulunma niteliğinde olan “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” gibi daha uzun süreli ve etkili mesleki gelişim etkinliklerine (Cushion, Armour ve Jones, 2003; Gareth, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Heijden, Vuuren, Kooij ve Lange, 2015) İngiltere'deki öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Buna karşılık, Akçay-Kızılkaya (2012) ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri etkinliklerin başında konferans veya seminerler, kurslar/çalıştaylar olduğuna ilişkin bulgular düşünüldüğünde, ülkemizdeki mesleki gelişim çalışmalarının yüzeysel bilgi edinme amaçlı kısa süreli etkinlikler olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Yapılan Mann Whitney U testi bulgularına göre, İngiltere'deki öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden “kurs ve çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” türündeki faaliyetlerin uygulamadaki etkisinin Türkiye'deki meslektaşlarına göre daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Bu bulgu, çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin söz konusu dört etkinliğe katılarak elde ettikleri kazanımları gerek kendi mesleki gelişimlerine, gerekse sınıfta yaptıkları öğretim uygulamalarına daha çok aktardıkları anlamına geldiği söylenebilir. Buna göre, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinden elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerin hem öğretmenlerin kişisel gelişimine, hem öğrenci başarısına, hem de okulun gelişimine katkı sağladığı (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Cordingley, Bell, Thomason ve Firth, 2005; Pedder ve Opfer, 2010; Zajkowski, Sampson ve Davis, 2007) düşünüldüğünde, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre bu etkinliklerden edindikleri kazanımların, sınıfta yaptıkları öğretimin yanı sıra, okulun kalitesi ve gelişimine daha fazla katkı sağladığını öngörmek olasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre sürekli mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften baktıkları, buna ek olarak, İngiliz öğretmenlerin Türk meslektaşlarına göre katıldıkları etkinliklerde kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflarında daha fazla uygulama olanağı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca, çalışmada İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları, hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki öğretmenlerin ise neredeyse tamamının mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Gerek Türkiye'deki gerekse İngiltere'deki öğretmenlerin hemen hemen tamamının sürekli mesleki gelişime ihtiyaç duydukları dikkate alındığında, mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlerin ilgi duydukları konuların belirlenmesine özen gösterilmelidir. Villegas-Reimers (2003)'ün önerdiği gibi, öğretmenler tarafından ve öğretmenlere yönelik olarak tasarlanan mesleki gelişim programları veya etkinlik türleri; öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına, kişisel ve mesleki ilgilerine ve mesleki gelişime yönelik kariyer basamaklarına 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, 2013).

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 etkili bulduğu etkinliklerin, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözleme ve yetiştirme, diğer okullara inceleme gezisi yapma olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığının, il milli eğitim müdürlüklerinin veya okulların kurs ve seminerlerden ziyade öğretmenlerin daha etkili olduğunu belirttikleri ve uygulamaya dayalı olan etkinliklerin sayısı artırılması önerilebilir.

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.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akçay-Kızılkaya, H., & Özdemir, S.M. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, mesleki gelişime yönelik tutumları ve mesleki doyumları ile ilişkisi. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 27-29 Eylül 2012, Bolu.
- Akçadağ, T. (2012). Teachers' expectations from in-service training and the project "no limit to teach(er)". *Eğitim Araştırmaları*, 48, 12-40.
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine 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.
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41, 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı)*. Ankara: Cankin Matbaası.
- Büyüköztürk, Şener., Akbaba A., & Yıldırım, Kasım. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (Teaching and Learning International Survey) TALIS - Türkiye ulusal raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürlar Matbaacılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge/Falmer.
- Cordingley, P. (2003). What role can CPD play in supporting the needs and priorities of future teachers?. *Management in Education*, 17(3), 6-11.
- 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*. <http://eppi.ioe.ac.uk> (erişim tarihi: 5 Eylül 2014).
- Craft, A. (1996) *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions (second edition)*. London: Sage.

- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- 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.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Done, L., Knowler, H, Murphy, M, Rea, T & Gale, K. (2011). (Re)writing CPD: creative analytic practices and the continuing professional development of teachers. *Reflective Practice*, 12(3), 389-399.
- 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 kursunu geliştirme-I: amaçlar ve matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- Fullan, M. (2001). *The New meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, 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.
- Geijsel, F.P., Slegers, 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*, 109(4), 406-427.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- 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.
- Heijden, B. I., Van Vuuren, T. C., Kooij, D. T., & 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), 22-37.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 41-56.
- Kumar, R. (2014). Araştırma yöntemleri: yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi. Ömay Çokluk (Çev Ed.). Ankara: Edge Akademi.
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 26.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

- 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), 157-178.
- Nyarigoti, N. M. (2013). Continuing professional development needs for English language teachers in Kenya. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(2), 138-149.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en (erişim tarihi: 10 Eylül 2014).
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.
- 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.
- 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.
- 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.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 3-23.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- The Teaching Council. (2010). *Background report: teacher education in Ireland and internationally*. The Teaching Council.
- 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 Naționale a României The first ten years after Bologna/ed.: Otmar Gassner*, 103.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.

