

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL ÖĞRENMESİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Marmara Üniversitesi

Volkan İNCEÇAY, Maltepe Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin, profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve hangi bağımsız ve bağımlı değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2006–2007 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilinin Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem, işaretlenmiş anket formları değerlendirilmeye alınan 482 öğretmenden oluşmuştur. Güncel literatür taramasından, uzman görüşleri ve uygulamadaki durumdan yararlanılarak anket formu geliştirilmiştir. Ön güvenilirlik uygulamasında $r=.81$ olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen araştırma aracı 12 bağımsız değişken ve 60 bağımlı değişkenden oluşturulmuştur. Uygulama sonuçlarından sonra, araç asıl örneklem grubuna uygulanarak $r=.83$ olarak yüksek derecede güvenilir ($0,70 < r < 1$) olarak belirlenmiştir. Frekans, yüzde, standart sapma ve Anova testi ile özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre okul kültürü ve öğretmenlerin kendisi alt boyutlarında, mesleği tercih nedeninde, okul yönetimi alt boyutunda, sınıf mevcudunda eğitim politikası belirleyicileri ve okul yönetimi alt boyutlarında, okul mevcudu değişkeninde ise okul kültürü alt boyutunda farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda faktörlerin madde bazında cinsiyete, hizmet içi eğitim alma durumuna, öğretmenlerin kariyer evrelerine, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Profesyonel Gelişme, Eğitim Yönetimi, Hizmetiçi Eğitim

Abstract

This study both aims to present what the factors affecting teachers' professional learning are and investigate these factors. In this study how these factors affecting teachers' professional learning have been perceived by teachers and according to which independent and dependent variables they vary have been researched.

This is a scanning-type research in which five-likert-type-scale survey was used. The data of the study have been gathered by scanning the literature and applying the questionnaire designed for the teachers in the sample group. 482 state primary school teachers working in Istanbul province; Kadikoy and Umraniye towns, in 2006-2007 academic year constituted the field of the study. After applying the survey to the sample group r became .83. In the analysis of the data SPSS and in determining the significant findings T test, Variant Analysis and Anova Analysis were used.

It was determined that there have been variations at teachers themselves and school culture sub- dimensions according to having in-service education; at school management sub- dimension according to the reason of preferring the profession; at education policy makers and school management sub- dimensions according to class size; and at school culture dimension according to school size.

It has also been found out that the factors have been differentiated according to gender, having in-service education, teachers' career phases and class size on item base. Implications have been suggested according to the findings.

Key words: Teacher, Professional Development, Education Management, In-Service Education.

Giriş

Günümüzdeki okul yönetimi uygulamaları incelendiğinde değişen şartlara ayak uydurma konusunda birçok okulun yöneticilerinin ve öğretmenlerinin pek bir endişesinin olmadığı görülmektedir. Yöneticiler ve özellikle öğretmenler ‘neden öğrenmek istemiyorlar’ sorusu bu bağlamda önem kazanmaktadır (Çelik, 2000: 136). Öğretmenlerden beklenenler giderek artmakta ve farklılaşmakta, fakat mevcut yeterlilikler bu beklentileri karşılayacak nitelikte olamamakta; öğretmenlerden, merkezden yönlendirilen pek çok değişim ve yenilikleri uygulamaları istenmektedir. Bu da öğretmenleri profesyonel bilgileri öğrenme anlamında isteksizliğe sürüklemektedir. Sorumluluk resmî yöneticilere bırakıldığında yöneticilerin yükleri giderek fazlalaşmakta ve karar verme süreçlerinde problemler yeterince incelenemediğinden doğru olmayan çözümler ortaya çıkmakta, yönetici de kendisini çalışanlar tarafından terk edilmiş gibi hissetmektedir (Bakioğlu, 1998: 12). Öğretmenlerin profesyonel bilgileri öğrenmesi ne anlama gelmektedir sorusu burada önem kazanmaktadır. Okulların etkili olabilmesi öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine bağlıdır. Eğer öğretmenler kendilerini geliştirmezlerse kendi sınıfları da ilerleme kaydedemez (Fullan ve Hargreaves, 1996: 11).

Okulları geliştirme sürecindeki ilk adım öğretmenlere öğrencilerin hayatlarında farklılık oluşturmada önemli bir rol oynadıklarının hatırlatılmasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin kendileri için bireysel öğrenme gündemlerinin olması gerekmektedir. Öğrenen bir toplumun oluşmasında potansiyel olarak en önemli grup öğretmenlerdir. Çünkü onlar öğrencilerin kendilerine olan saygılarını arttırmada ve başarıda önemli konumdaki kişilerdir (Day, 1999: 208). Okulların etkili bir yapıya kavuşabilmesi, mezun olduktan sonra mezun olduğu yerde kalan, kendini geliştirmeyen, kendisinde artı değer oluşturmayan kısacası profesyonel bir şekilde öğrenmeyen öğretmenlerle ne yazık ki mümkün olmamaktadır.

Amerikan Öğretim Federasyonu’nun raporuna göre; profesyonel gelişme olmadan okul reformu gerçekleşmez. Ülkeler yüksek standartlar benimseyebilir, senaryolar kurabilir, öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda en iyi araştırmaları

belirleyebilir, ders kitaplarının ve değerlendirmenin yapısını değiştirebilir, etkili öğretim stratejilerini teşvik edebilir ama sınıftaki öğretmen bunları kavramadıkça, plâna bağlı kalmadıkça ve nasıl yapılacağını bilmedikçe bu tedbirler işe yaramayacaktır. Okulları değiştirmenin, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapmaktan daha etkili bir yolu yoktur (Hawley ve Valli, 1999: 129).

Literatürde öğretmenlerin profesyonel öğrenme sürecini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Day, 1999:204): iş deneyimleri, hayattaki geçmiş olaylar, kariyer evresi, sosyal ve politik şartlar, okul kültürleri, liderlik ve meslektaş desteği, birey ve sistem arasındaki diyalog, öğrenme deneyimlerinin kalitesi, öğrenme deneyimlerinin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlara bağlantısı, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğu (Day, 1999). Fakat özellikle ilköğretim okulları ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin incelenmesi ile ilgili ülkemizde az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleri ne durumdadır? Öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörler nelerdir? Öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörler incelendiğinde eğitim sistemi adına ortaya ne gibi sonuçlar çıkar ve çözüm önerileri neler olabilir? gibi sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma genel tarama modelindedir. İstanbul ili Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleri ve bu süreci etkileyen etmenler hâlen var olan şekliyle öğretmen algılarına göre betimlenmeye çalışılmıştır. Bu faktörler betimlendikten sonra incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca var olan durumun değişkenlere göre durumu ilişkisel tarama olarak aranmıştır.

Örneklem

Çalışma evrenini 2006–2007 akademik yılında İstanbul ilinin Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde resmî ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Ümraniye ilçesindeki toplam 85 resmî ilköğretim okulunda 3018 öğretmen çalışmaktadır (Ümraniye-MEB, 2006). Kadıköy ilçesinde bulunan 75 resmî ilköğretim okulunda ise 2593 öğretmen çalışmaktadır (Kadıköy-MEB, 2006). Örneklem, soru listesi formları incelendikten sonra formları değerlendirilmeye alınan 482 öğretmenden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

1. Araştırmada tesadüfî örneklem yoluyla alanyazın taramasından elde edilen bilgilerden hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Belirtilen itemler profesyonel gelişme ve öğrenme literatürünün taranması sonucunda, çoğunlukla yabancı kaynaklardaki bilgilerin çevrilmesi ve ülkemiz şartlarına uyarlanması yolu ile uzman görüşleri doğrultusunda çekilerek hazırlanmıştır.

2. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel, meslekî ve çalıştıkları okulların özellikleri ile ilgili toplamda 12 sorudan oluşan bağımsız değişken bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörlere ait kısa ve bir görüş bildiren, kontrol sorularının da bulunduğu 60 tane yargı cümlesi bulunmaktadır. Soru listesinin ikinci bölümünde bulunan maddeler için memnuniyet düzeyleri beşli dereceleme formunda yapılandırılarak düzenlenmiştir

3. Soru listesi çeşitli ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere format ve ifade açısından incelenmek üzere uygulanmıştır. Ön güvenirlilik uygulamasında $r=.81$ olarak hesaplanmıştır. Anket 12 bağımsız değişken ve 60 bağımlı değişkenden oluşturulmuştur.

4. Uygulama sonuçlarından sonra, anket asıl örneklem grubuna uygulanmıştır. Asıl uygulamada da $r=.83$ olarak hesaplanmıştır kısaca anket yüksek derecede güvenilir ($0,70 < r < 1$) olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

1. SPSS paket programı kullanılarak cevapların frekans, ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

2. Formun birinci bölümünde cinsiyet, medenî durum, çocuk sahibi olma, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri iki kategorili olduğundan t-testi uygulanmıştır. Çocuk sayısı, branş, kariyer evresi, mezuniyet durumları mesleği tercih nedenleri, alınan hizmet içi eğitim sayısı öğretmenliğe karşı hissedilen duygu, sınıf ve okul mevcudu değişkenlerinde ise, verilebilecek cevaplar ikiden fazla kategorili olduğundan ANOVA varyans testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplarının hangilerinin arasında farklılık olduğunun saptanması için ikili Scheffe testi ile sınaama yapılmıştır.

3. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. Kullanılan ölçme aracı ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır.

5. Ankette önce, 60 maddede KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği) aranmıştır ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Sig. ,000). Daha sonra Scree test sonucunda öz değerler hesaplanarak verileri açıklamakta gerekli olacak olan faktör sayısı seçilmiştir. Çizgi grafiğinde, grafik çizgisi, düşme eğilimi olmaya başladığı andan itibaren faktör seçimine son verilir (K. Özdamar, 1998: 208). Burada 6 faktörün yeterli olabileceği görülmüştür.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66'sı kadın ve % 34'ü erkektir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası sınıf öğretmeni olup beşte biri meslekî kıdem açısından 0–5 yıl, beşte ikisi 6–10 yıl, yaklaşık altıda biri 11–15 yıl, yine yaklaşık onda biri 16–20 yıl, yirmide biri 21–25 yıl aralığındadır.

Öğretmenlerin yarıya yakını öğretmenlik mesleğini ideali olduğundan seçerken üçte biri üniversite seçme sınavı sonucunda bilinçsiz tercih olarak, %14'ü diğer nedenlerden öğretmen olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dörtte biri hizmet içi eğitim almadığını belirtirken eğitim alanların yüzdesi ise % 73'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı mesleklerine karşı sevgi, % 13'ü nefret % 10'u bıkkınlık; % 9'u nötr hiçbir şey hissetmektedirler. Üçte birlik bir öğretmen grubunun nefret, bıkkınlık ve hiçbir şey hissetmemesi dikkat çekici olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlasının ders verdiği sınıflarda sınıf mevcutları 30–40, % 28'inin girdiği sınıflarda mevcut 41–50, %12'sinin 51–60 arasındadır. Yalnızca yüzde birlik kısmın sınıf mevcudu 30 öğrencinin altındadır.

Bağımsız değişkenlerle ilgili verilere bakıldığında mesleğin daha çok kadınlar tarafından tercih edildiği söylenebilir. 1–10 yıl kariyer evresinde olan öğretmenlerin toplam yüzdesinin %62'ye ulaşması meslekte daha çok, kariyer evrelerinin başlarında olan öğretmenlerin bulunduğunu göstermektedir. Mesleği ideali olduğu için seçen öğretmenlerin oranı % 45 ve üniversite seçme sınav sonucu yanlış tercihi yüzünden bu mesleğe adım atan öğretmenlerin oranı da %32'dir. Alınan hizmet içi eğitim sayısında bir ya da iki hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranı % 54'tür. Hiç eğitim almayanlar da eklenince oran % 81'e ulaşmaktadır. Burada hizmet içi eğitim konusunda bir sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Sınıf mevcutları 30–50 olanların yüzdesinin 86'ya ulaşması okul ve derslik sayısının yetersizliğini göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre eksikliklerini kapatma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin profesyonel öğrenme anlamında işbirliğine daha yatkın oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenler oluşturulan kariyer derecelendirme sistemini meslekî öğrenme için özendirici bulmadıklarını belirterek bu sistemin beklentilerini karşılamadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Mesleği idealleri doğrultusunda seçen öğretmenlerin mesleği anne ve babasının isteği ile seçen öğretmenlere göre okul yönetimlerinin profesyonel bilgileri öğrenme sürecini desteklediğini düşündükleri bulunmuştur. Nomer (2002: 89) tarafından İstanbul ilinde lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörler açısından

öğretmenlik mesleğini idealleri doğrultusunda seçen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

İstanbul ilinde 2005–2006 öğretim yılı verilerine göre resmî ilköğretim okullarında 27289 derslik bulunmakta ve derslik başına 60 öğrenci düşmektedir (İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2005). Sınıfları kalabalık olan öğretmenler okul yönetimi ve eğitim politikası belirleyicileri ile ilgili olarak olumsuz algıya sahiptirler. Bu sonuç Bakioğlu (1999: 23–37) tarafından öğrenci sayısının okul kalitesine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan diğer bir araştırmada öğrenci sayısının artmasının okul yöneticisinin öğretmenlerin profesyonel gelişmeleri için yapması gerekli etkinlikleri sağlamasını zorlaştırdığı tespiti ile de benzeşmektedir. Mevcudu 2000'in üzerinde olan okulların öğretmenlerinin okul kültürünün kendi profesyonel öğrenmelerini yeterli ve olumlu bir şekilde etkileyen bir faktör olarak görmedikleri gözlemlenmiştir. Okul yöneticisinin okuldaki kültürü ve değerler sistemini şu şekilde oluşturması gerekmektedir:

- Öğrenciler öncelikler sırasında ilk başta gelmelidir.
- Meslekî anlamda en yüksek standartlarda çalışmanın gerektiği inancı,
- Sürekli gelişime adanmışlık hissetmek,
- Herkese eşit fırsatlar sunmak için çalışmak,
- Hizmetin en üst kalitesini vermeye uğraşmak (Sallis, 1996, aktaran: Bakioğlu, 1999: 25).

Okul mevcutlarının kalabalık olduğu çalışma yerleri bu değerler sisteminin ve okul kültürünün uygulamaya geçirilebileceği yerler olarak gözükmemektedir (Bakioğlu, 1999: 26).

Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, bu eğitimlerin niteliği konusunda daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri ile algılarının araştırıldığı Eşme ve diğerleri tarafından 2003 yılında yapılan

araştırmada ve Millî Eğitim Bakanlığı EARGED Başkanlığı'nın desteği ile yapılan çalışma sonunda elde edilen bulgularla paraleldir (TMYO, 2006). Her iki araştırmada da rretmenler hizmet içi eğitimin niteliğinin sorunlu olduğu konusunda hemfikirdirler.

“rretmenin profesyonel gelişmesi rencilerin başarisını arttırmaktadır.” ifadesine hizmet içi eğitim alan rretmenlerin katılması anlamlıdır. Okulların etkili olabilmesi rretmenlerin kendilerini geliştirmesine bağlıdır. Eğer rretmenler profesyonel anlamda kendilerini geliştirmezlerse kendi rencileri de ilerleme gsteremeyeceklerdir (Fullan ve Hargreaves, 1996: 11).

Kariyer Girişi evresi (1-5 yıl) rretmenlerinin mesleklerini olumlu etkileyen ortamlarda çalıştıklarında algılarının yüksek olacağı düşünüldüğünde (A. Bakioğlu, 1996) bu evre rretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerinin niteliklerinin yeterli olmadığı görüşünde olmalarının nedeni, katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin meslekî renmeyi olumsuz etkileyen nitelikte olduğu yorumu ile açıklanabilir.

Mevcutları kalabalık sınıflarda ders işleyen rretmenler özerklikle ilgili olarak, olumsuz bir algıya sahiptirler. Bu sonuç özerkliğin rretmen tarafından algılanması onun iş tatmininin de bir göstergesi olduğunu gösteren araştırmalar (Pearson ve Moomaw, 2005) ile tutarlılık göstermektedir. Okul yönetiminin rretmenlerin renmesini etkileyebileceği değişkenlerin birisinin sınıf mevcutları olduğu gözlemlenmiştir. Karakaya'nın (2004) yaptığı araştırmada Türk rretmenler profesyonel gelişmeye istek duyamamalarının bir nedeni olarak kalabalık sınıfları göstermişlerdir. Sınıf mevcutlarının normal sınırlar içine çekilmesi rretmenlerin profesyonel bilgileri renmeye daha fazla zaman ayırabilmeleri anlamına gelmektedir.

rretmenlerin % 88'inin okul kültürü renmeye dayalı olduğunda okula karşı daha fazla bağlılık duydukları belirlenmiştir. Tremen'in (2001:19) okul kültürü renmeye dayalı olduğunda paydaşlar arasında bütünlük ve çalışılan kuruma bağlılık olur görüşü ile tutarlı bir sonuç olarak karşımıza çıkan bu durum

okul kültürünün öğrenmeyi başat yapan bir şekilde kurgulanmasının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerin daha yararlı olduğunu düşünen öğretmenler % 76'lık bir dilimi oluşturmaktadırlar. OECD'nin, (1998: 32–43) yaptığı bir araştırma sonucunda da yukarıdan aşağı doğru yapılan hizmet içi eğitimlerden; ihtiyaçlardan tasarlanan eğitim etkinliklerinin daha yararlı olacağı görüşü ileri sürülmektedir.

Öğretmenlerin beşte dördü maddî yetersizliklerden eğitim verimliliklerinin olumsuz olarak etkilendiği görüşünde birleşmektedirler. Eğitim politikaları belirleyicileri ile hükümetlerin konu alanı içerisine giren bu durumun öğretmenlerin lehine şekilde iyileştirilmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin maddî bakımından sıkıntı yaşamaya devam etmesi öğretmenlerin eğitimsel verimliliklerini olumsuz yönde etkileyecektir (Güven, 2003, 09–04–2006).

Yapılan müfredat değişikliklerinin iyi bir şekilde aktarıldığını düşünmeyen öğretmenlerin yüzdesi % 69'dur. Bu da merkez teşkilâtı açısından dikkate alınması gereken bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenler eğitim programlarında yapılmaya çalışılan değişiklikler ile ilgili kendilerini güvende hissetmemektedirler. Müfredattaki ya da örgütsel değişimler öğretmenlerin üzerine ağır bir öğrenme yükü yerleştirir. Asıl olan değişiklikleri uygulama rolünde olan öğretmenlerin yüreğini ve aklını müfredattaki değişimler çevresinde biraraya getirebilmektedir (Sykes, 1999: 153–54). Eğitim politikasını belirleyenlerin ve okul yönetimlerinin dikkate alması gereken nokta da bu durumdur. Çünkü yapılması istenilen değişiklikler öğretmenler tarafından içselleştirilemezse beklenen sonuçlara ulaşılması zor olacaktır.

Öğretmenler kendilerini yetersiz gördükleri alanlarda yapılacak hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmak istediklerini % 89 oranı ile belirtmişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada öğretmenler kendilerini yeterli görmedikleri konu alanları ile ilgili olarak, hiçbir seminer/çalıştay (işlik) etkinliğine katılmak istemedikleri bulunmuştur (TMYO, 2006).

Kalabalık sınıflar yüzünden meslekî öğrenmeye ve gelişmeye istek duyamayan öğretmenlerin yüzdesi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazladır. Bu konu okul yönetimini, eğitim politikası belirleyicilerini ve de hükümetleri yakından ilgilendiren bir konudur. İstanbul ilinde bir okula düşen ortalama nüfusun yaklaşık 16000 olduğu ve uluslararası ölçülere göre bir okul için uygun görülen halk nüfusunun 10000 ile 15000 arasında olması gerektiği bilinmektedir (Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994: 123–148). Dolayısıyla öğretmenler etkili eğitim verebilecekleri mevcutlarının üzerindeki sınıflarda derse girdiklerinden profesyonel bilgileri öğrenme için motivasyonlarını kaybetmektedirler.

Okul yöneticileri karar alma süreçlerine öğretmenleri katmadıklarından öğretmenlerde öğrenme konusunda motivasyon eksikliği oluştuğunu savunan öğretmenlerin yüzdesi 66'dır. Bu sonuç Çelik'in (2003: 125–128) de işaret ettiği gibi okul yöneticilerinin alınacak kararlarla ilgili olarak öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması gerektiğinin önemini göstermektedir.

Öğretmenlerin üçte ikisinin öğrenme için dışsal motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Bu, Tınaz'ın (2000: 29) kişinin herhangi bir konuyu bilme ihtiyacından ötürü o konuyu öğrenmeye güdülenmesi çok daha başarılı bir öğrenmeye yol açmaktadır görüşü ile de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin % 90'ının ortak çalışıldığında eğitimdeki standartların da yükseleceği görüşüne katıldıkları gözlemlenmiştir. Day (1999: 78–80) işbirliğinin profesyonel gelişme ve okul gelişimi için asıl unsur olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla diğer öğretmenlerden, özellikle de kendi okullarındaki iş arkadaşlarından öğrendikleri gerçeği unutulmamalıdır (Hargreaves, 1996: 216).

Araştırmaya katılan her iki öğretmenden biri merkez teşkilâtının çalışmalarında şeffaf olmadığını düşünmektedir. Halbuki Hawley ve Valli'ye göre (1999: 129) eğitim sistemi ile ilgili olarak standartlar değiştirilebilir, senaryolar oluşturulabilir, ders kitaplarının ve değerlendirmenin yapısı değiştirilebilir ve

bunlara benzer eğitimde başka reform hareketleri de yapılabilir ama sınıftaki öğretmen bunları kavramadıkça bu düş işe yaramayacaktır

Okuldaki iklimin olumlu olduğu konusuna katılmayan ve kararsız kalan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür (% 61). Alanyazınında öğretmenlerin kendi işleri ile ilgili sorgulama, araştırma yaptıklarında öğrendikleri ileri sürülmektedir. Çünkü öğrenme; soru sorma, hipotezler üretme, veri toplama ve analiz etme, sonuçlar çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bilineni, kesinliği devam ettirme, öğretmenlik mesleğinde sorgulamanın çok az teşvik edilmesine neden olmuştur. Böylelikle de öğretmenler için öğrenenlerden çok bilenler tanımı kabul edilmiştir. Sonuç olarak öğrenme ve bilme kavramsal olarak birbirinden ayrılmış ve meslek, öğretmen öğrenmesini doğrusal ve sabit olarak oluşturmuştur (Richert, 1995: 2–5). Bu nedenle de okullarda araştırmaya, deneme ve test etmeye, sonuçlar hakkında konuşulmasına ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlayan bir ortam yaratılamamış olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma evreninde öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini etkileyen faktörler incelendiğinde; öğretmenlerin özellikle okul yönetimlerinden ve çalıştıkları okulların okul kültürlerinden etkilendikleri söylenebilir. Ayrıca eğitim politikası belirleyicileri olarak Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilâtı ve buna bağlı olarak işbaşındaki hükümet de öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini doğrudan etkileyecek durumda olduğu izlenmiştir.

Literatürde pek rastlanmayan bir şekilde çalışmamızda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olması, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla profesyonel ilgileri öğrenme anlamında daha ileri bir grup çıkmış olması araştırmanın en ilgi çekici sonuçlarından birisidir. Erkek öğretmenlere bakıldığında ise bu grubun meslekî gelişme için dışsal motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir.

Ülkemizde öğretmenlerin profesyonel bilgileri öğrenmeleri ile ilgili olarak gelişimlerini takip edebilecekleri ve plânlayabilecekleri kişisel gelişim plânlarına ihtiyacın olduğu gözlemlenmiştir. Day'e göre (1994: 69–82) kişisel gelişim

plânlaması ile öğretmenler, diğerleri ile birlikte ve etkili bir şekilde, kendilerinin ve okullarının hayat boyu sistemli olarak araştırma yapma suretiyle, gelişmesine yol açacaklardır. Ayrıca literatürde kişisel gelişim plânlarının öğretmenlerin öğrenmesini motive edecek ve onaylayacak potansiyele sahip daha esnek bir yönetim yaklaşımı olarak sunulduğu unutulmamalıdır (Fenwick, 2004).

Öneriler

Ortaya çıkan durum ile ilgili olarak da aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Okul yönetimi öğrenmeye dayalı bir kültür kurarak, öğretmenlerin öğrenmesini olumlu etkileyecek bir ortam yaratmalıdır. Bunu yaparken alınacak kararlara öğretmenleri dâhil edebilmelidir. Öğretmenler içselleştiremedikleri kararlara gönüllülük esasına göre katılamayacaklarından aksi şekildeki tutumlar okulda öğrenmenin önemli bir değer hâline getirildiği bir okul kültürü oluşturma çalışmalarının olumlu sonuçlar vermesini engelleyecektir.
- Öğretmenlerin genel ve branş ihtiyaç analizlerinin yapılması, hizmet içi eğitimlerinin konusunun, yerinin, zamanının ve eğitimlerinin öğretmenlerin düşüncelerine göre belirlenmesi, bu tip etkinliklerin öğretmenlerin kariyer plânlamasında önemli bir yere yerleştirilmesi, bu seminerlerin yetişkin öğrenmesi prensiplerine göre kurgulanması gerekmektedir.
- Benzer bir araştırma resmî ve özel ilköğretim okullarında yapılarak farklılıklar ya da benzerlikler ortaya çıkarılabilir. Ayrıca okul yöneticileri ve müfettişlerin profesyonel öğrenmelerini etkileyen faktörler incelenebilmelidir. Cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklara neden olmasının sebeplerinin araştırılacağı bir çalışma yararlı olabilir. Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini etkileyen faktörlerin her biri ele alınarak derinlemesine araştırılabilir. Ülkemizin bölgeleri arasında araştırmanın ana problemi ile ilgili benzerlik ve farklılıkların ortaya

çıkarılabileceği bir çalışma yapılabilir. Daha geniş bir çalışma evreninde, daha kapsamlı bir şekilde benzer bir çalışma yapılarak konunun tüm taraflarının da görüşleri alınarak öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini olumlu etkileyen modeller tasarlanabilir.

Kaynaklar

Bakioğlu, Ayşen. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul,19-27.

Bakioğlu, Ayşen. (1998). Lider Öğretmen. *M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı:10, İstanbul,11-19.

Bakioğlu, Ayşen. (1999). Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi, *M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı:11, İstanbul,23-37

Çelik, Vehbi. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi, 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çelik, Vehbi. (2003). Eğitimsel Liderlik. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Day, Christopher. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London: The Falmer Press.*

Erdem, Aytekin. , Uzal, Gürcan. (2006). Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitim Sorunları: Gelişmeleri Sürekli İzlemeleri Ve Gerekli Yenilikleri Edinmeleri. Türk Fizik Vakfı Yayını. [<http://www.tmyo.edu.tr/default.asp?PG=391>, 25.03.2006].

Fenwick, Tara. (2004). *Teacher Learning and Professional Growth Plans: Implementation of a Professional Policy.* [Ebscohost].

Fullan, Michael. & Hargreaves, Andy. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School. New York: Teachers College Press.*

- Güven, İsmail. (2003). 1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi. [<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guven.htm>, 09-04-2006].
- Hawley, D. Willis. & Valli, Linda. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In Hammond, L. Darling., Sykes, Gary., Ed. Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice. First Edition. *California: Jossey-Bass Inc.*
- Hesapçıoğlu, Muhsin ve Meriç, Beyhan. (1994). Okul Binalarının Tasarımı, Türkiye ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri –Nüfus İlişkisi –Eğitim Plânlaması ve Ekonomisi Açısından Bir Ön Çözümleme. *M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı:6, İstanbul, 123-148.
- İstanbul Valiliği, Millî Eğitim Müdürlüğü, 2005–2006 Öğretim Yılı Brifingi (Kesinleşmemiş Veriler). 29.Kasım.2005.
- Kadıköy Millî Eğitim Müdürlüğü,
[<http://www.kadikoy.meb.gov.tr/index.asp?category=111050000>, 18.09.2006].
- Karakaya, Şerafettin. (2004). A Comparative Study: English and Turkish Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibility. [Ebscohost].
- Nomer, Bahar. (2002). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul
- OECD. (1998). Staying Ahead: In Service Training and Teacher Professional Development. Paris.
- Özdamar, Kazım. (1997). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I-II". *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları* No:1001.
- Pearson, L. Carolyn. & Moomaw, William. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. Vol. 29. 1, 37-48.

Richert, Anna. (1995). Learning to Teach Teachers. In Russell, Tom. Korthagen, Fred., Ed. Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. *London: Falmer Press.*

Sykes, Gary. (1999). Teacher and Student Learning: Strengthening Their Connection. In Hammond, D. L., Sykes, G. Ed. Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice. First Edition. *California: Jossey-Bass Inc.*

Tınaz, Pınar. (2000). Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri. *Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayın No: 34 Avcıol Matbaası, İstanbul.*

Töremen, Fatih. (2001). Öğrenen Okul. Ankara: *Nobel Yayın Dağıtım.*

Ümraniye Millî Eğitim Müdürlüğü, [<http://umraniye.meb.gov.tr/sayilar.asp>., [18.09.2006](http://umraniye.meb.gov.tr/sayilar.asp)].