

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR
MESLEKİ GELİŞİM MODELİ TASARIMI**

Doktora Tezi

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE

Ankara, 2025

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR
MESLEKİ GELİŞİM MODELİ TASARIMI**

Doktora Tezi

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sıla AY**

Ankara, 2025

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK
BİR MESLEKİ GELİŞİM MODELİ TASARIMI**

Doktora Tezi

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sıla AY**

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1- Doç.Dr. Sıla AY**
- 2- Prof.Dr. Dilek PEÇENEK**
- 3- Doç.Dr. Elif ARICA AKKÖK**
- 4- Doç. Dr. Özgür ŞEN BARTAN**
- 5- Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT**

Tez Savunma Tarihi:

16.01.2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım “**İngilizce Öğretim Görevlilerinin Gelişimine Yönelik Bir Mesleki Gelişim Modeli Tasarımı (Ankara,2025)** ” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE

10.02.2025

ÖNSÖZ

Günümüzde gelişen farklı eğitimsel şemalar, öğretmenlerin de kendi alanlarında mesleki anlamda gelişme gereksinimini beraberinde getirmiştir. Bu gereksinim aynı zamanda bilgili ve alanında uzman öğretmenlere olan talebi her geçen gün artırmaktadır. Bu durumda, mesleki gelişim kavramı ön plana çıkmaktadır. Mesleki gelişim kavramı, bütün öğretmenler için olduğu kadar, İngilizce öğretmenleri için de önemli bir kavram haline gelmiştir. İngilizce eğitiminin nitelikli olabilmesi mesleki gelişimi önemli kılmaktadır. Ancak günümüzde öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleki gelişime karşı her zaman istekli olduklarını söylemek zor olabilir. Bu nedenle İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına olan tutumları doğrultusunda bir mesleki gelişim modeli tasarımı geliştirmek fikrinden yola çıkarak ortaya çıkan bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana her türlü desteği, bilgiyi ve birikimi sağlayan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sıla Ay'a sonsuz teşekkürlerimi, minnetimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Bana her türlü yardımı ve desteği sağlayan Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Programında ve ayrıca doktora izleme komitesinde yer alan kıymetli hocalarıma ve Yabancı Dil Öğretimi doktora programında aynı yolda beraber yürüdüğümüz canım arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Çalışmam için gerekli olan verileri elde etmemde bana yardımcı olan Ankara Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki İngilizce öğretim görevlisi arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim. Çalışmam süresince bana her zaman yardımcı olan ve benden desteğini esirgemeyen eşime, anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak çalışmam için varlığıyla beni güdüleyen canım kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Tezin Amacı.....	2
1.3. Tezin Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Eğitimde Mesleki Gelişim.....	7
2.1.1. İngilizce Öğretiminde Mesleki Gelişim.....	8
2.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri.....	10
2.2. İngilizce Öğretim Görevlileri İçin Hizmet İçi Eğitim Fırsatları.....	16
2.2.1. Yansıtıcı Öğretim.....	16
2.2.2. Yansıtıcı Uygulama Süreci.....	19
2.2.3. Mesleki Gelişim Olarak Yansıtıcı Öğretim.....	21
2.2.4. Yabancı Dil Bağlamlarında Yansıtıcı Öğretim.....	23
2.3. Eylem Araştırması.....	24
2.3.1. Eğitimde Eylem Araştırması.....	25
2.4. Ders İmecesi.....	27
2.5. Günlük Tutma.....	30
2.6. İkili Öğretim.....	31
2.6.1. İkili Öğretim Türleri.....	32

2.7. Çalıştaylar.....	34
2.8. İngilizce Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Hakkındaki İnanışları, Görüşleri, Beklentileri ve Algıları.....	34
2.9. Yabancı Dil Yüksekokullarında Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi.....	38
2.10. Mesleki Gelişim ve GÜdülenme.....	40
2.10.1 GÜdülenme Nedir?.....	40
2.10.2. GÜdülenme Türleri.....	40
2.10.2.1. Bütünleştirici GÜdülenme.....	40
2.10.2.2. Araçsal GÜdülenme.....	41
2.10.3. Mesleki Gelişim ve Öğretmen GÜdülenmesi Arasındaki İlişki.....	42
2.11. Mesleki Gelişim ve Kaygı.....	44
2.11.1. Kaygı ve Türleri.....	44
2.11.2. Mesleki Gelişim ve Öğretmen Kaygısı.....	45
2.12. Mesleki Gelişim ve Tutum.....	47

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler.....	54
3.3.2. Tutum ve İnanış Ölçeği.....	55
3.4. Modelin Tasarlanma Süreci.....	56
3.4.1. Alanyazın.....	56
3.4.2. Saha Araştırması.....	58
3.5. Uygulama	
3.5.1. Modelde Kullanılan Araçlar.....	63

3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	64
3.6.1. Nitel Verinin Çözümlemesi.....	64
3.6.2. Nicel Verinin Çözümlemesi.....	65
4. BULGULAR VE YORUM	
4.1. Çalışmanın Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.1.1. İngilizce Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Mevcut Tutum ve İnanışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.1.2. Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Öğretim Görevlilerinin Tutumlarına Göre Tasarlanan Modelin Nelerden Oluştığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.1.3. Tasarlanıp Uygulanan Modelin Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Tutum ve İnanışlarına Etkisi Olup Olmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	87
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	90
KAYNAKLAR.....	97
ÖZET.....	183
ABSTRACT.....	185

Ekler

Ek-1 Etik Kurul Belgesi.....	118
Ek-2 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği.....	119
Ek-3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları İlk Hali.....	124
Ek-4 Tutum ve İnanış Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Ön Durum Sonuçları	125
Ek-5 Tutum ve İnanış Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Son Durum Sonuçları	130
Ek-6 Kod Kapsamı Çözümlemesi Kodlara İlişkin Katılımcı Oranları.....	137
Ek-7 Mesleki Gelişim Planı.....	149
Ek-8 Mesleki Gelişim Planı (My Professional Development Plan).....	151
Ek-9 Örnek Mesleki Gelişim Planı.....	152
Ek-10 Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Gözlem Formu.....	155
Ek-11 Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Gözlem Formu (Self-Viewing Observation Checklist).....	158
Ek-12 Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Örnek Gözlem Formu.....	160
Ek-13 Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Gözlem Formu.....	164
Ek-14 Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Gözlem Formu (Viewing with a More Knowledgeable Colleague Observation Checklist).....	167
Ek-15 Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Örnek Gözlem Formu.....	169
Ek-16 Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen Değerlendirme Formu.....	173
Ek-17 Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen Değerlendirme Formu (Viewing with a Mentor/ Mentor Evaluation Form.....	174

Ek-18 Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Örnek Öğretmen Değerlendirme Formu	175
Ek-19 Ders Planı Formu.....	176
Ek-20 Ders Planı Formu (Lesson Plan Form).....	178
Ek-21 Ders Planı Örneği.....	180

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Takip Edilen Aşamalar.....	51
Tablo 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 3: Tutum ve İnanış Ölçeği ile Model Uygulamasında Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Son Hali.....	55
Tablo 5: Mesleki Gelişim Modeli Aşamaları.....	60
Tablo 6: Normallik Testi.....	87
Tablo 7: Bağımlı Örneklem T-Testi İstatistikleri.....	88
Tablo 8: Bağımlı Örneklem T-Testi Korelasyonu.....	88
Tablo 9: Bağımlı Örneklem T-Testi.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Betimleyici Kodlar.....	65
Şekil 2: Betimleyici Kod Grafiği.....	67
Şekil 3: Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Farklı Bakış Açıları.....	67
Şekil 4: Katılım Gösterilen Mesleki Gelişim Programları.....	69
Şekil 5: Ders Planı Gereksinimi.....	71
Şekil 6: Beklentinin Sorulması.....	72
Şekil 7: Değerlendirme.....	73
Şekil 8: Kaygı.....	74
Şekil 9: Katılım Engelleri.....	76
Şekil 10: GÜDÜLENME.....	78
Şekil 11: Öğrencinin Öğrenmesi.....	79
Şekil 12: Sosyalleşme.....	81
Şekil 13: Kendini Geliştirme.....	82
Şekil 14: Teknoloji.....	84
Şekil 15: Yanıtsıtcı-Biçimlendirici Model.....	86

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Araştırmanın Problemi

Günümüzde değişen eğitimsel şemalar çerçevesince öğretmenlerin nitelikleri, akademik değerleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin değişen dünyanın ve toplumun taleplerine ayak uydurması gerekmekte, bu da nitelikli, bilgili ve yetkin öğretmenlere olan talebi her geçen gün artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminden mezun olduktan hemen sonra, mesleki öğrenmelerine devam etmeleri gerekmektedir. Bu durumda, sürekli mesleki gelişim hayatlarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Borg, 2013). Bu görüş doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi de İngilizce öğretimi bağlamında önemli bir sorun ve zorunluluk haline gelmiştir. Toplumsal, sektörel ve kurumsal olarak amaçlanan hedeflere öğretmenlerin sürekli gelişimi yoluyla ulaşılabilceğinden, bu konu fazlasıyla önem arz etmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin büyük bir kısmında İngilizce hazırlık programları bulunmaktadır. Bu kurumlarda eğitim dili İngilizce olduğundan, İngilizce eğitiminin kalitesinin artırılması da bir zorunluluk olmuştur. Bu da mesleki gelişimi önemli kılmaktadır. Üniversiteler tarafından sıklıkla mesleki gelişim programları düzenlense de, yapılan araştırmalar bu kurumlarda çalışan akademisyenlerin, kendilerini geliştirmeye ya da İngilizce Öğretmenliği alanındaki güncel eğilimlere ilişkin olumsuz tutum gösterdikleri göstermektedir. Çalışmalar öğretim görevlilerinin zaman yetersizliği ve yoğun iş yükü nedeniyle mesleki gelişim programlarına katılmakta zorluk yaşadığını göstermektedir. Öğretim görevlileri, haftalık ders programlarının yoğun olması sebebiyle bu tür programlara zaman ayıramaktadırlar (Mekie ve Gezahegn, 2023). Ayrıca öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına karşı olumsuz tutum sergilemeleri, özgüven eksikliği, finansal destek eksikliği, eğitim sürecinin zorlu oluşu ya da eğitimlerin sayısı

ile ilgili olabilmektedir (Farrell, 2018). Diğ er bir neden de, bilgilerini diğ er meslektaşlarıyla paylaşmaya cesaret edemeyen ya da derslerini gözlemlemelerine izin vermeyen  ğretim görevlilerinin olumsuz etiketlenme korkusu olabilmektedir (Farrell, 2018). Aynı şekilde, sözleşmeli çalışılan üniversitelerde  ğretim görevlilerinin işlerini kaybetmelerine ya da yeni eğitim- ğretim dönemi ile ilgili sözleşmesinin yenilenmesi için notla değerlendirilmelerine bile yol açabilmektedir. Bu durumda  niversitelerdeki İngilizce  ğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumları, beklentileri ile inanış ve algılarının sorgulanması ışığında ayrıntılı bir çözümlleme yapılması gerekmektedir.

1.2 Tezin Amacı

Bu araştırmanın genel amacı mesleki gelişim programlarını,  niversitelerdeki İngilizce  ğretim görevlileri üzerindeki işlevselliğini, onların deneyimleri, eğitim geçmişleri, tutum ve inanışlarını göz önünde bulundurarak incelemektir. Ayrıca, İngilizce  ğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarına yönelik bir model tasarlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmanın yanıtlamayı hedeflediği araştırma soruları ise şu şekilde sıralanabilir:

İngilizce  ğretim görevlilerinin;

1. Mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir ve bu tutumlar doğrultusunda nasıl bir model tasarlanabilir?
 - a) Mesleki gelişim programlarına ilişkin mevcut tutum ve inanışları nelerdir?
 - b) Mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarına göre nasıl bir model oluşturulabilir?
2. Tasarlanıp uygulanan modelin,  ğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi var mıdır?

Araştırma, mesleki gelişim etkinliklerini, öğretim görevlilerinin algılarını, inanışlarını ve değerlendirmelerini ortaya çıkaracaktır. Bu çerçevede İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına uyum sağlaması ve tutumlarına yönelik bir mesleki gelişim programı modeli tasarlamak olası olacaktır.

1.3 Tezin Önemi

Mesleki gelişim programları üzerine yapılan araştırmalar genellikle öğretmenlerin bu programlara ilişkin algıları ve gereksinimleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ek olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenler arasındaki gereksinimlerin ya da algıların karşılaştırılması ve mesleki gelişim ile öz yeterlik, öğrencinin öğrenmesi, mesleki gelişim uygulamaları gibi çeşitli yapılar arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların büyük bir kısmı İngilizce hazırlık okulları bağlamında yapılmıştır. İngilizce hazırlık okulları bağlamında yürütülenler arasında; Duzan (2006), Türkiye'de bir devlet üniversitesinde yeni işe alınan öğretmenler için özel olarak tasarlanmış bir mesleki gelişim programını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, o yıl kuruma katılan 12 yeni öğretmen, 45 deneyimli öğretmen ve dört öğretmen eğitimcisidir. Sormacalar ve görüşmeler yoluyla veri toplayan ve verileri hem nitel hem de nicel olarak çözümleyen Duzan (2006), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim kaynaklarından yararlanma, dil becerilerini öğretme ve değerlendirme konularında kendilerini geliştirmek için eğitime gereksinimleri olduğunu keşfetmiştir. Öte yandan veriler, deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının kendileri için gerekli olmadığını düşündüklerini de ortaya koymuştur ancak bu durum, mesleki gelişim programlarının ne kadar deneyimli olursa olsun tüm öğretmenler için gerekli olduğuna inanan öğretmen yetiştiricilerinin bulgularıyla çelişmektedir. Benzer bir çalışmada Alan (2003), mesleğe yeni başlayan 17 İngilizce öğretmenin Türkiye'de bir devlet üniversitesinde verilen mesleki gelişim programı hakkındaki algılarına odaklanmıştır.

Çalışma, yalnızca meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki gelişim programını ne ölçüde yararlı bulduklarını değil, aynı zamanda hangi alanlara daha fazla odaklanılması gerektiğini de belirlemeye çalışması bakımından önem teşkil etmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılara bir sormaca verilmiş ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi ve değerlendirme araçları tasarlama yoluyla daha fazla eğitime gerek duyduklarını göstermiştir. Çalışmanın sonunda, mesleki gelişim programının içeriği ile ilgili bir çeşit uyarlama yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Bayram ve Canaran (2018), nitel vaka çalışması ile Türkiye'de bir vakıf üniversitesinin yabancı diller bölümünde yürütülen, öğretmen liderliğindeki bir mesleki gelişim modeline Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin yansımalarını araştırmayı ve ayrıca, bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişimi için ne gibi etkileri olabileceğini de bulmanın önemini vurgulamışlardır. Kurumda görevli olan 35 İngilizce öğretmenin tamamı çalışmaya katılmış, veriler gözlemler, odak grup görüşmeleri, doküman çözümlemesi ve değerlendirme sormacası yoluyla toplanmıştır. Tüm nitel veriler içerik çözümlemesi yoluyla yorumlanmış ve kodlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin en çok modelin süreci, mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri ve gelecekteki mesleki gelişim uygulamaları için önerileri üzerinde düşündüklerini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Gültekin (2007), Türkiye'deki bir vakıf üniversitesindeki İngilizce öğretim görevlilerinin kurum içinde verilen bir mesleki gelişim programı hakkındaki algılarını araştırmıştır. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerden gelen sonuçları da karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın verileri, bir sormaca, 10 öğretim elemanı ile görüşmeler ve diğer 10 öğretim elemanının öğretiminin/sınıflarının video gözlemleri ve hazırlık programı başkanı ile yapılan görüşme yoluyla 39 İngilizce öğretim elemanından toplanmıştır. Verilere göre öğretim görevlileri konuşma becerilerinin öğretilmesi, sözlü geri bildirim ve öğrenci özerkliğinin artırılması konusunda daha fazla eğitime

gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Mohamed (2006), öğretmen inanışları ile öğretim uygulamaları ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde Mohamed (2006), 51 farklı kurumdan 197 öğretmenden dilbilgisi öğretimine yönelik inanışları ve kendi beyan ettikleri uygulamaları ile veri toplamıştır. Verileri elde eden araştırmacı, 12 haftalık programda öğretmenlerden 14'üne tümevarımsal dilbilgisi öğretim yöntemleri sunmuştur. Sormaca, görüşme ve gözlem yoluyla veriler toplandığında, öğretmenlerin inanışlarında bir değişikliğe neden olmamakla birlikte farkındalık düzeyinde öğretim uygulamalarında önemli bir gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma ise, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik gereksinimlerinin öğrenilmesi, uzun ve kısa vadeli hedeflerin belirlenmesi, içerik ile öğretim elemanlarının beklentileri arasındaki benzerliklerin ortaya çıkarılması gibi öneri ve uygulamaları dikkate alarak İngilizce öğretim görevlilerinin gelişimine yönelik bir mesleki gelişim modeli tasarımı ile alanyazına katkı sağlaması bakımından önem teşkil etmektedir. Zira üniversitelerde öğretim görevlilerine sunulan mesleki eğitim programlarını doğrudan inceleyen araştırmaların eksikliği alanyazında bir boşluk oluşturmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2007).

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara'da bulunan Türk Hava Kurumu Üniversite'sinin Hazırlık Bölümünde görev yapan öğretim görevlileri ile sınırlıdır. Araştırma verileri öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarını incelemek için öğretim görevlileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve uygulanan tutum ölçeği sonuçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ayrıca geliştirilen model ile ilgili uygulamanın 31 öğretim görevlisinin tek bir mesleki gelişim programında yer alamaması nedeniyle 15 öğretim görevlisine uygulanması ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Mesleki Gelişim (Professional Development) : Öğretim görevlilerinin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik sürekli öğrenme süreçleri ve faaliyetleridir (Guskey,2002).

Yansıtıcı Öğretim (Reflective Teaching) : Yansıtıcı öğretim, eleştirel bir duruş sergilemek, problem çözme yönelimi ya da zihin durumunu gösteren bir dizi yetenek ve beceridir (Moon, 1999).

Eylem Araştırması (Action Research) : Eylem araştırması, eyleme dayanan ve aynı zamanda kuram oluşturmaya, problem çözmeye (araştırma bileşeni) odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Bradbury ve Reason, 2001).

Ders İmecesı (Lesson Study) : Ders imecesi, işbirliğine odaklanan bir mesleki gelişim yaklaşımı olup, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili ortak bir soru ile bir araya gelmesi, öğrenmeyi görünür kılmak için bir ders planlamalarını ve gözlemlediklerini inceleyip tartışmaları sürecidir (Murata, 2011).

İkili Öğretim (Team Teaching) : İkili öğretim, aynı öğrenci grubu için öğrenme etkinliklerini yürütmek ve değerlendirmek için birlikte çalışan iki ya da daha fazla öğretmenden oluşan bir grup çalışmasıdır (Quinn ve Kanter, 1984).

Çalıştay (Workshop): Genellikle küçük gruplar halinde, öğrenmeye etkin katılım sağlamak üzere yapılandırılmış öğretme ve öğrenme düzenlemesidir (Portner, 2006).

Güdülenme (Motivation) : Güdülenme, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için sergilediği enerji, yönelim ve kararlılığı ifade eden içsel veya dışsal faktörlerin birleşimidir (Deci ve Ryan, 1985).

Kaygı (Anxiety): Kaygı, bir bireyin belirli bir durum veya görev sırasında yaşadığı gerginlik, stres veya endişe durumudur (Scovel,1978).

Tutum (Attitude): Tutum, bireyin bir konu, durum veya davranışa yönelik olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme eğilimidir (Ajzen, 1985).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimde mesleki gelişim, İngilizce öğretiminde mesleki gelişim, mesleki gelişim modelleri, hizmet içi eğitim fırsatları, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim hakkındaki inanışları, görüşleri, beklentileri, algıları ile hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi, mesleki gelişim ile güdülenme ve mesleki gelişim ile kaygı gibi konuları ele alan kuramsal çerçeve sunulacaktır.

2.1 Eğitimde Mesleki Gelişim

Day (1999)'a göre mesleki gelişim, öğretmenin mesleki anlamda kendini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bu tanım, mesleki gelişimin başlangıcının öğretmen eğitimi sırasında gerçekleştiğini ve mesleki gelişim programlarının bir yeterlilik elde edildikten sonra bu tür bir gelişimin uzantısı olduğunu öne sürmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak geçtiğimiz yıllarda, tüm dünyada eğitim alanında birçok düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerde mesleki gelişim ve öğretmen eğitiminin önemi ön plana çıkmaktadır. Glatthorn (1995), öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerinin, eğitim girişimlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri son yıllarda büyük ilgi görmektedir. Glatthorn (1995) mesleki gelişimi, öğretmenlerin alan bilgilerini derinleştirmek ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için temel bir mekanizma olarak kabul edilmesi şeklinde ifade etmektedir. Sonuç olarak, mesleki gelişim, öğretmenlerin niteliklerini arttırarak onları geliştirmek için tasarlanmış sistemli yenilikçi çabalarının temel taşı olarak görülmektedir. Öte

yandan Day (1999), mesleki gelişimin bireye, gruba ya da okula doğrudan ya da dolaylı olarak yarar sağlaması amaçlanan ve bu yararlar aracılığıyla sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimleri ile bilinçli ve planlı etkinliklerden oluştuğunu ifade etmektedir. Ayrıca mesleki gelişim, öğretmenlerin, tek başına ve başkalarıyla birlikte, değişim araçları olarak öğretimin ahlaki amacına olan bağlılıklarını gözden geçirme, yenileme ve genişletme sürecidir. Öğretmenler öğretim hayatlarının her aşamasında çocuklarla, gençlerle ve meslektaşlarla profesyonel düşünme, planlama ve uygulama için gerekli olan bilgi, beceri ve duygusal zekâyı eleştirel bir şekilde edinip geliştirmektedir. Özellikle mesleki gelişim, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve mesleki gelişimlerinden kaynaklanan resmi ve gayri resmi deneyimlerini araştırmaları anlamına gelmektedir (Glatthorn, 1995).

2.1.1 İngilizce Öğretiminde Mesleki Gelişim

Alan (2003), mesleki gelişimin dil öğretiminde çok önemli bir kavram haline geldiğini belirtmektedir. Dil öğretmenleri, alanlardaki en son gelişmelere ayak uydurabilecek fırsatlara gerek duymaktadır. Ayrıca dil öğretmenlerinin dil ve öğretim becerilerini düzenli olarak güncel tutmaları gerekmektedir. Günlük tutma, hizmet içi eğitim, eylem araştırması ile yansıtıcı öğretim gibi etkinlikler bu fırsatları oluşturur ve bu fırsatların her biri öğretmenlerin mesleki gelişimini birçok farklı şekilde desteklemektedir. Öğretmenlerle bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmak ve öğretim sırasında zorluklarla karşılaşmak da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Alan (2003), öğretmenlerin kariyerlerinin farklı evrelerinde önceden tahmin edilemeyen birçok farklı zorlukla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kariyerleri boyunca bu tür zorlukların üstesinden gelebilmeleri için mesleki gelişim programlarına gereksinimleri vardır. Mesleğe

yeni başlayan öğretmenler için bu zorlukların üstesinden gelmek, deneyimli öğretmenlerden daha zor olabilir. Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretim koşullarını uyarlamak için özel mesleki gelişim etkinliklerine gerek duyabilmektedir.

İngilizce öğretiminde son yıllarda önemli değişiklikler ve gelişmeler gözlenmektedir. Dil öğretimi alanı, özellikle son dönemde önemli değişiklikler ve yenilikler yaşamıştır. Bu doğrultuda Rodgers (2001), dil öğretiminin, birbirini takip eden değişim süreçleri ile şekillendiğini belirtmektedir. Modern dillerin ayrı bir ders olarak öğretilmesinden önce, Latincenin öğretildiği dönemlerde Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin 1840'lar ile 1940'lar arasında ortaya çıkması ve Avrupa'da dil öğretiminde öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntem olması dil öğretiminde mesleki gelişim programlarının temelini şekillenmiştir. Richards ve Rodgers (2001), 1940'lara kadar dilbilimcilerin, dilleri daha etkin bir şekilde öğretebilmek için dillerin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgilenmeye başladıklarını ve eğitimcilerin herhangi bir yöntemin dil öğretmek için yeterli olmadığını fark ettikten sonra eksikleri gidermek için farklı bir yöntem önerdiklerini belirtmektedir. Sonuç olarak, çeşitli yöntemler ve bu doğrultuda farklı gelişim programlarına yönelik gereksinimler de ortaya çıkmıştır. Yeni yöntemler aynı zamanda dil öğretmenlerini de kendilerini yeniden tanımlamaya yöneltmiştir. Sözelimi; İletişimsel Yaklaşımın ortaya çıkmasından sonra öğretmenlerin rolü bu yaklaşıma göre yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenler günlük sınıf etkinliklerini değiştirmiş ve öğretmenlere başka sorumluluklar da yüklenmiş, araç-gereç hazırlama, değerlendirme, teknoloji ve ilgili araçları kullanma gibi becerilere gerek duyulmuştur. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmesi de gerekmektedir. Öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasının yanı sıra İngilizce öğretiminde değişen öğretim yöntemleriyle birlikte öğrencilerin

rollerinde de değişiklikler olmuştur. Öğrenciler için nihai hedef, dili yararlı bir şekilde üretmek, konuşmak, iletişim kurmak ve kullanmak olmuştur. Öğretmenden öğrenciye tek yönlü konuşmanın önemi azalırken öğrenciler arasındaki diyalogların önemi artmıştır (Richard ve Rodgers, 2001).

2.1.2 Mesleki Gelişim Modelleri

Johnson (2009) sertifika programlarını (CELTA, DELTA), gözlemler, yansımalar ve seminerler, Öğretmen Çalışma Grupları (TSG), çalıştaylar ve anlatı araştırmasını mesleki gelişim modelleri olarak tanımlamaktadır. CELTA, aldıkları lisans eğitimi çeviri ya da edebiyat gibi başka alanlarda olsa da, katılımcıların kendilerini bir İngilizce öğretmeni olarak geliştirebilmeleri için İngiliz Dili Öğretimi ile ilgili kuramsal ve uygulamalı dersleri kapsamaktadır. Benzer bir eğitim olan DELTA, kursiyerlerin TESOL'deki yeterliliklerinin teyidi olan bu diplomayı alabilmeleri için en az iki yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerektiği için CELTA'dan daha ön plandadır. Görüşmeler, gözlemler ve yansımalar, mesleki gelişim etkinlikleri ya da modelleri olarak kullanıldıklarında daha derin anlamlar kazanmıştır. Mesleki gelişim, çoğunlukla öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemleyerek başlamakta ve birbirlerinden ne öğrendiklerine ilişkin kendilerine yönelik yansıtma ile devam etmektedir. O halde meselenin özü, bu özelliklerin uygulamaya dahil edilmelerinin doğru sırasıdır. Başka bir deyişle, amaç öğretmen inanışlarında değişim olduğunda, ancak uygulama sonrası yansıtma işleyecektir (Opfer ve Pedder, 2011). Aksi takdirde, en başta yerleşen öğretmen inanışlarını sonraki adımlarda değiştirmek zor olacaktır. Meslektaşlar arasındaki müzakere, öğretmeyi kendi kendine çalışma etkinliklerinden daha verimli hale getirmektedir (Coşkuner, 2001). Ayrıca Tevs (1996), seminer ve çalıştayların da mesleki gelişim ile ilgili diğer eğitimlerden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre;

Öğretmen Çalışma Grupları düzenli olarak yapıldığında öğretmenler arasındaki fikir paylaşımının temsilcisi olabilir. Öğretmenlerin inanışları ve ilgileri doğrultusunda evrilmesi (Cramer, Hurst ve Wilson, 1996) ve daha sonra özerkliğini tanımlaması nedeniyle, gelişimlerinin sorumluluğu ile kişisel ve mesleki gelişim şansını yakalayabilecekleri öngörülmektedir (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001). Öte yandan Kennedy (2005), mesleki gelişim modellerinden bahsetmiştir. Bu modeller mesleki özerkliği vurgulamaktadır. Mesleki gelişim deneyimi, bilgi, beceri ve tutumları tanıtmanın ya da geliştirmenin bir yolu olarak görülebilse de, bunun tartışmasız olduğu varsayılmaz. Örneğin, Eraut (1994), önemli olanın yalnızca edinilen mesleki bilgi türü değil, aynı zamanda bu bilginin doğasını anlamamıza gerçekten yardımcı olanın edinildiği ve daha sonra kullanıldığı bağlam aracılığıyla araçları çözümlemek olduğunu savunmaktadır. Öğretmenler için hangi mesleki gelişim programının organize edildiği ve yapılandırıldığı, yalnızca bu tür yapıların arkasındaki güdülenmeyi değil, aynı zamanda mesleki bilgi ve profesyonelliğin doğasını da anlamaya yardımcı olabileceği fikrini ortaya koymaktadır. Eraut (1994), mesleki bilginin edinildiği üç ana bağlamı tanımlamaktadır - akademik bağlam, kurumsal tartışma ve uygulama. Bilgi edinimi çerçevesince farklı bağlamların tanımlanması çözümleyici açıdan yararlıdır. Kennedy (2005), bir dizi mesleki gelişim modelinin ana özelliklerinin tanımlandığı bir çerçeve sunmaktadır. Geniş anlamda, en yaygın olan beş model şu şekilde tanımlanmıştır:

- eğitime dayalı model
- ödüle dayalı model
- eksiklere dayalı model
- basamaklı model
- standartlara dayalı model

Eğitime Dayalı Model

Mesleki gelişim programları çerçevesince eğitime dayalı model, evrensel olarak tanınmaktadır ve son yıllarda öğretmenler için mesleki gelişim modellerinin arasında en baskın biçim olmuştur. Mesleki gelişimin bu modeli, mesleki gelişimin öğretmenlere yeterliliklerini gösterebilmeleri için becerilerini güncelleme fırsatı sağlayan, beceriye dayalı bir öğretim görüşünü desteklemektedir. Genellikle bir uzman tarafından öğretmene eğitim verilir, gündemi uygulayıcı tarafından belirlenir ve katılımcı edilgen bir role yerleştirilir. Eğitim, katılımcının çalıştığı kurum içinde verilebilse de, çoğunlukla kurum dışında verilir ve katılımcıların çalıştığı mevcut sınıf ortamıyla bağlantısı olmadığı için sıklıkla eleştiriye tabi tutulur. Day (1999), mesleki gelişim modellerinden eğitim modelinin, her zaman ilgili olmasa da, öğretmenlerin ulusal olarak kabul edilmiş bir standartta belirtilen belirli becerileri göstermeye çalıştıkları, standartlara dayalı bir öğretmen gelişimi görüşüyle uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Model, tutarlılık ve standardizasyona sıkı sıkıya odaklanılan, yüksek derecede merkezi kontrolü desteklemektedir. Eğitim fırsatlarının standardizasyonunun, öğretmenlerin kendi gelişim gereksinimlerini belirleme ve karşılamada etkin olma ihtiyacını geri planda bırakmıştır. Birçok ülkede örnekleri mevcuttur. Ancak en önemli örneklerden biri İskoçya'daki baskın söylemin, eğitimin standardizasyonunun öğretme, öğrenme ve öğrenci kazanımındaki gelişmelere eşit olduğu fikrini desteklemektedir. Kirk, Beveridge ve Smith (2003), İskoçya'da sözleşmeli öğretmen programının geliştirilmesi bağlamını ana hatlarıyla çizerek, standartlara dayalı yaklaşımı, mesleki gelişime yönelik bir eğitim modeliyle ilişkilendirirken şunları söylerler: mesleki gelişim ve eğitimin açıkça ilişkili olmasını ve öğretmenlerin gerek duyduğu beceri ve bilgileri etkin bir şekilde hedeflemesini sağlamaya yardımcı olmalıdır. Eksikliklerine

rağmen, eğitime dayalı model, bağlamından koparılmış bir ortamda da olsa, yeni bilgiyi tanıtmanın etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Hoban, 2002). Eğitime dayalı modelin önemli bir şekilde etkilemediği şey, bu yeni bilginin uygulamada kullanılma şeklidir. Belki daha da önemlisi, paydaşların göreceli gücü açısından eğitime dayalı model, baskın paydaşların gündemi kontrol etmesi ve sınırlaması için etkili bir yol sağlamakta ve öğretmenleri belirli bilgilerin alıcıları olarak edilgen bir role yerleştirmektedir.

Ödüle Dayalı Model

Ödüllü bir mesleki gelişim modeli, ödüllü eğitim programlarının tamamlanmasına dayanan ya da bunu vurgulayan modeldir - genellikle, üniversiteler tarafından onaylanmaktadır. Bu harici doğrulama, kalite güvencesinin bir işareti olarak görülebilir, ancak aynı şekilde, onaylayan ve/ya da fon sağlayan kuruluşlar tarafından kontrol uygulaması olarak da görülebilir. Bu modelin uygulanmaya başlandığı ülkelerden İskoçya'da, sözleşmeli öğretmen programının tanıtılması, üniversite onaylı ödüllü hükmün belirli bir mesleki gelişim program yapısının temel taşı haline gelebileceğine ilişkin ilginç bir örnek sunmaktadır (Kirk ve diğerleri, 2003). Bu durumun, akreditasyon ile birlikte, kalite güvencesi ve sürekliliğin gerekli bir unsurunu sağladığı öne sürülse de, uygulamada aynı zamanda diğer ödüllü hükümlerin mevcudiyetini sınırlamaya ve standardize etmeye hizmet etmektedir. Bununla birlikte, ödüle dayalı modellerin, genellikle değerler ve inançlar pahasına, sınıf uygulamalarına odaklanması yönünde bir baskı vardır.

Mesleki Eksikliğe Dayanan Model

Bu modele göre, mesleki gelişim, özellikle öğretmen performansında algılanan eksikliği gidermek için tasarlanabilmektedir. Bu model, temel amacı

üzerinde tartışmaya konu olan performans yönetimi bağlamında belirlenebilir. Ayrıca bu model, performans yönetiminin standartları yükseltmenin bir aracı olarak ya da daha fazla verimlilik ve etkililik sağlamak için kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, performans yönetimi, öğretmen performansındaki değişikliği değerlendirme ve yönetme sorumluluğunu birisinin üstlenmesini gerektirir ve bu rol, gerektiğinde, bireysel öğretmen performansında algılanan mesleki eksiklikleri düzeltmeyi içermektedir. Bununla birlikte, her zaman net olmayan şey, yeterli performans için beklentilerin ne olduğu ve kimin yeterlilik kavramını yansıttığıdır. Mesleki eksikliğe dayanan model, öğretmenlerde algılanan zayıflıkları gidermek için mesleki gelişimi kullanırken, mesleki eksikliği olan öğretmen performansının temel nedenlerinin yalnızca öğretmenlerle değil, aynı zamanda örgütsel ve yönetim uygulamalarıyla da ilgili olduğunu öne sürmektedir.

Basamaklı Model

Basamaklı model, öğretmenlerin bireysel olarak eğitim etkinliklerine katılmasını ve ardından edindiği bilgileri meslektaşlarına anlatmasını ve onlarla bu bilgiyi paylaşmasını içermektedir. Genellikle kaynakların sınırlı olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Day (1999), basamaklı modelin bir grup öğretmen tarafından kendi (başarılı) öğrenmelerini meslektaşlarıyla paylaşmanın bir yolu olarak kullanıldığı bir vaka çalışması hakkında bilgi vermektedir. Başarılı öğrenme için gerekli koşulları çevreleyen konulara ek olarak, bu modelin olumsuz özelliklerinden birinin basamaklı süreçte aktarılanın genellikle beceri odaklı, ancak ara sıra da bilgi odaklı olduğu öne sürülmektedir. Bu, öğretmen eğitiminin 'ne' ve 'nasıl' sorularına odaklanmaktan 'neden' sorularını da dikkate almaya geçmesi gerektiğini iddia eden bir düşüncedir. Bu nedenle, basamaklı modelin, beceri ve bilgiye tutum ve değerlere göre öncelik verdiği, teknikçi bir öğretim görüşünü

desteklediği iddia edilebilir. Sürecin önemli bir parçası bilgidir ve mutlaka kazanıldığı ya da kullanıldığı bağlam değildir.

Standartlara Dayalı Model

Mesleki gelişimde standartlara dayalı modelin, öğretim kavramını karmaşık, bağlama özgü politik ve ahlaki bir çaba olmaktan öte, 'öğretmen etkinliği ve öğrenci öğrenmesi arasında bağlantılar oluşturabilen ve deneysel olarak doğrulayabilen bir öğretim ve öğretmen eğitimi sistemi yaratma arzusunu temsil ettiği ifade edilmektedir (Beyer, 2002). Standartlar hareketinin dayandığı bu 'bilimsel' temel, alternatif mesleki gelişim biçimlerinin dikkate alınması fırsatlarını sınırlar. Aynı zamanda, büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel yeterliliği ve işbirliği ile çalışmaları sonucu ortaya çıkan ödüllere odaklanan davranışçı bir öğrenme bakış açısına dayanmaktadır. Smyth (1991), standartlar gibi dışarıdan dayatılan sorumluluk ve teftiş biçimlerinin, öğretmenlerin kendi yansıtıcı, eleştirel sorgulama kapasitelerine saygı duyulmadığını gösterdiğini savunmaktadır. Bu görüş, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmeleri için ne ölçüde sorumluluk almaları gerektiği konusunu ve kendi öğretme kapasitelerini değerlendirirken bile onları merkezi yönlendirmeye güvenmeye teşvik ettiğini öne sürmektedir. Standartlara dayalı mesleki gelişim modelini eleştiren birçok kişi vardır. Örneğin, Beyer (2002), öğretmenlik eğitiminin sosyal amaçlar, gelecekteki olasılıklar, ekonomik gerçekler ve ahlaki yönler hakkında eleştirel bir şekilde incelenmesi gerektiğini ve öğretimin amacına ilişkin tartışmalı soruların göz ardı edildiğini belirtmektedir. Öte yandan standartların ortak bir dil sağlayarak öğretmenlerin mesleki uygulamaları hakkında diyalog kurmalarını kolaylaştırdığı da söylenmektedir. Bununla birlikte, Draper ve diğerleri (2004), standartlara dayalı yaklaşımın doğasında var olan gerilimlere dikkat çekerek standartların profesyonel gelişim için yararlı bir yapı iskelesi ya da

tekdüzelik için bir baskı kaynağı olarak görülebileceği uyarısında bulunmaktadır. Standartların profesyonel gelişimi desteklemek ve ortak bir dil sağlamak için kullanılması, öğretmenler arasında daha fazla diyalog sağlanması için olumlu bir özelliktir ancak bu olumlu özellikler standartların öğretim kavramlarını daraltma ya da aslında öğretmenlerin standartlar tarafından teşvik edilenlerin dışında alternatif kavramlar düşünmesini gereksiz kılmaktadır.

2.2 İngilizce Öğretim Görevlileri için Hizmet İçi Eğitim Fırsatları

2.2.1 Yansıtıcı Öğretim

Yansıtıcı öğretim, öğretmen eğitiminde önemli süreçlerden biridir. Richards (1990), yansıtmayı bir süreç ya da bir olayın hatırlandığı bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Yansıtıcı uygulama, tüm öğretmenlerin sezgilerini ve yansıtıcı becerilerini kullanarak sınıftan önce kendilerini değerlendirebilecekleri öğretmen eğitimi için en son ve gelişmiş yöntemdir. Ayrıca öğretmenler meslektaşlarının ve öğrencilerinin yardımıyla ders sırasında ve sonrasında öğretimlerini eleştirirler ve ardından eleştiriye olumlu bir geri bildirim olarak kabul ederler. Bu uygulama, öğretmenlerin öğretim performanslarını etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Cruickshank (1996) yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin sınıf deneyimlerini, yüksek kaliteli öğrenme ve öğretme yöntem standartlarına yönelik eksiksiz bir döngüsel izlek aracılığı ve tutarlı bir sorgulama yoluyla sistematik ve düşünceli bir eylem gerçekleştirmeyi içerdiğini ifade etmiştir. Dewey (2001) ise yansıtıcı öğretmeyi belirli bir sorunu çözmek için karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Artherton (2005), yansıtıcı uygulamanın sınıfı öğrenciler için ilginç, zorlayıcı ve güdüleyici hale getirerek canlandırdığını savunmaktadır. Yansıtıcı öğretim uygulaması, öğretmenlerin öğretim ilerlemelerini değerlendirmek için algılarını ve deneyimlerini kullandıkları ileri öğretimde değerli bir yaklaşımdır. Eğitim çerçevesinde bir kavram olarak yansıtıcı düşünme, uygulama, otorite ve alışkanlık tarafından belirlenen

'günlük' bir eylem ile hazırlık içeren sürekli kendini gözden geçirmeyi ve profesyonel gelişime katılmaya hazır olmayı içeren 'yansıtıcı' eylem arasında ayırım yapan önemli bir felsefedir. Yansıtıcı öğretim uygulamaları aynı zamanda öğretmen adaylarına akademik sorunlarını, öğretim yöntemlerini ve sınıfta sunulan konu içeriğini aşma gücü sağlamaktadır (Rarieya, 2005). Akbari (2008) yansıtıcı uygulamanın, her bireyin kendi düşüncelerini/eylemlerini yansıtma şeklinin farklı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen eğitimi alanında, öğretim yöntemi ile ilgili olan bu kavram daha çok yenidir ve geleneksel öğretmen yetiştirme kuramını kademeli olarak değiştirmiştir. Herhangi bir "Öğretmen Eğitimi Programının" ana amacı kuram ve uygulamadaki boşlukları keşfetmektir. Geçmiş yıllarda, dersleri planlama ve sunma, öğretmen adayları için temel beceriler olarak ele alınmıştır. Ancak modern çağda, öğretim etkinlikleri daha karmaşık, hedef odaklı ve rekabetçidir. Bu nedenle, bir öğretmenin görevi, çeşitli öğretim tekniklerini kullanma, sınıfa hakim olma, değerlendirme araçlarını geliştirme ve yönetme, teknolojiyi derslerle bütünleştirme ve öğrencilerin ilgisini çekme açısından çok yönlü hale gelmiştir (Khanam, 2015). Yansıtıcı öğretim, öğretmenleri ve öğrencileri karar verme, üst biliş ve mantıksal düşünme gibi çeşitli beceriler geliştirmeye teşvik etmektedir (Goodley, 2018). Pakistan'da Azeem (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen eğitimi kurumlarının çoğunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk sınıf deneyimleri hakkında uygun şekilde eğitilmedikleri bildirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun, yansıtıcı öğretim uygulamalarının farkında olmayıp, bir ders sırasında ve sonrasında yöntemlerini nasıl yansıtacaklarını bilmedikleri ifade edilmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarını en son öğretim standartları konusunda duyarlı hale getirmek, ulusal ve uluslararası standartlara göre kendi performanslarını değerlendirmek için kapsamlı bir yansıtıcı öğretmen eğitim programına gerek olduğu vurgulanır. Öğretmen adayları, hedeflere ulaşmadaki boşlukları çözebilmeli ve sınıf uygulamalarında hedeflerine ulaşarak ulaşmadıklarını belirleyebilmelidir. Dolayısıyla, yansıtıcı öğretmenlerin, yöntemleri

hakkındaki tutku ve yargılarını dinlemenin ve özümsemenin yollarını keşfetmesine gerek vardır (Zeicher ve Liston, 2014). Bu bağlamda yansıtıcı öğretim, öğretmenin kendi öğretimine bakması olarak tanımlanır. Sınıf etkinlikleri öncesinde, sırasında ve sonrasında kişinin performansı hakkında düşünmeyi ve yeniden düşünmeyi içerir. Öğretmen, hedeflere ulaşılması sırasında ortaya çıkması olası öğrenci sorunları ve beklenen dersi verirken göz önünde bulundurması gereken öğretim stratejileri hakkında düşünmek zorundadır. Öğretmen hazırlama programları, profesyonel uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak araştırmaya değer veren öğretmenler yetiştirmeyi amaçladığından, yansıtıcı uygulamalar öğretmenleri sınıflarındaki önemli anları tanımaları için geliştirilmiştir (Meier ve Stremmel, 2010). Yansıtıcı uygulamalar, öğretmen adaylarının hizmet öncesi ile hizmet içi arasında ve kuram ile uygulama arasında köprü kurmalarına yardımcı olmada önemlidir. Deneyim uzunluğu bir öğretmeni otomatik olarak eleştirel bir şekilde yansıtıcı yapmazken, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere etkili bir şekilde hizmet etmek için durumları çözümleme ve kendi kendilerine düzeltmede güçlük yaşayabilir (Lin ve Bates, 2010). Öğretmen adaylarının kendini değerlendirebilmeleri için öğretmen eğitimcilerinin yansıtıcı uygulamaların gelişimini desteklemesi ve kolaylaştırması gerektiği öne sürülmüştür (Yuen-Ling, 2008). Tipik olarak, öğretmen adayları kendi öğretim ve eğitim felsefelerini geliştirme konusunda o kadar gelişmiş olamayabilirler ve kendi deneyimleri ile felsefelerinin sınıftaki günlük eylemlerini nasıl etkilediğini anlamayabilirler. Düşünceleri değerlendirici olmak yerine yargılayıcı olabilir ve odaklanmayabilir, öğrencilerin aksine öğretmen olarak kendilerine birincil önem verebilirler (Davis, 2006). Bununla birlikte, çok sayıda araştırmacı, yansıtma sürecinin değerlendirilmesi zor bireyselleştirilmiş bir etkinlik olduğunu kabul etmiştir. Genel olarak, mesleğe yeni başlayan ve hizmet öncesi öğretmenler otomatik olarak yansıtıcı becerilere ve güvenlere sahip olmayabilir. Değerleri ve önyargıları belirlemek, değerler

ve eylemlerdeki çelişkileri tanımak, varsayımları sorgulamak ve alternatif stratejiler ngrmek için desteğe gereksinimleri vardır (Nolan ve Sim, 2011). Hizmet ncesi programların, özellikle de ğretmen adaylarını hazırlayan programların bir zorluğu, yeni öğretmenleri pratik deneyimlerle güçlendirilmiş kuramsal bilgilerle donatmaktır.

2.2.2 Yansıtıcı Uygulama Süreci

Üretici yansıtıcı uygulama, öğretmenin kendi kültürü, bakış açısı, öğretme ve öğrenme felsefelerinin deneyimlerine ve incelemesine dayanan tanımlayıcı değil çözümsel bir süreçtir (Davis, 2006). Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin kendi ğretim biemleriyle ilgili düşüncelerini, farklı bakış açılarına ilişkin yansımalarını ve profesyonel davranışlarını şekillendiren seçimleri nasıl yaptıklarıyla ilgilidir. Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin kendi ğretim biemleriyle ilgili düşüncelerini, öğretme-öğrenme sürecini, konu seçimini, öğretimin altında yatan politik ve etik ilkeleri, lme ve ğretimi kapsamaktadır (Davis, 2006; Valli, 1997). Yansıtıcı ğretmenler, gerçek hayattaki sınıf durumlarının, özellikle zorlayıcı durumların potansiyel öğrenme fırsatlarını vurgulamasını sağlamak için doğru / yanlış ya da başarılı / başarısız perspektifine odaklanmaktan kaçınmaktadırlar (Freese, 2006). Bu nedenle, yansıtıcı ğretim, tek seferlik bir olay değil, döngüsel bir süreç haline gelmektedir. Bu sayede, ikinci bir yansıma düzeyi oluşturan ğretmen tarafında yansıtıcı gözlemin ortaya çıkması davranışsal değişikliğe yol açmaktadır. Hizmet ncesi ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sıklıkla uygulandığı gibi, üretici olmayan yansıtıcı ğretim, esas olarak çok fazla çözümlenme yapılmadan tanımlanabilmektedir. Eleştirel düşünme olmadan, bir uygulayıcı aynı deneyimleri defalarca tekrarlamaya mahkmdur. Yansıtıcı bir ğretmen, her yeni günün her ğrenci ve her sınıf için birçok fırsat ve zorluk getirebileceğini bildiğinden ğretim ile ilgili mükemmelliğin asla elde edilemeyeceğini fark etmektedir (Schiller ve Willis, 2008). Yansıtıcı ğretim ile ilgili çok sayıda farklı ulamlar önerilmiştir (Valli, 1997). Bu ulamlar şu şekilde açıklanabilir:

Teknik Yansıtıcı Uygulama

Valli (1997), teknik yansıtıcı uygulamayı ‘sınıf yönetimine ve öğretimin uygulanmasına odaklanmak’ olarak ifade etmektedir. Teknik yansıtıcı uygulama, bir dizi hedefe nasıl ulaşılabileceği hakkında düşünmeyi ve ardından öğrenci performansını (ilerleme ya da ilerleme eksikliği) öğretim hızı, pekiştirmenin zamanlaması, öğretimsel düzenlemeyi ve öğrencide meydana gelen değişiklikleri içermektedir. Teknik yansıtıcı uygulama kuralcıdır ve kabul edilen uygulamaların standartlarına dayanmakta ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine bakarak öğrenmelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Brookfield, 1995; Valli, 1997).

Eylemde Yansıtıcı Uygulama ve Eylem Üzerine Yansıtıcı Uygulama

Eylemde yansıtıcı uygulama, devam eden, anlık gerçek zamanlı kararları ve öğretim eylemi sırasında önemli anların tanınmasını ifade etmektedir. Eylemde yansıtıcı uygulama öğretmenin takip ettiği izleneyi, müfredatı ve kendi öğretim tarzını gerçek zamanlı olarak tanımasına ve anlamasına izin vermesi açısından önemlidir (Meier ve Stremmel, 2010). Eylem üzerine yansıtıcı uygulama, bir ders öğretildikten sonra önemli olayların geriye dönük bir görünümüdür. Eylem üzerine derinlemesine yansıtıcı uygulama pratiği yapan bir öğretmen, öğrencinin ilerlemesi ya da öğrencide meydana gelen gerileme hakkında öğretmenin farkındalığı ve olayları yorumlaması açısından eleştirel düşünür. Aynı zamanda eylem üzerine yansıtıcı uygulama, bir öğrencinin öğretime tepkisini etkileyebilecek önemli olaylara ve etkileşimlere odaklanmaktadır. Teknik yansıtıcı uygulama, öğretmeni öğretim stratejilerinin seçimi hakkında düşünmeye çağırırken, eylem üzerine yansıtıcı uygulama öğretmenin stratejinin nasıl uygulandığını düşünmesini içermektedir.

2.2.3 Mesleki Gelişim Olarak Yansıtıcı Öğretim

Yansıtıcı öğretim hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenler için yararlıdır. Mesleki eğitim bağlamında yararları daha fazla olduğu için, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarında yansıtıcı uygulamalar geliştirmeye daha fazla odaklanmaktadır. Bu programlar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretime ilişkin karar verme süreçlerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu şekilde bir deneyim, öğretmenleri daha iyi bir öğretime hazırlamaktadır (Beyer, 2002). Öğretmen adayının mesleki hazırlığının son kısmı olarak, öğrencilerden, öğretim yöntemlerini ve biçimlerini keşfetmeleri, 'kuram' ve 'uygulama' kavramlarını öğrenmeleri, öğretim süreci ile gerekli olan beceri ve değerleri edinmeleri beklenmektedir. Sınıf, öğrencilerin olasılıkla çalışma hayatlarının büyük bir bölümünü içinde geçirecekleri alan olduğundan, bu tür deneyimleri mesleki etkinliklerine bir başlangıç olarak dahil etmek mantıklı görünmektedir. Cook (1993), mesleğe yeni başlayan ya da deneyimli öğretmenlerin açık fikirlilik, samimiyet ve sorumluluk bilinci ile hareket ettiklerinde, eylemlerini gelenek, otorite ya da dürtüye dayandırmak yerine öngörü ve planlamayla hareket edeceklerini ifade etmektedir. Bu nedenle, Cook (1993)'ün öğretimde profesyonel gelişimin bir aracı olarak yansımanın önemli olduğuna ve eleştirel düşünmenin, bir öğretmenin (hizmet öncesi ya da hizmet içi) sahip olabileceği en önemli nitelik olduğuna, okulların niteliği ile öğretmenin kullandığı öğretim tekniklerinden çok daha fazla etkiye sahip olduğuna inandığı söylenebilir. Ayrıca Cook (1993), öğretmen adaylarının tüm öğretim sorumluluklarını üstlenmeden önce, eğitim öğretim programlarının genellikle kapsamlı alan uygulamalarını bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu alan uygulamaları, öğretmen adaylarının eğitimlerinde ilerlerken farklı öğretim yöntemlerini ve stratejilerini çözümlemelerine yardımcı olur. Öğretmen adayı, takım lideri ya da eğitici öğretmen ile çalıştığı için hem fikirlerini paylaşır hem de analiz, sentez, değerlendirme ve yansıtma yoluyla bu uygulamalarda karşılaşılan durumlar ile ilgili tartışabilir ve eylemde yansıma ve eylem üzerine düşünme

ile problemleri çözebilir. Zeichner ve Liston (2014), eğitim programlarının müfredatlarının yansıtıcı sorgulama içerdiğinde, bu programların, gerçekleştirdikleri eylemlerin nedenleri ve sonuçları hakkında düşünmeye istekli öğretmen adayları yetiştirmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan eğitsel alışkanlıkları ve becerileri geliştirmeleri önemlidir (Schön,1987). Yansıtıcı uygulamaların eğitime dahil edilmesi ile profesyonel okullar hem uygulamanın hem de müfredatlarının dayandığı eğitsel varsayımları yeniden düşünmeli ve kurumlarını mesleki eğitimin kilit bir unsuru olarak yansıtıcı uygulamayı içerecek şekilde düzenlemelidir. Schön (1987), öğretmenlerin kendi kişisel gelişimleri için eğitsel uygulamalara katılmamaları durumunda, derslerde yaptıkları uygulamanın fosilleşeceğini düşünmektedir. Bu bağlamda, aynı dersi defalarca öğreten öğretmenlerin var olduğu ve yıllar boyunca derslerde öğrencilerin gereksinimlerini gruptan gruba dikkate almadan tamamen aynı stratejileri kullandıkları söz konusudur. Bu uygulamaların ara sıra öğrencilerin başarısızlığına neden olduğunun farkında olmaları gerekmektedir. Ancak, birçok öğretmen hala sorunun kendi öğretimlerinde değil, öğrencilerin yeteneklerinde olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adayları, yansıtma ve sorgulamayı öğretmen gelişiminin temel bileşenleri olarak gören ilk kişiler olmalıdır. Öğretmen adayları, öğretim uygulamalarını kendi sezgi ve dürtülerine göre değil, sınıf ortamlarında yansıtma, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri ile yönlendirmelidir. Simmons ve Schuette (1988)'e göre, yansıtıcı öğretmen, bilinçli ve geçici olarak öğretim kararlarını veren, tüm ilgili bağlamsal ve eğitimsel faktörleri eleştiren, sonuçlar hakkında kanıt arayan ve durumun gerektirdiği şekilde bu kararları değiştirmeye devam eden öğretmendir. Öğretim, sürekli yenilenmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler, sınıftaki deneyimlerinden öğrenmeden ve onları kuram ile ilişkilendirmeden, uygulamanın mekanik olduğu bir aşamada kalırlarsa, uygulamalarının profesyonel olarak kabul edilemeyeceği öngörülmektedir (Wallace, 1991). Wallace (1991) ayrıca hem hizmet

öncesi hem de hizmet içi eğitime uygulanabilen "yansıtıcı model" olarak adlandırdığı modeli geliştirmiştir. Bu model, üç aşamadan oluşmaktadır. Üç aşama, hizmet öncesi eğitim (stajyerin mevcut kavramsal şeması ya da zihinsel yapısı), mesleki gelişim (kuram ve uygulama) ve mesleki yeterliliği (nihai amaç) içermektedir. Bu model Wallace'ın "yansıtıcı döngü" olarak adlandırdığı kavram olarak ifade edilmektedir. Yansıtma ve uygulama arasında sürekli bir ilişki vardır. Dahası, bu döngü uygulamadan önce ve sonra yansıtmaya izin verir. Bilgi anlık ve / ya da geçmiş deneyimle ilişkilendirilebildiğinde anlam kazanmaktadır. Aynı zamanda deneyim, bilgiyi yaratır. Bu nedenle, hem öğrencileri hem de öğretmenleri yansıtıcı öğretime alıştırmanın önemli olduğu, böylece performanslarını iyileştirebilecekleri ve öğretim ile ilgili aldıkları kararları açıklayabilecek saygın, bilgili eğitim profesyonelleri haline gelebilecekleri ifade edilebilir.

2.2.4 Yabancı Dil Bağlamlarında Yansıtıcı Öğretim

Yansıtıcı öğretim, müfredat ve eğitimde uygun değişikliğe ilham verecek öğretim ve öğrenim ile ilgili kararlar almayı kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğretimi bağlamlarında, bu uygulamalar, sınıflarda neler olup bittiğini anlamada ve yöntem, değerlendirme ve öğretimde değişiklikler üretmede olumlu bir etki yapabilmektedir. Yabancı dil öğretmenleri sürece derinlemesine dahil edilmelidir ve bunu yapmanın tek yolu, öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri üzerine yansıtıcı uygulamalar geliştirmektir. Öğretmenler, sınıfa öğretimle ilgili kendi kişisel inanışlarını, kişisel biçimlerini ve iyi öğretimin ne olduğuna ilişkin kişisel varsayımlarını getirmektedir. Yansıtıcı sürecin hedeflerinden bazıları, öğretmenin “iyi öğretme” olduğuna inandığı şeyi derinleştirmek, öğretme / öğrenme sürecini farklı bakış açılarıyla yansıtmaktır. Böylece, yansıtıcı uygulayıcı, farklı gözlerden sınıf ortamının ve uygulamaların resmini görselleştirir ve bu farkındalık, uygun yargı ve kararlar vermek için kendi öğretimini mesleki gelişim anlamında pekiştirir. Pennigton (1992) yansıtıcı öğretimi, yansıtma deneyimi ve gelişim

için girdi ve çıktı olarak tanımlamıştır. Sınıf süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmek ve sınıftaki süregiden, yinelemeli bir döngü yoluyla kendine güvenen ve güdülenmiş öğretmenler ve öğrenciler geliştirmek için bir dönüm noktası olarak yansıtıcı / gelişimsel bir yönelim önermiştir (Farrell, 1998). Wajnryb (1999), öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözlemlemenin, sınıfı fiilen keşfetmek, sınıf gözlem verilerini ve öğretimle ilgili bilgileri toplamak için önemli bir yol olduğunu ifade etmektedir. Sınıf gözlemi, sınıf gerçekleri konusunda artan bir farkındalığı da sağlamaktadır. Buna ek olarak, yansıtıcı gözlem, meslektaşlar arasında karşılıklı destek ve saygıya dayalı daha iyi ilişkiler için zemin hazırlamaktadır. Ramirez (1992), ikinci dil sınıfında, yansıtıcı öğretimin, öğretim uygulamaları hakkında bir dizi *ne* ve *neden* sorularını, dil öğreniminin nedenlerini ve öğrencilerin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin açıklamaları gerektirebileceğini ifade etmektedir.

2.3 Eylem Araştırması

Steiner (2004) eylem araştırmasını katılımcıların çeşitli araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını düzenli ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, öğretmenlerin dil öğretimi ile ilgili olarak mesleki gelişim süreçlerinde yaşadıkları problemlere çözüm bulmalarına olanak tanımaktadır. O'Hanlon (1996), eylem araştırmasının mesleki gelişim için etkili bir model olarak kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü eylem araştırması sorgulamaya dayalıdır ve öğretmenlerin dil öğretimi yolculuğunda kendilerini mesleki anlamda keşfetmelerine ve öğrenmenin iyileştirilmesine olanak sağlamaktadır. Calhoun (1994)'e göre, eylem araştırmasını geliştirmek için bir plan izlenmelidir. Bu plan, öğretmenin kendi öğretim uygulaması ile ilgili incelemek için bir problem seçmeyi, problemle ilgili bilgileri toplamayı, yorumlamayı, ilgili alanyazını incelemeyi, hangi eylemi yapmak gerektiğini belirlemeyi, bu eylemi gerçekleştirmeyi ve sonuçları belgelemeyi

içermektedir. Steiner (2004), eylem araştırmasının öğretmenlerin özgüvenlerini geliştirdiğini, kendi alanlarına daha çok hâkim olduklarını ve dil öğretiminde kullanılan uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını ifade etmektedir.

2.3.1 Eğitimde Eylem Araştırması

Eylem araştırması terimi, dünya eğitim sistemlerine girmiştir. Bir sosyal psikolog ve eğitimci olan Kurt Lewin'in çalışması, 1940'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde bir yöntembilim olarak eylem araştırmasının geliştirilmesinde önemli bir dönüm noktası olarak tanımlanmaktadır (Ferrance, 2000). Lewin, bir sorunu çözmede araştırmanın gerekli olduğunu vurgulamış ve bu nedenle eylem araştırması terimini türetmiştir (Mcfarland ve Stansell, 1993). Lewin'in öğretmenlere yönelik görüşünün çıkarımları, eylem araştırmasının araştırmacı ile katılımcılar arasındaki engeli ortadan kaldırmasıdır. Öğretmen duruma etkin olarak katılır, yani araştırmayı yürütürken ders verir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunlara, gereksinimlere ve isteklere karşı uyanık olmalarını sağlar. Ayrıca, öğretmenin bu sorunları çözmenin yollarını bulmasını ve çözümler üzerinde düşünmesini sağlar. Watts (1985), eylem araştırmasının, öğretmenlerin fark ettikleri sorunlar üzerinde çalıştıkları, çalışmalarını incelemeye ve değerlendirmeye teşvik edildiklerinde daha etkili oldukları ve daha sonra farklı çalışma yollarını düşündükleri varsayımlarına göre hareket ettiğini eklemektedir. Kısacası, eylem araştırması, öğretmene aynı ortamda aynı anda hem öğretme hem de araştırma yapma fırsatı verir. Öğretmenlerin mesleki eğilimlerinin geliştirilmesine benzer şekilde, eylem araştırması da öğretmenleri sınıflarında ve okullarında sürekli öğrenenler olmaya teşvik etmektedir (Mills, 2011). Mills (2011) eylem araştırmasını, öğretmenlerin neyi nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgili veri toplama yöntemi olarak açıklamaktadır. Ferrance (2000) ise eylem araştırmasını, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak sistematik ve dikkatli bir

şekilde eğitim uygulamalarını inceledikleri bir süreç olarak görmektedir. Ayrıca ona göre eylem araştırması, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin kendilerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik stratejileri ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak için kullanılan bir araçtır. Eylem araştırması, öğretmenin sınıf ortamında en uygun stratejiyi benimsemesine ve oluşturmaya yardımcı olarak amaçlanan öğretme-öğrenme hedeflerine ve sonuçlarına ulaşmaktadır. Eylem araştırması, öğretmene ve öğrencilere mesleki gelişimleri için araştırma sonuçlarını sürekli olarak yansıtması ve değerlendirmesine yönelik fırsatlar sağlamaktadır. Eylem araştırması, öğretmenler için benzersiz bir yaklaşımdır çünkü çözülecek problemler öğretme ve öğrenme ortamlarından kaynaklanmaktadır. Tomal (2010), eylem araştırmasının geleneksel araştırmadan farklı olduğunu, geleneksel araştırma yöntemlerinin bulguları diğer ortamlarla ilişkilendirmekle (genelleme) ilgilenmekle birlikte, eylem araştırmasının daha çok çalışma ortamı içindeki iyileştirmelerle ilgilendiğini eklemektedir. Çoğu geleneksel araştırma, araştırmacıyı çalışılan çevreden ayırırken, eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcılar arasında var olan engeli ortadan kaldırmaktadır. Eylem araştırmasında öğretmenin de katılımcı olması durumunda araştırmacı kendi başına ya da diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır. Eğitim bağlamında, (Kemmis ve Wilkinson, 1998)'e göre, eylem araştırması, diğer araştırma biçimlerinden farklıdır çünkü eylem araştırması okulda ve sınıfta hem öğrenci öğrenimini, hem de öğretmen etkinliğini geliştirmeyi amaçlar. Koshy (2005) eylem araştırmasının nicel ve nitel araştırmalardan farklı olsa da her ikisinin de özelliklerini taşıdığından bahsetmektedir. Karmaşık istatistiksel inceleme; nicel ya da nitel araştırma gerektirmez ancak bir sorunu mümkün olan en iyi şekilde verimli ve uygulanabilir bir şekilde çözmekle daha çok ilgilidir.

2.4 Ders İmecesı

Öğrenci öğrenimini ve öğretmen eğitimini geliştirmek bir eğitim kurumunun her zaman ana amacıdır. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu, öğretmenleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya teşvik etmektir ve konferanslardan çevrimiçi kaynaklara kadar öğretmenler için mesleki gelişim ile ilgili mevcut olan çeşitli etkinlikler vardır. Çalıştaylar, kurslar ya da benzeri etkinlikler yoluyla uzmanlaşmak ve bunları doğrudan sınıflarda uygulamak, öğretim kalitesinin artırır. Bu tür etkinliklerin bazıları öğretmenlerin bilgiyi önemli ölçüde geliştirmesine yardımcı olsa da, uygulamaların çok sınırlı olduğuna inanılmaktadır (Borg, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar haline gelmelerini sağlayan yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmak için inanışlarını ve uygulamalarını değiştirir. Bu yaklaşımlardan biri de ders imecesidir. Ders imecesi, Japonya'da bir asırdan fazla bir süredir ağırlıklı olarak genel eğitimde uygulanan öğretmenin gelişimine odaklanan eylem araştırması olarak ifade edilmektedir (Dudley, 2013). Ders imecesi başlangıçta 19. yüzyılın ortalarından itibaren Japonya'da mesleki gelişime sistematik bir yaklaşım olarak gelişmiştir (Fernandez, 2002). Japon ders imecesi modeliyle ilgili farkındalığın ortaya çıktığı öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırmalı bir çalışmasının ardından, ders imecesinin dünyanın diğer bölgelerinde de uygulandığı görülmektedir (Stigler ve Hiebert, 1999). Ders imecesinde öğretmenler, işbirliği içinde planladıkları, öğrettikleri, gözlemledikleri ve çözümledikleri bir süreçten ya da döngüden geçerler. Bu döngü, öğretmene öğretme becerisini geliştirmek için fırsatlar sunar ve öğretmenin öğretme şeklini doğrudan etkileyen inanışlara meydan okuma potansiyeline sahiptir. Ek olarak, ders imecesi öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerine yapıcı geri bildirimde bulundukları bir ortamı teşvik etmektedir. Öte yandan ders imecesinin kuramsal arka planında, 21. yüzyılda karmaşık öğretim işi için öğretmen yetiştirme görevi, öğretmen eğitimi için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Öğretmenlik işini profesyonelce yürütmek için öğretmenlerin, alan bilgisi,

eğitbilimsel bilgi, müfredat bilgisi (Shulman, 1986) ve ayrıca öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve gereksinimler hakkında kültürel farkındalığı içeren profesyonel bilgiye gereksinimi vardır. (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Öğretme işi, konuya özgü görevleri ya da zorlukları içerir, ancak aynı zamanda kültürel yeterlilik ve iletişim becerileri de etkili bir uygulama için gereklidir (Ball ve Forzani, 2009). Öğretmenlerin mesleki bilgileri, öğretim yöntemleri ve rolü yıllardır tartışılmaktadır (Davis ve Simmt, 2006). Öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretmek için alan bilgisine gerek duyduğu konusunda genel olarak fikir birliği vardır (Ball, Lubienski ve Mewborn, 2001), ancak bu tür bilginin nasıl geliştiği konusunda şüpheler mevcuttur. Ball ve Cohen (1999), sınıfların karmaşık ve öngörülemez olduğunu ve öğretim için gerekli bilginin uygulamadan öğrenilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Bu durum, öğretmeden önce ve öğretirken uygulamadan nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Ball ve Cohen, 1999). Uygulamanın gelişimi ve uygulayıcıların gelişimi bu nedenle aynı madalyonun iki yüzü olarak kabul edilebilmektedir. Bu durum başlangıçtan itibaren, ders imcesinin, öğretmenlerin öğretme bilgilerini geliştirmeye yönelik bir model olarak hizmet etme potansiyeline sahip olduğu ileri sürülebilir (Murata ve Pothén, 2011; Stigler ve Hiebert, 1999). Ders imcesi kavramına göre; “Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili ortak bir soruyla doğal olarak bir araya gelirler, öğrencilerin öğrenmesini görünür kılmak için bir ders planlarlar ve gözlemlediklerini inceler ve tartışırlar. Süreç tekrar ettikçe öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimlerinin bunu nasıl etkilediğini tartışmak için birçok fırsata sahip olur (Murata, 2011). Bu mesleki gelişim programında ilk olarak, öğrencinin öğrenmesi ders çalışmasında odak noktasıdır. Ders çalışma döngüsü boyunca, öğretmenler, öğrencilerin bir konuyu öğrenmesi açısından hedefler belirler, konuyu öğreten müfredat materyallerini araştırır, sınıfta konuyla ilgili öğrencilerin öğrenmesini görünür kılmak için bir ders planlar, derste veri toplar ve daha sonra öğrencinin derste öğrendiğinin tartışılmasını sağlar (Murata, 2011).

Öğretmen dersini planlar, ancak plandaki her şey öğrencinin öğrenmesi etrafında dönmektedir. Bu nedenle, ders çalışma grubu için belirli bir araştırma sorusu formüle etmek ve bunu süreç boyunca takip etmek çok önemlidir (Chokshi ve Fernandez, 2004). İkincisi ve birinci noktayla bağlantılı olarak, ders imcesinde gözlem çok önemlidir. Dersler öğrencinin öğrenmesini görünür kılmak için planlandığından, ders çalışması grubundaki tüm katılımcılar dikkatlerini öğrencinin öğrenmesini gözlemlemeye odaklamaktadır. Gözlem yaparken, davranışlarını tahmin etmeye çalışmak önemlidir. Gözleme odaklanma aynı zamanda ders çalışması döngüsü için bir araştırma sorusunun formüle edilmesi ve takip edilmesiyle de ilgilidir, çünkü gözlemden elde edilen verilerin nasıl belirlenip toplanacağına ilişkin çerçeveler sağlamaktadır (Chokshi ve Fernandez, 2004). Üçüncüsü, araştırma dersi, ders imcesinde çözümleyicidir. Buna bir araştırma dersi olarak atıfta bulunulması, dersin, katılan öğretmenlerin kendi öğrenmeleriyle ilgili belirli bir sorunu araştırmayı amaçladığını göstermektedir. Dünya genelinde ders imcesi ile ilgili çalışma örneklerinden Kanada'da yapılan bir çalışmada, Chassels ve Melville (2009), öğretmen eğitiminde ders imcesinin yarar ve zorluklarını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, ders imcesinin, öğretmen adaylarının öğrencilerin gereksinimlerine ve farklı olası öğretim stratejilerine ilişkin farkındalığının gelişimini teşvik edebileceğini göstermiş olup, işbirliğinin önemi de doğrulanmıştır. Diğer bir örnekte, erken çocukluk eğitiminde öğretmen adayları için öğretim ilkelerine giriş niteliğinde bir derste ders imcesi uygulanmıştır (Sims ve Walsh, 2009). Araştırmacılar, çeşitli engellerin yanı sıra olumlu sonuçlar ve değişiklikler gözlemlemişlerdir. Odağı öğretmenden derse (plana) kaydırmanın yararlarının yanı sıra yapıcı eleştiriyile başa çıkma becerisinin artması vurgulanmıştır. Sonuç olarak ders imcesi, öğretmen öğrenimine yönelik yapılandırılmış bir yaklaşımdır ve ona ders imcesi denmesini haklı çıkarmak için bazı ortak unsurlar gereklidir. Bu tür ortak unsurlardan biri öğrencinin öğrenmesine güçlü bir şekilde odaklanmaktır. Ders imcesinde öğretmenin öğrenme isteğine dikkat çekmek önemlidir

(Dudley, 2013). Öğretmen adaylarının mesleki bilgilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Ball ve Cohen, 1999). Öğretmen eğitiminin en önemli bileşeni, öğretmen adaylarının öğrenme becerisini geliştirmeleridir ve ders imecesi bunun gerçekleşebileceği bir çerçeve olarak hizmet etme potansiyeline sahiptir (Sims ve Walsh, 2009).

2.5 Günlük Tutma

Öğretim günlüğü tutmak, bir öğretmenin kendi öğretisini yansıtmanın önemli bir yoludur. Bound (2001)'e göre öğretim günlüğü tutmak, öğretmenin öğretim etkinliklerine verdiği yazılı cevap olarak nitelendirilmektedir. Ona göre, öğretim günlüğü tutmak, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmelerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Richards ve Lockhart (1994)'e göre günlük tutmak için öğretmenler bir yönlendiriciye gereksinim duymaktadırlar. Bu çerçevede, Richards ve Lockhart (1994) öğretmenler için rehber olarak kullanılabilecek birtakım sorular önermektedir. Bu sorular öğretmenin dil öğretim şekli, öğrenciler ve öğretmenin kendisine yönelik olmaktadır. Öğretim şekli ile ilgili sorular; o derste öğretim ile ilgili kullanılan teknikler, derste yaşanan sorunlar, öğretimin hedefe ulaşp ulaşmadığı, kullanılan araç- gereçler ve bu araç- gereçlerin etkili olup olmadıkları ile ilgilidir. Öğrenciler ile ilgili sorular; öğretmenin öğrencileri ile etkileşim kurup kurmadığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp almadığı, öğrencilerin o derse etkin katılıp katılmadığı, dersle ilgili en çok neyi sevdikleri ve nerede zorlandıklarını bulmaya yönelik olmaktadır. Öğretmenin kendisine yönelik sorabileceği sorular ise dil öğretiminin kendisine nasıl bir katkı sağladığı, dil öğretimini nasıl geliştirebileceği ve mesleki olarak kendisini nasıl geliştirebileceğine ilişkin olmaktadır. Öğretmenler, etkili bir öğretim günlüğü tutmak ve öğretim uygulamalarını belgelemek için bu sorulardan yararlanabilirler.

2.6 İkili Öğretim

Richards ve Farrell (2005) ikili öğretimi; iki ya da daha fazla öğretmenin bir sınıfı öğretme sorumluluğunu paylaştığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler, dersin planlanması, öğretilmesi ve değerlendirmesi gibi sınıfla ilgili herhangi bir takip çalışması için sorumluluğu paylaşmaktadır. Bu nedenle takım planlaması, takım öğretimi ve takım takibi döngüsünü içermektedir. Takım öğretiminde, dersin planlanmasında öğretmenler arasında işbirliği ve birliktelik iki ana unsurdur. Buckley (1999)'a göre ikili öğretimin başarısı, karmaşık yapısından öte planlama, tartışma, sürekli ortaklık, samimiyet, akıcı iletişim ve fikirlerin doğru bir şekilde paylaşılmasındaki işbirliğinden kaynaklanmaktadır. İkili öğretimin bir çeşidi olan takım öğretimi, aynı sınıfta birden fazla öğretmenle ders vermeye yönelik eğitbilimsel bir tekniği ifade eden bir terimdir. Öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle özellikle Japonya ve Güney Kore'de birçok öğretmen tarafından tercih edilmektedir (Anderson ve Speck, 1998). Takım öğretiminde öğretim, eğitimin kalitesini artırmak amacıyla sınıfta tek başına görev yapan öğretmen kavramından, öğretmenlerden oluşan bir takım kavramına dönüştürülmüştür (Buckley, 1999). Takım öğretimi geleneksel olarak “belirli bir konu ya da konuların birleşiminde öğretim amaçlı olarak aynı öğrencilere aynı anda görevlendirilen iki ya da daha fazla kişiden oluşan bir grup” olarak tanımlanabilir (Johnson ve Lobb, 1959). Davis (1997) takım öğretimini “bir dersin planlanması ve verilmesinde iki ya da daha fazla öğretim üyesinin belirli düzeyde işbirliği içinde olduğu tüm düzenlemeler” olarak belirtmektedir. Nunan (1992)'ye göre dil eğitiminde öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar ve müfredat uzmanları işbirliği yaparak öğretme ve öğrenmeyi sağlamaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde takım öğretimi genellikle takımdaki öğretmenlerden birinin o dili anadili olarak konuşması, diğer öğretmenin ise öğretme konusunda daha deneyimli olması ancak ana dilinin İngilizce olmaması şeklinde gerçekleştirilir. Öte yandan bazı ülkelerde iki öğretmen adayının hedef dilin anadili olması nedeniyle anadilinde takım öğretimi de

yapılmaktadır. Bir sonraki bölümde takım öğretimi türleri daha ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

2.6.1 İkili Öğretim Türleri

Davis (1997)'ye göre ikili öğretimde kullanılması önerilen tek bir yöntem yoktur. İkili öğretim, işbirliğinin hem sınıf içinde, hem de sınıf dışında gerçekleşmesidir. İkili öğretimi, sınıfta dersin işleyişi için iki ya da daha fazla öğretmeni ve işbirliğine dayalı planlamayı içerir. Buckley (1999), ikili öğretimi, iki öğretmenin farklı programlarda, etkileşim olmadan bir sınıfa ders vermesi halinde, ikili öğretimin zayıf bir şekilde gerçekleşmesi olarak ifade etmektedir. Öte yandan, Buckley (1999) bir grup öğretmenin sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olarak ilgili dersi öğrettiği takım öğretimi modelinden daha fazla verim alınacağını belirtmektedir. Ona göre öğretmenler aynı disiplinden ya da farklı disiplinlerden gelebilir, sorumlulukları ve rolleri farklılık gösterebilir (Buckley,1999). Bailey ve diğerleri (2001) ise ikili öğretimin yalnızca küçük bir kısmının aslında sınıflarda birlikte çalışan öğretmenlerle gerçekleştiğini ifade etmektedir. Derslerden önce takım planlamasının gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bailey ve diğerleri, 2001). Derslerden sonra “öğrencilerin ödevlerini ve/ya da sınavlarını kontrol etmek, öğrencilerle buluşmak, dersleri değerlendirmek, planlama ve öğretme döngüsünü yeniden başlatmak” gibi sorumluluklar da takım öğretiminin önemli unsurlarıdır. Bu nedenle Buckley (1999), ikili öğretimin önerilen tüm çeşitlerinin gereksinimlere ve profesyonel kaynaklara bağlı olarak farklılık gösterdiğini, dolayısıyla ikili öğretim için herkese uyan bir yaklaşımı önermenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Öte yandan Maroney (1995) ile Robinson ve Schaible (1995) tarafından ikili öğretim modelleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Buna göre,

Geleneksel İkili Öğretim: İkili öğretimde öğretmenler içeriğin öğrencilere dağıtımını bölüştürür.

İşbirliğine Dayalı Öğretim: İkili öğretimde öğretmenler, öğrencilerin önünde fikirleri ve kuramları tartışarak dersi birlikte tasarlar ve öğretir. Küçük grup çalışması ve öğrenci liderliğindeki tartışma öğretim teknikleri olarak kullanılır.

Destekleyici İkili Öğretim: İkili öğretimde bir öğretmen öğretimden, diğeri ise etkinlikleri yapmaktan sorumludur.

Paralel Öğretim: Sınıf iki gruba ayrılır. İkili öğretimde bir öğretmen tüm sınıfa ders verme sorumluluğunu üstlenirken, diğeri öğretmen sınıfta dolaşarak bireysel destek sunar.

Farklılaştırılmış Bölünmüş Sınıf: Sınıf, öğrencilerin gereksinimlerine göre daha küçük gruplara ayrılır. Her öğretmen, her öğrenci grubunu, onların gereksinimlerini karşılayabilecek öğretimle destekler.

Gözlemci Öğretmen: Bir öğretmen tüm sınıfa ders vermekten sorumludur, diğeri öğretmen ise sınıfta dolaşarak öğrencilerin anlayış ve davranışlarını izler.

Ayrıca Cook ve Friend (1995) duruma göre değişen beş yaklaşım önermektedir:

İkili Öğretim Yaklaşımları

Bir Öğretme, Bir Asistanlık: Bir öğretmen sınıfa ders verirken, diğeri öğretmen bireysel olarak öğrencilerle ilgilenir.

İstasyon Öğretimi: Öğretmenler içeriği ve öğrencileri gruplara ayırır.

Paralel Öğretim: Sınıf ikiye bölünür ve her takım öğretmeni sınıfın yarısından sorumlu olarak aynı dersi anlatır.

Alternatif Öğretim: Bir öğretmen ana dersi daha büyük bir öğrenci grubuna anlatırken, diğeri öğretmen daha küçük bir öğrenci grubuyla farklı bir ders üzerinde çalışır.

İkili Öğretim: Her iki öğretmen de öğrencilerin öğretimini paylaşır.

Ayrıca Cook ve Friend (1995), Nunan (1992)'nin "işbirliğine dayalı öğretim" terimini kullanmasına "ortak güç ve ortak karar alma" bağlamında atıfta bulunurlar. Her sınıfa ya da programa en uygun tek bir yaklaşımın ya da takım öğretimi türünün bulunmadığı öne sürülmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine, müfredat

gereksinimlerine, öğretmenlik deneyimlerine bağlı olarak, öğretmenlerin çeşitli becerilerinden yararlanacak şekilde uygun tür seçilebilir ya da uyarlanabilmektedir.

2.7 Çalıştaylar

Cranton (1996) mesleki gelişim etkinliklerinden biri olan çalıştayların dil öğretmenleri tarafından yapılan en yaygın etkinlik olduğunu söylemektedir. Ayrıca Cranton (1996) çalıştay kavramını, fikir alışverişini, teknikler ile becerilerin gösterilmesini ve uygulanmasını vurgulayan bir oturum olarak tanımlamıştır. Richards ve Farrel (2005) çalıştay kavramını, belirli bilgi ve becerileri kazanma fırsatı sağlamak için tasarlanmış yoğun, kısa süreli öğrenme etkinliği olarak belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştaylarda öğretimle ilgili yeni şeyler öğrenmeleri ve öğretim deneyimi sırasında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları mümkündür. Richards ve Farrel (2005) çalıştayların girdi sağladığını, öğretmenlere işlevsel sınıf uygulamaları sunduğunu, öğretmenlerin güdülenmesini sağladığını ve meslektaş dayanışmasını geliştirdiğini ifade etmektedir.

2.8 İngilizce Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Hakkındaki İnanışları, Görüşleri, Beklentileri ve Algıları

Genel olarak öğretmen inancı üzerine yapılan çok sayıda araştırma, çok çeşitli tanımları da göstermektedir. Borg (2003), öğretmen inancını gözlemlenemeyen bilişsel boyut - öğretmenlerin ne bildiği, inandığı ve düşündüğü şeklinde tanımlamaktadır. Borg (2003)'e göre öğretmen inanışları doğrudan gözlemlenemez ancak insanların ifadelerinden ortaya çıkarılabilirler. Ona göre, inanışların bu karmaşık doğasını ortaya çıkarmaya çalışırken daha farklı zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorluğun, inanışların deneysel incelemeyle ortaya çıkmamasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu durum ile ilgili ayrıntılı açıklama Pajares (1992) tarafından yapılmıştır ve

inancıları ortaya çıkarmanın zorluğunu, kişiisel kuramların bilinçaltında olabilmesine bağlamaktadır. İnanışların araştırılmasında, terimin belirsizliğini ve inanışların doğrudan çıkarılamayacağı gerçeğini içeren bir takım zorluklardan bahsetmektedir. Bunun yerine, genişletilmiş görüşmeler ve uyarılmış hatırlamalar gibi görevlerin yerine getirilmesi yoluyla ortaya çıkarılabilirler. Alanyazın, ğretmen inanışlarını araştırmak için kullanılan/önerilen çok çeşitli yöntemlerden söz etmektedir. Genel olarak, ğretmen inanışları araştırmaları esas olarak nitel araştırma yöntemlerini kullanır. Bu, inanış sisteminin soyut doğasına bağlanabilir. Bununla birlikte, Likert lekli sormacalar, araştırmacılar tarafından inanışları araştırmak için de kullanılmaktadır. Bu da inanışların nicel bir yaklaşım kullanılarak da çalışılabileceğini düşündürmektedir. İlke olarak, inanışları araştırmak için kullanılan yöntemler, zihinsel süreçlere ilişkin verileri aramakta ve öğretmenlerin düşüncelerinin doğrudan araştırmalarını kullanmaktadır. Öğretmenlerin inanışları sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalara rehberlik eder ve yeni yaklaşımlar ile önerilen değişiklikleri kabul etmede de önemli bir rol oynamaktadır (Borg, 2013). Öğretmen inanışlarında ortaya çıkan değişiklik, sınıf içi uygulamalarındaki herhangi bir değişikliğin temel bir ön koşulu olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, gelişme ve değişimin gerçekleşmesi için bu tür inanışların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Araştırmalar eğitbilimsel yenilikler tanıtılırken, tutum ve inanışların değişiminin dikkate alınmaması durumunda, öğretmenlerin kendi kuramlarını kullanarak yeni ilkelere karşı koyabileceklerini, yeniden yorumlayabileceklerini, yanlış yorumlayabileceklerini, gözden geçirebileceklerini, iyileştirebileceklerini ve/ya da değiştirebileceklerini kanıtlamaktadır. Aynı şekilde, Richards (1990), ğretmenlerin inanışlarının ğretmen değişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, okulları iyileştirmek, ğretmen kalitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için önemli bir yoldur (Opfer ve Pedder, 2011). Mesleki gelişimin etkili özelliklerine ilişkin kapsamlı araştırmalara hkmetlerin, okul yönetimlerinin ve

eğitimcilerin katılımını artırmaya yönelik sürekli çabalarına rağmen mesleki gelişim içinde öğretmenler katıldıkları ölçüde büyük farklılıklar göstermektedir. Özellikle bilgi ve becerilerin güncellenmesi, meslektaşlarla işbirliği ve kendi gelişimini gözlemlemeye yönelik yansıtıcı etkinliklere öğretmenlerin daha az katıldığı görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımını belirleyebilecek hem bireysel hem de çevresel birçok faktörü vurgulamaktadır. Borg (2013), önemli fakat büyük ölçüde ihmal edilen bir etkenin, bireylerin yaşamları boyunca verdikleri kararların en iyi göstergesi olan öğretmenlerin kendi inanışları olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme konusundaki inanışları genellikle araştırma konusu olmuştur ve bu konu öğretmenlerin verdiği öğretimsel kararlarla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki değişiklik, öğretmenlerin inanışlarındaki değişimin sonucu gerçekleşmektedir. Ayrıca öğretmen inanışı kavramı çok boyutludur ve hem kişisel etkenler, hem de öğretmenlerin çalıştığı profesyonel bağlamlar tarafından tetiklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin inanışları, bu süreçlerin başarıya ulaşmasında temel bir rol oynamaktadır. İnanç sistemleri, bireylerin mesleki gelişim programlarına katılım güğülenmelerini ve bu programlardan elde ettikleri kazanımları doğrudan şekillendiren bir faktördür. Öğretmenlerin bu süreçlere yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmaları, mesleki gelişim programlarının etkinliğini artırmada kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Borg, 2011). Alanyazında, mesleki gelişim programlarına katılımın öğretmenlerin mesleki ve eğitimsel becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda onların eğitim politikalarına ve yenilikçi uygulamalara daha açık hale gelmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu süreçlere yönelik algıları, bireysel, kurumsal ve sosyal bağlamlardan etkilenmektedir. Örneğin, yoğun iş yükü, zaman kısıtlamaları ve okul yönetiminden yeterli destek alamama gibi faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik olumsuz inanışlar geliştirmelerine neden olabilir (Borg, 2011). Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine yönelik olumlu inançlar, iş birliğine dayalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasını teşvik etmekte ve sınıf içi uygulamalara yenilikçi yaklaşımlar kazandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle meslektaşlar arası iş birliği ve yansıtıcı uygulamaların teşvik edildiği programların, öğretmenlerin mesleki tutumlarında pozitif değişimler yarattığı ifade edilmektedir (Borg, 2011). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca mesleki becerilerinde değil, aynı zamanda öz-yeterlik algılarında da iyileşme sağladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, mesleki gelişim değerlendirmeleri için dikkate alınması gereken birtakım yönergeler de söz konusudur (Guskey, 2005).

Değişimi hem bireysel (öğretmen) hem de örgütsel süreç olarak düşünmek: Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin gereksinim ve endişelerini ele almalı ve örgütsel yapıları ile sistem politikalarını dikkate almalıdır.

Büyük düşünüp küçük başlamak: Mesleki gelişimde değişimin bir anda olması beklenemez. Başarılı bir mesleki gelişim, aşamalı bir uygulama sürecini takip etmelidir.

Desteği sürdürmek için ekipler halinde çalışmak: Başarılı bir mesleki gelişim, dahil olan bireylerin ortak amaçlara odaklanmaya yardımcı olmak için süreçte söz sahibi olmaları için fırsatlar sağlar.

Sonuçlarla ilgili geri bildirim aşamalarını dahil etmek: Başarılı eylemleri pekiştirmek için yeni çabalar hakkında geri bildirim istemek gerekmektedir. Geri bildirim, öğrencilerin öğrenmesinin sonuçları da dahil olmak üzere çeşitli şekillerde aranabilir.

Sürekli takip, destek ve baskı sağlamak: Yeni uygulama alışkanlık haline gelene kadar herhangi bir sorunun üstesinden gelmek için erken aşamalarda destek ve takip sağlamak önemlidir. İnatçılığın ya da direncin üstesinden gelmek için baskı da gerekebilir.

Programları mevcut girişimlerle bütünleştirmek: Yenilikleri mevcut programları dikkate alan bir iyileştirme çerçevesinin parçası haline getirmek.

Yukarıdaki faktörlere ek olarak, mesleki gelişim programlarını değerlendirirken dikkate alınması gereken bir diğer önemli nokta, bunun bağlama özgü olması ve mesleki

gelişim için "tek" ya da "ideal" bir yaklaşımın olmamasıdır. Bu nedenle, mesleki gelişimin herhangi bir değerlendirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerini ve ayrıca organizasyonun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak bağlamı dikkate almalıdır (Guskey, 2005). Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin inanışlarının şekillendirilmesi, etkili mesleki gelişim programlarının tasarımında hayati bir rol oynamaktadır. Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve kurumlarının beklentilerini dikkate alacak şekilde yapılandırılması, bu süreçlerin başarısını artırabilir. Bu bağlamda, mesleki gelişime yönelik inanç sistemlerini anlamak ve geliştirmek, eğitim sisteminin genel kalitesine de olumlu katkı sağlayacaktır.

2.9 Yabancı Dil Yüksekokullarında Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi

İngiliz dili öğretimi araştırmalarına ve teknolojik yeniliklere ek olarak, öğretmenler her zaman öz değerlendirme, öğrencinin öğrenmesi, değerlendirilmesi ve eğitim standartlarına uygunluk sorumlulukları ile ölçme-değerlendirme çerçevesinin merkezinde yer almıştır. Diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim programlarında da değerlendirme terimi, yüksek dereceli olarak adlandırılabilen önemli ilkeleri içermektedir (Hamblin, 1974). Hamblin (1974), eğitim ve geliştirme programlarının değerlendirilmesini, eğitim ve öğretim programlarının etkinliği hakkında bilgi edinme girişimi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, bir programın değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, katılımcı öğretmenlere sunulan eğitimin hedefleri, çalışmanın omurgası olarak gözden geçirilmelidir. Daha sonra, önceden belirlenmiş hedefler ışığında bir müfredat tasarlamak için yöntemler, içerikler, uygun materyaller bütünleştirilebilir. Bu, belirli sertifikalar ya da bir zaman çizelgesine göre test yöntemleri aracılığıyla doğru yolu bulmaya yardımcı olacaktır (Murphy, 1985). Değerlendirme türlerine göre, herhangi bir hizmet içi eğitim programında farklı yollar seçilebilir. Creswell (2014)'ün belirttiği

gibi, sormacalar ve testler gibi nicel araçlar ile vaka çalışması, dergiler, görüşmeler, gözlemler, ürün değerlendirmeleri ya da belge çözümlemeleri gibi nitel araçlar aracılığıyla biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme bir programda ilk akla gelen değerlendirme türleri olacaktır. Araştırma tasarımı ve veri toplama araçları önemli olmasına rağmen, değerlendirme süreci de projenin yararı ile tamamen ilişkilidir. Biçimlendirici değerlendirme, araştırma sırasında yürütülen bir programın iyileştirilmesi içindir (Scriven, 1991; Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Öte yandan, özetleyici değerlendirme, tamamlananları kontrol ederek çalışmanın araçsallığı ile ilgilidir ve önceden belirlenmiş planlara göre çalışmaktadır. Böylece, akademisyenlerin öğrenmek için başarabilecekleri hedeflerin, dersin sonunda anlaşılması gereken hedeflerle aynı olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Brinkerhoff, 1987; Rossi ve Freeman, 1999; Scriven, 1991; Warr, Bird ve Rackham, 1970). İhtiyaç değerlendirmesinin gerekliliği, çalışmanın hedeflere uygun olarak tasarlanması, planın sunumlarla etkinleştirilmesi ve programın öğrenciler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi şu şekilde ön plana çıkacaktır:

- 1) Öğretim görevlilerinin gereksinimlerinin değerlendirilmesi,
- 2) Hizmet içi hedeflerin belirlenmesi,
- 3) Planlama içeriği,
- 4) Sunum yöntemlerini seçme,
- 5) Etkinliğin değerlendirilmesi,
- 6) Destek ve pekiştirme sağlanması.

2.10 Mesleki Gelişim ve Güdülenme

2.10.1 Güdülenme Nedir?

Güdü, bir kişi yi belirli bir şekilde hareket etmeye ya da en azından belirli bir davranı řa yönelik bir eğilim geliştirmeye iten dürtü olarak tanımlanmaktadır (Kast ve Rosenzweig, 1985). Güdülenme ise bireyin içindeki, onu temel gereksinim ve istekleri sağlamaya iten gler olarak tanımlanabilmektedir. Dörnyei ve Otto (1998) güdülenmeyi, ilk istek ve arzuların seçildiği, önceliklendirildiği, kullanıma hazır hale getirildiği ve (başarılı ya da başarısız bir şekilde) hayata geçirildiği bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, düzenleyen, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren ve bir kişide toplu uyarılmayı dinamik olarak değiştiren en önemli unsur olarak ifade etmektedir. İkinci dil öğrenme bağlamında güdülenme terimi Gardner (1985)'e göre bireyin bunu yapma arzusu nedeniyle dili öğrenmek için ne kadar çalıştığı ya da çabaladığı ve bu etkinlikte deneyimlenen tatmini ifade etmek olarak görülmektedir.

2.10.2 Güdülenme Türleri

2.10.2.1 Bütünleştirici Güdülenme

Güdülenme, ğrencinin ikinci bir dil öğrenme amacına ilişkin yönelimi olarak tanımlanmaktadır (Crookes ve Schmidt 1991). Hedef dili öğrenirken en başarılı olan öğrencilerin, o dili konuşan insanların kültürüne hayran olan, dilin kullanıldığı toplumu tanıma ve hatta onunla bütünleşme isteği duyan öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Bu güdülenme biçimi bütünleştirici güdülenme olarak adlandırılmaktadır. Bütünleştirici güdülenme, öğrencinin dilde belirli bir düzeyde yeterlilik geliştirmesine yardımcı olan önemli bir bileşendir. Topluluk içinde sosyal olarak etkinlik göstermek ve onun üyelerinden biri olabilmek için bir zorunluluk haline gelmektedir. Benson (2000)'in ne sürdüğü gibi, yabancı dil bağlamında bütünleştirici güdülenme kavramına daha uygun bir yaklaşım, bunun bireyin iki dilli olma ve aynı zamanda iki kültürlü olma arzusunun temsil

ettiği fikri olacaktır. Bu, öğrencinin kendi kültürel kimliğine başka bir dil ve kültürün eklenmesiyle gerçekleşmektedir (Benson, 2000).

2.10.2.2 Araçsal GÜDÜLENME

Bu güdülenme türü genellikle ikinci bir dil öğreniminden somut bir şeyler elde etme arzusuyla karakterize edilmektedir (Hudson 2000). Araçsal güdülenmede dil ediniminin amacı daha faydacıdır; örneğin okul ya da üniversite mezuniyeti için gerekli koşulları karşılamak, iş başvurusunda bulunmak, dil yeteneğine bağlı olarak daha yüksek ücret talep etmek, teknik materyal okumak, çeviri işi yapmak ya da daha yüksek sosyal statü elde etmek gibi. Araçsal güdülenme genellikle öğrencinin hedef dili kullanan bir topluluğa sosyal bağlanmasının çok az gerçekleştiği, hiç gerçekleşmediği ya da bazı durumlarda istendiği ikinci dil ediniminin karakteristik özelliğidir. Öte yandan, hem bütünleştirici, hem de araçsal güdülenme başarının temel unsurları olsa da, ikinci bir dil öğrenirken uzun vadeli başarıyı sürdüren şeyin bütünleştirici güdülenme olduğu bulunmuştur (Ellis, 1997). Gardner ve Lambert (1972) tarafından yürütülen ilk araştırmaların bazılarında, bütünleştirici güdülenmenin resmi bir öğrenme ortamında araçsal güdülenmeden daha önemli olduğu görülmüştür (Ellis, 1997). Daha sonraki çalışmalarda bütünleştirici güdülenme vurgulanmaya devam etmiştir, ancak şimdilerde araçsal güdülenmenin öneminin vurgulanmaya devam ettiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda araçsal güdülenmenin yalnızca önemli bir faktör olarak kabul edildiğini, oysa bütünleştirici güdülenmenin sürekli olarak başarılı ikinci dil edinimiyle bağlantılı olduğunu belirtmek önemlidir. Öğrencilerin genellikle dil öğrenimi için bütünleştirici nedenlerdense araçsal nedenleri daha sık seçtikleri bulunmuştur (Ellis,1997).

2.10.3 Mesleki Gelişim ve Öğretmen GÜdülenmesi Arasındaki İlişki

Alanyazında yapılan mesleki gelişim çalışmalarında, nitelikli eğitimin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını gösteren en önemli belirleyicilerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Gaertner ve Brunner, 2018; Scherer, Nilsen ve Jansen, 2016; Yang ve diğerleri, 2014). Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet içi ve mesleki öğrenme etkinlikleri düzenlemek, öğretimin etkinliğini ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini sağlamasının uygun bir yolu olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin güdülenerek farklı bakış açıları öğrenmesi ve öğrendiğini aktarması başarılı bir mesleki gelişim için temel bir koşuldur (Shulman, 2009). Bu alanda daha önceden gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ve kurumsal ve sosyo-kültürel bağlamın mesleki öğrenme etkinliklerinde öğrenmenin güdülenmesini etkileyebileceğini göstermiştir (Gan, Nang ve Mu, 2018; Kwakman 2003; Liu, Yuan ve Zhang, 2018). Örneğin, öğretmenlerin çalışma özgürlüğü ve özerkliğine ilişkin algılarının, öğretmenlerin öğrenme güdülenmesinin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Gagné ve Deci, 2005; Gorozidis ve Papaioannou, 2014). Ancak, farklı geçmiş deneyimlere sahip öğretmenler için, insanların kendilerini bağlı hissettikleri kişilerin taleplerini benimseme eğilimi değişiklik gösterebilir. (Bao ve Lam, 2008). O nedenle mesleki öğrenmeye katılma güdüsüne çok boyutlu bir yapı olarak yaklaşılabılır; bu da bireylerin belirli bir davranışta bulunmak için birden fazla nedeni olabileceği anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 2002). Öğrenme etkinliklerine katılma durumunda, öğretmen, ortaklıktan elde edilecek olumlu duygularla öğretim kalitesini arttırmak için öğretim uzmanlarıyla birlikte çalışabilir. Bu durum, içsel güdülenmenin bir örneğini temsil etmektedir. Buna karşılık araçsal güdülenme, maddi teşvikler, tanınma ya da ödüller elde etmek ya da cezadan kaçınmak için sergilenen davranışları ifade etmektedir (Gorozidis ve Papaioannou, 2014). Deci ve Ryan (2002)'nin Kendini Belirleme Kuramı'na (SDT) göre içsel güdülenme ve tanımlanmış düzenleme, özerk güdülenme

olarak anlaşılabilir. Dışsal düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme, kontrollü güdülenme olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılma güdülenmeleri üzerine yapılan araştırmalar, sistematik olarak özerk güdülenmenin öğretmenlerin olumlu öğrenme kazanımlarına güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, oysa kontrollü güdülenmenin olumsuz sonuçlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Blais ve diğerleri, 1993). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kişisel ve psikolojik faktörlerinin ve okullardaki işyeri koşullarına ilişkin algılarının, mesleki öğrenme etkinliklerine katılmaya yönelik güdülenmelerini potansiyel olarak etkileyebileceğini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine katılmaya yönelik güdülenmeleri üzerindeki faktörlerin etkisini açıklamaya yönelik bir güdülenme modeli O'Sullivan, McConnell ve McMillan (2016) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim güdülenmesinin üç düzeyde teşvik edici ve engelleyici faktörlerine ilişkin kapsamlı bir görünüm sağlar. Bu görünüm öğretmenlerin kişisel, okulla ilgili ve sistem çapındaki güdülenmelerini içermektedir. Bu üç düzeydeki faktörler, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine katılmalarına yönelik güdülenmelerini hem özerk hem de kontrollü biçimlerini artırabilir ya da engelleyebilir. Kişisel faktörler çerçevesince, öğretmenler, kendi kişisel nedenlerinden dolayı ve kendi kişisel ve/ya da mesleki gereksinimlerine yanıt olarak değer verdikleri mesleki öğrenme etkinliklerini sürdürme tercihini ifade edeceklerdir. Kişisel düzeydeki faktörler genellikle öğretmenleri mesleki gelişim programlarına katılmaya içsel olarak güdüleyen başlıca katalizörler olarak kabul edilmektedir. Okul düzeyinde, öğretmenlerin güdülenmesini destekleyebilecek ya da engelleyebilecek işyeri koşullarını ifade eden faktörler olarak belirtilmektedir. Kişilerarası ilişkileri ve okul politikasını içerirler. Okul politikası, okuldaki genel desteği ifade etmektedir. Öğretmenlerin destekleyici bir okul kültürü algıladıklarında öğrenme etkinliklerine katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu varsayılmaktadır. Okul düzeyindeki faktörler, öğrenme etkinliklerine katılmak için

öğretmen güdülenmesinin hem özerk hem de kontrollü biçimleriyle olumlu bir şekilde ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı zorunlu olmaktan öte gönüllülük esasına dayanmaktadır; bu da öğretmenleri mesleki öğrenme etkinliklerine katılmaya zorlayacak bir çabanın olmadığı anlamına gelmektedir. Öte yandan öğretmenlerin çoğu, daha iyi öğretmenler olmak istedikleri için bu etkinliklere katıldıklarını bildirmektedir. Mesleki gelişim programlarını, kendilerini geliştirebilecek (Fullan, 1991, 1993); yalnızca can sıkıntısı ve yabancılaşmayla mücadele etmenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda artan yetkinliğe ve daha fazla mesleki tatmine giden bir yol olarak da görmektedirler (Hubermann, 1994). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için daha iyi bir öğretmen olmanın, öğrencilerin öğrenme çıktılarını arttırmak anlamına geldiği ifade edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin başarı algılarını inceleyen bir çalışmada, öğretim düzeyleri ne olursa olsun, çoğu öğretmenin başarıyı kendi belirledikleri hedeflere ulaşma ya da kendi standartlarını karşılama üzerinden tanımladığı görülmüştür. (Fullan, 1993). Bu nedenle öğretmenleri mesleki gelişime çeken şey, bilgi ve becerilerini genişleteceğine, gelişimlerine katkıda bulunacağına ve öğrenciler üzerindeki etkililiklerini artıracığına olan inançlarıdır.

2.11 Mesleki Gelişim ve Kaygı

2.11.1 Kaygı ve Türleri

Kaygı, genel anlamıyla, bir durumla dolaylı olarak ilişkilendirilen, belirsiz bir korku, duygusal bir endişe durumu olarak tanımlanabilmektedir (Scovel, 1978). Brown (1994) kaygının huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme ya da endişe duygularıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca kaygıyı, öznel bir gerginlik, sinirlilik, huzursuzluk, hayal kırıklığı ve kendinden şüphe etme hissi olarak vurgulamıştır. Öte yandan Brown (1994) kaygıyı ikiye ayırmıştır: sürekli kaygı ve durumluk kaygı. Sürekli kaygı, basitçe daha kalıcı bir kaygı eğilimi içinde olmak olarak tanımlanabilirken,

durumluk kaygı belirli bir olay ya da durumla ilgili olarak hissedilebilmektedir. Spielberger (1983) ise kaygıyı öznel bir gerginlik, endişe, sinirlilik ve endişe hissi olarak tanımlamaktadır. 'Kaygı' olgusu kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve birçok araştırmacı tarafından belirli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Kaygının olumsuz bir kavram olduğuna ilişkin genel inanışla çelişen başka bir sınıflandırmada Oxford (1999), zayıflatıcı ve kolaylaştırıcı kaygı türlerine dikkat çekmektedir. Kolaylaştırıcı kaygı, bireyin belirli görevlerdeki performansını artırmak için bir fırsat olarak açıklanırken, zayıflatıcı kaygı, bireyin performansını zayıflatmaktadır. Bir yabancı dil sınıfında kaygı yaşayanlar her zaman yalnızca öğrenciler değildir. Sınıf işlemlerinin etkin katılımcıları olan öğretmenler ya da öğretmen adayları, ders anlatırken kaygı yaşayabilirler. Dil öğretme kaygısı, öğretmenlerin, özellikle de kendilerine ait olmayan bir dili öğretmesi gerekenlerin duygusal durumlarını inceleyen araştırma alanlarından biridir (Keavney ve Sinclair, 1978). Horwitz'e (1996) göre, dil öğrenimi hiçbir zaman tamamlanmaz ve tüm yabancı dil öğretmenleri, yüksek dil yeterlilik düzeylerine yerleştirilmelerine rağmen öğrettikleri dilin ileri düzeyde öğrencileridir. Bu nedenle, “hedef dilde yetersizlik duyguları sık olduğunda ve gerçekçi bir yeterlik değerlendirmesiyle ilgisiz olduğunda, deneyimsiz dil öğrencilerinde görülen kaygı tepkilerine paraleldir” (Horwitz, 1996). Kuşkusuz, dil öğretmenlerinin yaşadıkları kaygı, yabancı dil öğretme becerilerini, kendilerine olan güvenlerini, hedef dilin kullanımını ve öğretim kararlarını etkileyebilir (Horwitz, 1996).

2.11.2 Mesleki Gelişim ve Öğretmen Kaygısı

Sammephet ve Wanphet (2013)'e göre, öğretmenin kendi kişiliği, öğretim bağlamı ve zorunlu olarak mesleki gelişim programlarına katılmaları fikri, öğretmenlerin yaşadığı kaygının ana nedenleridir. İngilizce öğretmen adaylarının İngilizceyi yabancı dil olarak kullanma konusunda endişeli oldukları ve deneyimli yabancı dil öğretmenlerinin kaygı

düzeylerinin mesleğe yeni başlamış öğretmen adaylarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim yılı ile kaygı düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki de vardır (Kesen ve Aydın, 2014). Öğretmen adaylarının öğretmen olma yolunda oldukları ve kendilerini 'gerçek' öğretmenlerden belirgin şekilde farklı hissedebilecekleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının kaygısı, deneyimli öğretmenlerden farklı bir kaygıdır (Merç, 2010). Özellikle kendilerine ait olmayan bir dili öğretmekle yükümlü olan yabancı dil öğretmen adayları için yaşanan kaygılar dile getirilmeye değerdir. Bu bağlamda Merç (2010), yabancı dil öğretmeni adaylarının kaygısının altı ana kaynağını belirlemiştir: öğrenciler ve sınıf örüntüleri, sınıf yönetimi, öğretim süreçleri, mesleki gelişim kapsamında gözlemlenme, danışmanlar ve diğer nedenler. Ayrıca Yüksel (2008), İngilizce öğretmen adaylarının dilbilgisi, dinleme ya da konuşma becerileri gibi belirli bir dil becerisini öğretme konusunda kaygı duyduklarını bulmuştur. Bulgular ayrıca kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretme kaygılarının farklılaşmadığını ve ilginç bir şekilde yabancı dil öğrenme kaygılarının yabancı dil öğretme kaygılarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Ayrıca uygulama sürecinde yalnızca öğretmen adayları değil, uygulama öğretmenleri, müfettişler, okul yöneticileri ve öğrenciler gibi tüm paydaşlar bir dereceye kadar stres yaşamaktadır. Olson (1992), öğretmenin itibarının öğretimde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenin kendi itibarına yönelik kaygısının bir stres kaynağı olabileceğini belirtmektedir. Fish ve Fraser (2003) tarafından öğretimin kaygıya yol açabilecek yönlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmalarını üç üniversitede yürütmüşlerdir. Çeşitli disiplinlerden ve farklı deneyim sürelerine sahip 93 tam zamanlı öğretim üyesi ile çalışan araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar, not verilen sınav kâğıdını öğrencilere geri vermenin, rahatsız edici öğrencilerle uğraşmanın ve grup çalışması yürütmenin kaygıya yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sonuçlar kaygı ile deneyim arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gösterdi; 0-5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler, 6 yıl ya da daha

fazla deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek kaygı bildirmişlerdir. Başka bir çalışma, muhasebe eğitimcileri arasında öğretme kaygısının oluşup oluşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır (Ameen, Guffy ve Jackson, 2002). Araştırmanın, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 333 öğretim elemanına uygulanan bir anket aracılığıyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların çoğunluğunun (%78) öğretmenlik kariyerleri boyunca öğretmenlik kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlik kaygısının ana tetikleyicilerinin belirli bir sınıfla ilgili olumsuz deneyimler, deneyimsizlik ya da ders materyaline aşına olmama olduğu bulunmuştur. Munday ve Windham (1995) öğretmenlerde kaygıya neden olarak disiplin, öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması ve ders planı hazırlanması kaygısını eklemektedir. Numrich (1996), en fazla iki yıllık deneyime sahip 26 İngilizce öğretmeniyle yaptığı bir günlük çalışmasına dayanarak, sınıf zamanını yönetmenin, yönerge vermenin, öğrencilerin çeşitli gereksinimlerine yanıt vermenin ve öğrencilerin öğrenimini değerlendirmenin göreve yeni başlayan öğretmenler için sıkıntılı olabileceğini belirtmektedir. Horwitz (1996) asi öğrencilerin, öğretmenin otoritesine yönelik meydan okumaların ve şikâyetçi toplumun da yabancı dil öğretmenleri için kaygıyı tetikleyebileceğini eklemektedir.

2.12 Mesleki Gelişim ve Tutum

Tutum, bireylerin bir duruma, nesneye veya kişiye karşı gösterdikleri duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerdir. Sosyal psikolojide önemli bir yer tutar ve bireylerin çevreleriyle etkileşimlerini, tutumlarını nasıl geliştirdiklerini anlamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Alanyazında tutumun çeşitli yönleri ele alınmıştır, özellikle tutum değişimi, tutumların davranış üzerindeki etkisi ve tutumun öğrenilmesi gibi konular sıklıkla tartışılmaktadır. Ajzen (1985), planlanmış davranış kuramına göre, tutumların bireylerin davranışlarını tahmin etme yeteneğini vurgulamıştır. Ona göre, tutumlar,

bireylerin belirli bir davranışı sergileyip sergilemeyeceklerini belirler. Bu kuramın temel unsurları, tutumların yanı sıra, davranışa yönelik normlar ve bireysel kontrol duygusudur. LaPiere (1934) tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen önemli bir çalışmaya imza atmıştır. Çalışmasında, insanların tutumlarının davranışlarını her zaman doğru bir şekilde yansıtmadığını göstermiştir. Örneğin, bir grup Çinli turist konaklama yerlerinde karşılaştığı farklılıkları incelemiş ve insanların söyledikleri ile yaptıkları arasında farklar olduğunu bulmuştur. Öte yandan, Festinger (1957), bilişsel uyumsuzluk kuramında, bireylerin tutumları ile davranışları arasında bir uyumsuzluk hissettiklerinde içsel bir gerilim yaşadıklarını ve bu gerilimi azaltmak için tutumlarını değiştirmeye çalıştıklarını ileri sürmüştür. Eagly ve Chaiken (1993), tutumları bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerden oluşan üçlü bir yapıda ele almışlardır. Onlara göre, tutumlar, bireylerin çevrelerine karşı gösterdikleri tepkileri anlamak için çok önemlidir. Bu kuramlar, tutumların bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki etkileşimleri anlamak için önemli bir temel oluşturmaktadır. Düşünce ise tutumların bilişsel bileşeni, bireyin belirli bir konuya veya duruma ilişkin sahip olduğu bilgi, inançlar ve değerlendirmelerdir (Borko,2004). Mesleki gelişim bağlamında, öğretmenler, mesleki becerileri, eğitim yöntemlerini ve liderlik tarzlarını değerlendirirken, sahip oldukları bilgi ve düşünceler, tutumlarını şekillendirir. Duygular, bireylerin tutumlarını oluşturan önemli bir diğer bileşendir. Tutumlar, bir durum hakkında duyulan olumlu veya olumsuz duygusal tepkilerle şekillenir. Mesleki gelişim bağlamında, bireylerin mesleklerinde karşılaştıkları zorluklara, aldıkları geri bildirimlere ve iş yerindeki çevresel faktörlere dair duydukları duygular, mesleki gelişim programlarına karşı tutumlarını etkiler. Örneğin, bir öğretmenin mesleki gelişim programına katıldığında hissettiği güdülenme, onun bu programla ilgili tutumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (Zepeda,2012). Tutumların davranışsal bileşeni, bir kişi bir konuya veya duruma karşı ne tür eylemler ve tepkiler vereceğini ifade eder. Mesleki gelişim bağlamında, tutumlar, bireylerin mesleki

gelişim programlarına katılıp katılmamalarını, uygulama alanlarında yeni öğrenilen bilgileri nasıl kullanacaklarını ve mesleki becerilerini nasıl geliştireceklerini belirlemektedir. Guskey (2002), olumlu bir tutuma sahip olan bir öğretmenin, öğrendiği yeni öğretim stratejilerini sınıfında kullanmayı daha çok isteyebileceğini ifade etmektedir. Richardson (1996), mesleki gelişim bağlamında, tutumların düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki etkileşimle şekillendiğini ve bireylerin mesleki yaşamlarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu etkileşim, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer profesyonellerin mesleki gelişim süreçlerine olan yaklaşımını doğrudan etkilemektedir. Bireylerin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumları, programların içeriği, sunum şekli ve kişisel deneyimlerine dayalı olarak değişebilir. Eğitimcilerin, mesleki gelişim süreçlerine katılımını artırmak ve onların tutumlarını olumlu yönde şekillendirmek için bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları dikkate almak önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

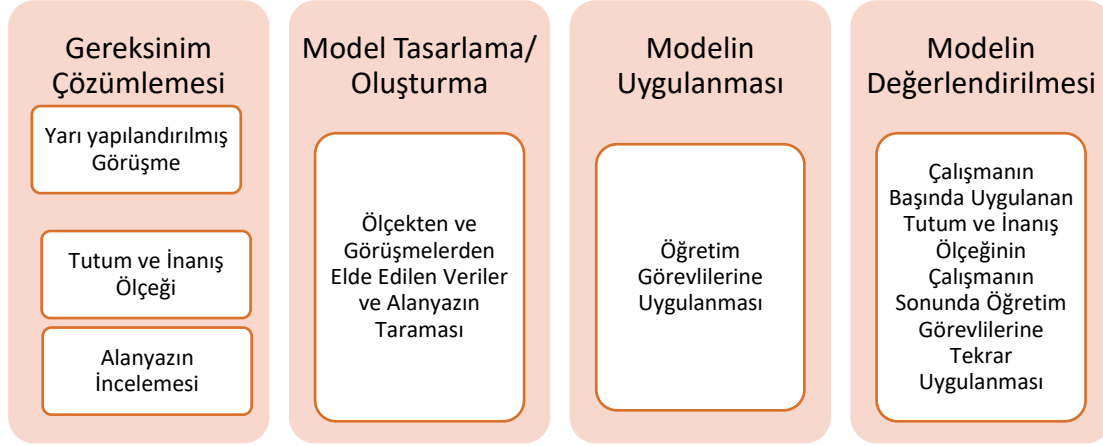
YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak keşfedici karma bir desen kullanılmıştır. Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının tümevarımsal tematik çözümlenmesi ile nicel veriler ise ölçekten elde edilen bulgularla oluşturulmuştur. Yeni model tasarlama sürecinde yararlanmak üzere İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarının belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler ve alanyazın taraması ile ilgili ölçek örneklerine bakılmış ve EK 2’de yer alan ölçek (Çetin ve Çetin, 2019) kullanılmıştır. Bu uygulama sonrasında öğretim görevlilerinin tutum ve inanışlardan elde edilen ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile alanyazın taraması sonucunda yeni bir model tasarlanmış ve öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Yeni model tasarlanıp uygulandıktan sonra, çalışmanın başında mesleki gelişim programlarına ilişkin tutum ve inanışlara yönelik uygulanan ölçek, öğretim görevlilerine tekrar uygulanmıştır. Bu süreç Tablo 1’de belirtilen aşamalardan oluşmaktadır:

Tablo 1.

Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Takip Edilen Aşamalar



İlk olarak mesleki gelişim ile ilgili gereksinimlerini öğrenmek amacıyla Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapmakta olan öğretim görevlileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal tematik çözümleme yoluyla incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için alanyazın taranmış ve görüşmede kullanılması planlanan sorulara karar verilmiştir. Bu form kapsamında öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar tümevarımsal tematik çözümleme yoluyla çözümlenmiştir. Model oluşturma aşamasında öğretim görevlileriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, bu görüşmelerden elde edilen veriler ve alanyazın taramasından elde edilen veriler kullanılmıştır. EK 2'de yer alan tutum ve inanış ölçeği (Çetin ve Çetin, 2019) hazırlayıcılardan izin alınarak kullanılmış, bu ölçekten ve görüşmelerden elde edilen veriler ile alanyazın taramasına dayalı bir model tasarlanıp Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde mesleki gelişim kapsamında uygulanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler Türk Hava Kurumu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 20 kadın 11 erkekten oluşan 31 öğretim görevlisine, tutum ve inanış ölçeği ise model uygulamasında yer alan 12 kadın 3 erkekten oluşan 15 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin uygulandığı çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 2'de, tutum ve inanış ölçeğininin uygulandığı çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgi ise Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

CİNSİYET	KADIN	Sayı
	ERKEK	20
		11
YAŞ	21-25	1
	26-30	15
	31-35	7
	36-40	7
	40 ve üzeri	1
MEZUN OLUNAN BÖLÜM	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	4
	İngilizce Öğretmenliği	17
	Mütercim Tercümanlık	2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	6
	İngiliz Dili Öğretimi	2
	Diğer	0
DENEYİM YILI	1-5 yıl	9
	6-10 yıl	13
	11-15 yıl	8
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	0
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM DURUMU	Yok	12
	Yüksek Lisans	18
	Doktora	1
OKULDAKİ GÖREVİNİZ	Öğretim Görevlisi	29
	Koordinatör	2
	Müdür	0
	Müdür Yardımcısı	0

	Bölüm Başkanı	0
THKÜ DENEYİM YILI	1 yıldan az-1 yıl	11
	2-5 yıl	9
	6-10 yıl	8
	11 yıl ve üzeri	3

Tablo 3.

Tutum ve İnanış Ölçeği ile Model Uygulamasında Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

CİNSİYET	KADIN	Sayı 12
	ERKEK	3
YAŞ	21-25	1
	26-30	8
	31-35	1
	36-40	4
	40 ve üzeri	1
MEZUN OLUNAN BÖLÜM	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	3
	İngilizce Öğretmenliği	5
	Mütercim Tercümanlık	2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	4
	İngiliz Dili Öğretimi	1
	Diğer	0
DENEYİM YILI	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	5
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	0
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM DURUMU	Yok	6
	Yüksek Lisans	8
	Doktora	1
OKULDAKİ GÖREVİNİZ	Öğretim Görevlisi	14
	Koordinatör	1
	Müdür	0
	Müdür Yardımcısı	0
	Bölüm Başkanı	0
THKÜ DENEYİM YILI	1 yıldan az-1 yıl	5
	2-5 yıl	5
	6-10 yıl	3
	11 yıl ve üzeri	2

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmanın araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile tutum ve inanış ölçeği kullanılmıştır. Bu araçların gelişme aşamaları şu şekildedir:

3.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan **“İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir ve bu tutumlar doğrultusunda nasıl bir model tasarlanabilir?”** sorusunun ilk maddesi olan **“İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin mevcut tutum ve inanışları nelerdir?”** sorusuna yanıt bulabilmek ve ön durum belirleme amacıyla sekiz görüşme sorusu hazırlanmıştır (Bkz. EK 3). Hazırlanmış olan bu sorular kullanılarak yedi öğretim görevlisi ile görüşülerek pilot çalışma yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda EK 3’deki sorulardan 1, 2, 6, 7 ve 8. sorular yeterince anlaşılır olmadığı için değiştirilmiştir. Görüşme sorularının son hali Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Son Hali

Düzenlenmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
1. Mesleki gelişim programlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci boyutunda görüşleriniz nelerdir? Sizce, a) Mesleki gelişimin yabancı dil öğretim yöntemlerine herhangi bir etkisi var mıdır? Eğer varsa, bu etkiyi nasıl açıklarsınız? b) Mesleki gelişim programlarının, öğrencinin öğrenmesine herhangi bir etkisi var mıdır? Eğer varsa, bu etkiyi nasıl açıklarsınız? c) Hem öğretmenler, hem de öğrenciler açısından mesleki gelişimin güdülenme ve kaygıyla arasında bir ilişkisi var mıdır? Eğer varsa nasıl bir ilişkidir? Açıklayabilir misiniz?
2. Ne tür mesleki gelişim programlarına katılırsınız? (Çalıştığınız kurumun düzenlediği, başka kurumların düzenlediği, yayın evlerinin düzenlediği, çalıştaylar, yurtdışı seminerleri, vb.)?
3. Mesleki gelişim programlarının size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, size sağladığı en büyük katkı nedir?
4. Mesleki gelişim gereksinimleriniz nelerdir?
5. Sizce mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesi gereken özellikleri var mıdır? Eğer var ise, bu özellikler nelerdir?
6. Mesleki gelişim programlarına katılmanızı engelleyebilecek durumlar nelerdir?
7. Mesleki gelişim programları sonunda bir değerlendirmeye tabi tutuluyor musunuz? Yanıtınız evet ise sizce böyle bir değerlendirme gerekli mi?
8. Sizce mesleki gelişim programlarını hazırlayan kişilerin bakış açıları sizinkiyle örtüşüyor mu? Beklentileriniz soruluyor mu? Açıklayabilir misiniz?

3.3.2 Tutum ve İnanış Ölçeği

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir ve bu tutumlar doğrultusunda nasıl bir model tasarlanabilir?” sorusunun ikinci maddesi olan “İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin

tutumlarına göre nasıl bir model oluşturulabilir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla mesleki gelişime yönelik tutum ölçekleri incelenmiştir. İncelenen tutum ölçekleri arasından madde geçerlilik ve güvenilirliği (güvenilirlik katsayısı=0.94) yapılmış bir tutum ve inanış ölçeği kullanılmıştır (Çetin ve Çetin, 2019). Uygulanan ölçek ile ilgili etik kurul onay belgesi alınmış ve ölçek, 12 kadın ve 3 erkekten oluşan 15 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 2022 programı aracılığı ile çözümlenmiş olup, bu veriler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler çerçevesince ve alanyazın taranarak bir model tasarlanıp öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan **“Tasarlanıp uygulanan modelin, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi var mıdır?”** sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla aynı tutum ve inanış ölçeği, aynı 15 öğretim görevlisine yeniden uygulanmış olup elde edilen veriler yine SPSS 2022 ile çözümlenmiştir.

3.4 Modelin Tasarlanma Süreci

3.4.1 Alanyazın

Mesleki gelişim modellerinin tasarlanmasında, farklı yaklaşımların ve modellerin öğretmenlerin gelişimine katkıları incelenmiştir. Bu bölümde, tasarlanan modelin temelini oluşturan alanyazındaki çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve uygulama modelleri detaylandırılmaktadır.

Yansıtıcı Öğretim

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendi ders uygulamalarını gözlemleyerek ve çıkarımlar yaparak gelişim sağlamalarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin derslerini video kayıtlarıyla izlemeleri, ders planlarına dair günlük tutmaları veya meslektaşlarından geri bildirim almaları önerilmektedir. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendi öğretim

uygulamalarını yeniden düşünmelerini ve bu sayede derslerinde daha etkili stratejiler geliştirmelerini sağlar (Schön, 1983).

Takım Öğretimi

Takım öğretimi, öğretmenlerin birlikte çalışarak ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılmasını kapsar. Bu model, öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimi geliştirirken, farklı perspektiflerin bir araya getirilmesini teşvik eder. Takım öğretimi, bireysel mesleki gelişim sürecine destek olmakla birlikte, ortak problemleri tespit etme ve çözme kapasitesini de artırır (Friend ve Cook, 2010).

Ders İmecesi

Ders imecesi, öğretmenlerin bir dersi birlikte planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi sürecini ifade eder. Bu modelde, öğretmenler ortak bir ders üzerinde çalışarak bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar. Ders imecesi, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanırken, aynı zamanda uygulamalarda bir standardizasyon sağlar (Lewis, 2002).

Eylem Araştırması

Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıflarında karşılaştıkları problemleri belirleyerek, bu problemlere çözüm yolları geliştirmelerine odaklanır. Bu süreçte, öğretmenler problemleri tanımlama, veri toplama, analiz yapma ve çözüm yollarını test etme aşamalarından geçer. Eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine aktif katılımını destekler (Kemmis ve McTaggart, 1988).

Öğretmen İnanışları

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki tutum ve inanışları, modelin çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İnanışların özellikle yeni yaklaşımları benimseme, uygulama ve süreklilik sağlama üzerindeki etkisi alanyazında sıklıkla vurgulanmıştır (Pajares, 1992).

Seçmeci (Eklektik) Model

Bu araştırmada tasarlanan modelde, farklı mesleki gelişim yaklaşımlarının en etkili yönlerini bir araya getiren bir seçmeci (eklektik) model tercih edilmiştir. Bu model, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ve çevresel şartlara uyum sağlayabilecek esneklikte bir yapı sunar. Örneğin, yansıtıcı öğretimden bireysel değerlendirme ve gelişim, eylem araştırmasından problem tespiti ve çözüm yolları geliştirme, ders imcesinden iş birliği ve bilgi paylaşımı gibi unsurlar bu modelde harmanlanmıştır. Seçmeci modelin temel avantajlarından biri, farklı kuramsal yaklaşımların uygulamadaki eksikliklerini telafi ederek daha kapsamlı ve etkili bir yapı oluşturmaktır (Van der Veer ve Valsiner, 1991). Bu modelin seçilmesinin en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde farklı yöntemlere ihtiyaç duyması ve bu süreçlerin dinamik yapısına uygun bir çerçeve sunmasıdır. Seçmeci yaklaşım, modelin esnekliğini artırarak hem bireysel hem de iş birliğine dayalı gelişimi desteklemektedir.

3.4.2 Saha Araştırması

Modelin tasarlanma sürecinde, alanyazından elde edilen bilgilerin yanı sıra saha araştırmasından elde edilen bulgular da büyük bir rol oynamıştır. Bu bölümde, saha araştırmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi ve modele katkıları açıklanmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

31 öğretim görevlisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine dair tutum ve beklentileri çözümlenmiştir. Bu görüşmelerde ortaya çıkan temalar, tasarlanan modelin çeşitli unsurlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Mesleki Gelişim İhtiyaçları: Öğretim görevlileri, bireysel ihtiyaçlara göre şekillenen, kendilerinde kaygı yaratmayan ve esnek bir yapıya sahip programlara daha fazla ilgi göstermektedir.
2. İş Birliği ve İletişim: Öğretmenler, iş birliğine dayalı modellerin bilgi paylaşımını artırdığı ve mesleki yalnızlığı azalttığı görüşündedir.
3. Uygulama ve Geri Bildirim: Katılımcılar, mesleki gelişim programlarının kuram ile sınırlı kalmayıp, uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ve şeffaf bir geri bildirimin olmasının önemini vurgulamıştır.

Tutum ve İnanış Ölçeği

15 öğretim görevlisine uygulanan tutum ve inanış ölçeği ile öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına karşı olan algıları ve bu algıların nasıl şekillendiği incelenmiştir.

Elde edilen bulgular şu temel noktaları içermektedir:

- Olumlu Tutumların Belirleyicileri: Katılımcılar, mesleki gelişim programlarının faydalarını doğrudan deneyimlediklerinde daha olumlu tutumlar sergilemektedir.
- Engeller ve Çözümler: Öğretmenler, yoğun iş yükü, ders planı ihtiyacı, daha çok güdülenmelerini sağlayan bir programa ihtiyaçları olduğunu ve programların uygulanabilirliği ile ilgili kaygılarını dile getirmiştir. Ancak esnek ve destekleyici bir yapıya sahip modellerin bu engelleri aşmada etkili olduğu görülmüştür.

Saha araştırmasından elde edilen veriler, modelin yapı taşlarının belirlenmesinde kritik bir rol oynamıştır. Özellikle öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları ve mesleki gelişim sürecindeki deneyimleri, modelin esnek ve çok yönlü bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen betimleyici kodlar, seçmeci modelin uygulanabilirliğini artırmış ve saha gerçekliğine dayalı bir yapı oluşturulmasını sağlamıştır. Tutum ve inanış ölçeğinden elde edilen bulgular ise öğretmenlerin

programlara yönelik algılarının geliştirilmesinde rehberlik etmiştir. Bu süreçte, öğretim görevlilerinin etkin katılımı ve geri bildirimleri modelin tasarım sürecine doğrudan katkıda bulunmuştur.

3.5 Uygulama

İngilizce öğretim görevlilerinin gelişimine yönelik bir mesleki gelişim modeli tasarımı uygulamasının aşamaları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5.

Mesleki Gelişim Modeli Aşamaları

ÖNERİLEN MESLEKİ GELİŞİM MODELİ EYLEM SÜRECİ		
TARİH	İÇERİK	ETKİLEŞİM ÖRÜNTÜSÜ
BİRİNCİ AŞAMA	‘Mesleki Gelişim Nedir? Mesleki Gelişim Türleri Nelerdir?’	Bireysel ve süreçteki tüm öğretmenler
1.ve 2. Haftalar	Mesleki Gelişim Modellerinin Ortak Özellikleri nelerdir?’ gibi konularla ilgili makaleler okuma ve üzerine tartışma.	
11.03.2024- 22.03.2024	Önerilen mesleki gelişim modeli ile ilgili eylem planını sunma ve tartışma.	
	Mesleki gelişim modeli uygulanan olan öğretim görevlileri, mesleki gelişim planlarını yazarak sürece başlarlar. Planlarını yazdıktan sonra kendileri ile toplantı yapılarak hedefleri, güçlü özellikleri ve	Bireysel ve süreçteki tüm öğretmenler

geliştirmek istedikleri yönler hakkında konuşulur.

İKİNCİ AŞAMA	Öğretim görevlisi, herhangi bir dersinin videosunu çeker, videoyu izleyerek birlikte kendisiyle ilgili geliştirmek istediği bir odak (çözmek istediği bir problem) belirler, odak ile ilgili mentoru bilgilendirir ve kendi dersine ilişkin gözlemini içeren formu doldurur.	Bireysel ve mentorla
3. ve 4. Haftalar		
25.03.2024-07.04.2024		
ÜÇÜNCÜ AŞAMA	Kendini geliştirmek istediği alanla ilgili makale bulup okur ve bulduğu makaleleri Google Drive'a yükleyerek süreç içinde yer alan diğer öğretmenler için de paylaşım yaparak katkıda bulunur. Makaleler okunduktan sonra toplantı yapılarak, makaleler ile ilgili tartışılır.	Bireysel ve tüm öğretmenler
5. ve 6. Haftalar		
08.04.2024-15.04.2024		
DÖRDÜNCÜ AŞAMA	Bu aşamada, öğretim görevlisi, geliştirmek istediği odak ile ilgili olarak örnek ders planı kapsamında bir ders planı hazırlayıp,2. videoyu çeker. Daha kıdemli bir meslektaş tarafından dersin videosu izlenip, derse yönelik gözlem formu doldurulur ve kendisine geribildirim verilir.	Alan uzmanı (daha kıdemli bir meslektaş olarak ilgili öğretim görevlilerine dönüt vermiştir.)
7. ve 8. haftalar		
22.04.2024-30.04.2024		

BEŞİNCİ	Öğretim görevlisi daha kıdemli bir Mentor
AŞAMA	meslektaşından aldığı dönütleri dikkate
9. ve 10. haftalar	olarak başka bir ders planı hazırlar ve 3.
	videoyu çeker. Bu video mentor ile
06.05.2024-	paylaşılır. Mentor videoyu izler, ders ile
17.05.2024	ilgili notlar alır. İlgili formu doldurur.
	Sonrasında öğretim görevlisi ile toplantı
	yapılır ve kendisine dönüt verilir.

ALTINCI	Mesleki gelişim modeli sürecine ilişkin Süreçteki tüm
AŞAMA	programa katılan öğretim görevlileri ile bir öğretmenler
11. ve 12.	toplantı yapılır ve işleyiş ile ilgili karşılıklı
haftalar	geribildirim verilir.
27.05.2024-	
05.06.2024	

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile tutum ve inanış ölçeğinden elde edilen veriler çerçevesince alanyazın taranarak hazırlanan mesleki gelişim modeli 12 haftalık bir süreçte 15 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğretim görevlileri birinci ve ikinci haftalarda ‘Mesleki Gelişim Nedir? Mesleki Gelişim Türleri Nelerdir? Mesleki Gelişim Modellerinin Ortak Özellikleri nelerdir?’ gibi konularla ilgili makaleler okumuş ve üzerine tartışmışlardır. Sonrasında, kendilerine önerilen mesleki gelişim modeli ile ilgili eylem planını sunulmuş ve bu plan üzerine tartışmışlardır. Ayrıca, mesleki gelişim modeli uygulanacak olan öğretim görevlileri mesleki gelişim planlarını yazmışlardır.

Planlarını yazdıktan sonra kendileri ile toplantı yapılarak hedefleri, güçlü özellikleri ve geliştirmek istedikleri yönler hakkında konuşulmuştur. Üçüncü ve dördüncü haftalarda, öğretim görevlileri herhangi bir derslerinin videosunu çekmişler ardından videoyu izleyerek kendileriyle ilgili geliştirmek istedikleri bir odak (çözmek istediği bir problem) belirlemiş ve kendi dersleri ile ilgili gözlemlerini içeren formu doldurmuşlardır. Beş ve altıncı haftalarda ise geliştirmek istedikleri alanla ilgili buldukları makaleleri okuduktan sonra Google Drive'a yükleyerek süreç içinde yer alan diğer öğretmenler için de paylaşım yaparak katkıda bulunmuşlardır. Makaleler okunduktan sonra toplantı yapılarak, makaleler ile ilgili tartışılmıştır. Yedi ve sekizinci haftalarda, öğretim görevlileri geliştirmek istedikleri odak ile ilgili olarak örnek ders planı kapsamında bir ders planı hazırlayıp, ikinci videolarını çekmişlerdir. Daha kıdemli bir meslektaş olan alan uzmanı tarafından dersin videosu izlenip, derse yönelik gözlem formu doldurularak kendilerine geribildirim verilmiştir. Dokuz ve onuncu haftalarda, öğretim görevlileri daha kıdemli bir meslektaşlarından aldıkları dönütleri dikkate alarak başka bir ders planı hazırlayarak üçüncü videoyu çekmişlerdir. Bu video mentor ile paylaşılmıştır. Mentor videoyu izleyerek ders ile ilgili notlar almış ve ilgili formu doldurmuştur. Sonrasında öğretim görevlileri ile toplantı yapılmış ve kendilerine dönüt verilmiştir. On bir ve on ikinci haftalarda ise mesleki gelişim modeli sürecine ilişkin programa katılan öğretim görevlileri ile bir toplantı yapılmış ve işleyiş ile ilgili karşılıklı geribildirim verilmiştir.

3.5.1 Modelde Kullanılan Araçlar

Uygulanan mesleki gelişim modelinde kullanılan araçlar;

1. Mesleki Gelişim Planı (Professional Development Plan)

Mesleki gelişim planı mesleki gelişim modeli önerisinin birinci aşamasında kullanılmıştır (Bkz. EK 8).

2. Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Formu (Self-Viewing Observation Checklist)

Mesleki gelişim modeli öz değerlendirme formu mesleki gelişim model önerisinin ikinci aşamasında kullanılmıştır (Bkz. EK 11).

3. Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Gözlem Formu (Viewing With A More Knowledgeable Colleague Observation Checklist)

Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Gözlem Formu, mesleki gelişim model önerisinin dördüncü aşamasında kullanılmıştır (Bkz. EK 14).

4. Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen Değerlendirme Formu (Viewing with a Mentor- Mentor Evaluation Form)

Hazırlanan form mesleki gelişim model önerisinin beşinci aşamasında kullanılmıştır (Bkz. EK 17).

5. Ders Planı Formu (Lesson Plan Form)

Hazırlanan ders planı örneği mesleki gelişim modeli çerçevesince kullanılmıştır (Bkz. EK 20).

3.6 Verilerin Çözümlemesi

3.6.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi

İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarının belirlenmesi için 31 öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim görevlileri Katılımcı 1 (K1) gibi kısaltmalar kullanılarak kodlanmıştır. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Maxqda 2020 yazılımı / programı Tek Vaka Modeli ile çözümlenmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşmelerdeki örüntü sıklığı doğrultusunda betimleyici kodlar oluşturulmuştur. Kodlarla ilgili bir uzman görüşü daha almak amacıyla Karabük Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan alan uzmanının görüşüne başvurulmuş olup kodlarla ilgili uzlaşma sağlanmıştır. Çözümleme ve uzlaşma sonucunda Şekil 1'de belirtilen kodlar oluşturulmuştur.

Şekil 1.

Betimleyici Kodlar



3.6.2 Nicel Verilerin Çözümlemesi

Mesleki gelişim programlarına ilişkin öğretim görevlilerinin tutumları doğrultusunda tasarlanıp uygulanan modelin neleri kapsayacağını bulabilmek amacıyla 15 öğretim görevlisine uygulanan tutum ve inanış ölçeğinin sonuçları SPSS 2022 programı ile çözümlenmiştir. Ayrıca aynı tutum ve inanış ölçeği, uygulamadan sonra modelin, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla çalışma grubuna tekrar uygulanmış ve sonuçları yine SPSS 2022 programı ile çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 Çalışmanın Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

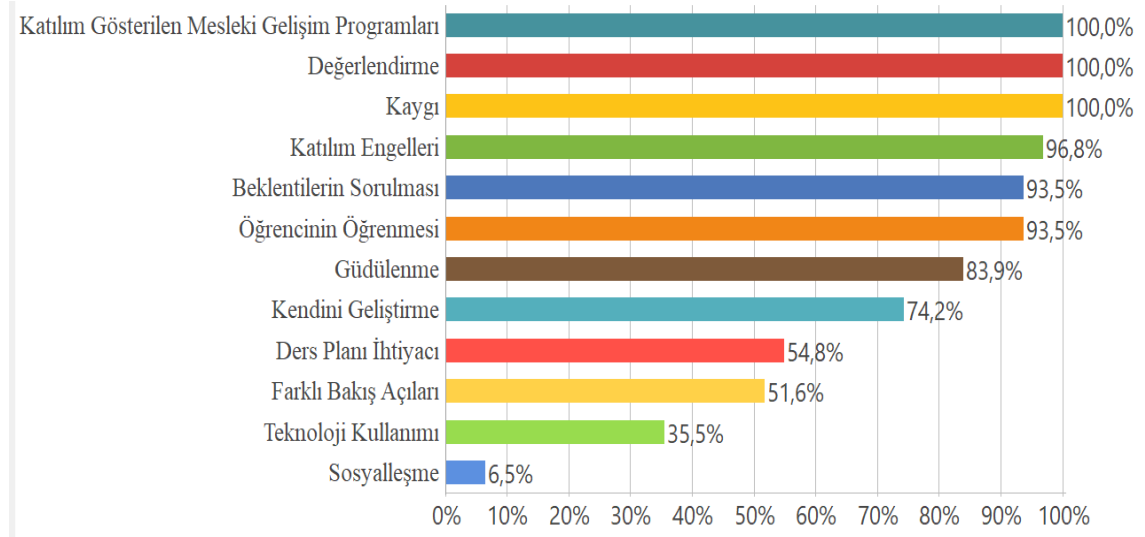
4.1.1 İngilizce Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Mevcut Tutum ve İnanışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Verilerin çözümlenmesinde nitel ve nicel olmak üzere keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Böyle bir çözümlemenin öncelikli sebebi güvenilir veriye ulaşmak ve durum betimlemesini ayrıntılı bir şekilde yapabilmektir. Çalışmanın birinci araştırma sorusu **“İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir ve bu tutumlar doğrultusunda nasıl bir model tasarlanabilir?”** sorusunun ilk maddesi olan **“İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin mevcut tutum ve inanışları nelerdir?”** çerçevesince elde edilen bulgular şu şekildedir:

31 öğretim görevlisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretim görevlilerinin bu sorulara ilişkin verdikleri cevaplar kapsamında betimleyici kodlar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden Maxqda 2020 ile elde edilen bulgular Tek-Vaka Modeli ile mesleki gelişim programlarına yönelik farklı bakış açıları, katılım gösterilen mesleki gelişim programları, ders planı gereksinimi, beklentilerin sorulması, değerlendirme, kaygı, katılım engelleri, güdülenme, öğrencinin öğrenmesi, sosyalleşme, kendini geliştirme ve teknoloji kodları kapsamında çözümlenmiştir. Çözümlenen kodların yüzdeleriyle ilgili grafik Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2.

Betimleyici Kod Grafiği



Bu kodlardan **mesleki gelişim programlarına yönelik farklı bakış açıları** ile ilgili çözümleme Şekil 3’de yer almaktadır.

Şekil 3.

Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Farklı Bakış Açıları

K5 ise bu kod ile ilgili görüşlerini şu şekilde vurgulamıştır: “*Bence farkındalık, öğretmenlerle iletişimde olmak işe yarıyor. Diğer bakış açılarını görmek etkili oluyor. Bir de kendim de derslerimi izlerken farkındalığım da arttı.*”

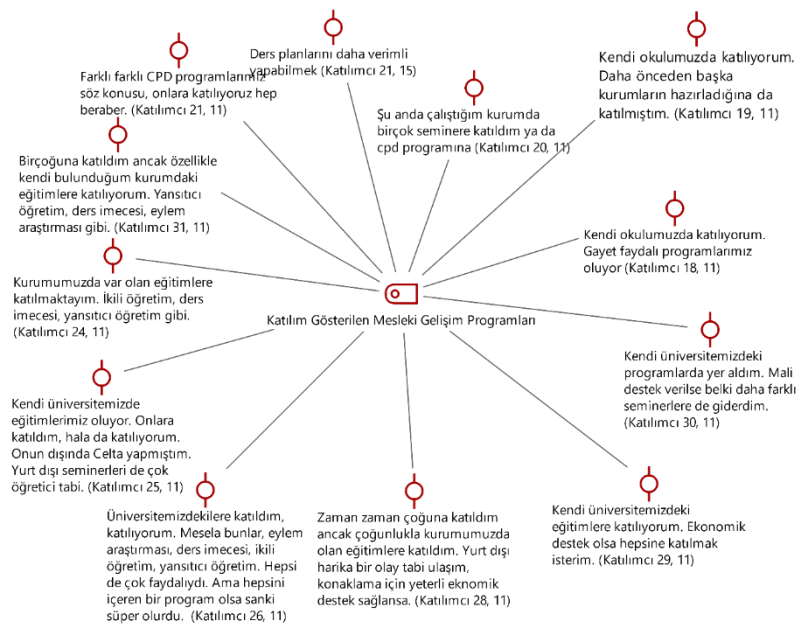
Yine K12 bu kod ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “*Nasıl faydalı olabilir? Şöyle sınıf içerisinde öğretmenler belirli problemlerle karşılaşabiliyorlar ya da belirli teknikleri uyguladıklarında iyi sonuçlara ulaşıyorlar mesela ya da bazı öğrencilerde iyi sonuçlara ulaşırken, bazılarında ulaşmıyorlar. Bunlar oturup tartışıldığında ve diğer hocalarla konuşulduğunda ortaya çok güzel bir sonuç çıkabiliyor.*”

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi, mesleki gelişimin farklı bakış açılarını öğrenmede önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kod ile ilgili bulgular, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik farklı bakış açıları kazandıklarını ve bu bakış açılarının bireysel deneyim ve gereksinimlere göre değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Katılım gösterilen mesleki gelişim programları kodu ile ilgili çözümleme Şekil 4’de sunulmaktadır.

Şekil 4.

Katılım Gösterilen Mesleki Gelişim Programları



“Katılım gösterilen mesleki gelişim programları” ile ilgili koda yönelik görüşlerini K2 şu şekilde ifade etmiştir: *“Çalıştığımız kurumun düzenlediğine katılıyoruz. Başka kurumların düzenlediği, fırsat buldukça bireysel olarak internet üzerinden online olarak katılmaya çalıştığım webinarlar var. Ayrıca yayınevlerinin düzenlediklerine daha sık katılıyorum çünkü onların duyuruları çok kolay bulunuyor, erişimleri çok kolay oluyor. En son Oxford’un işte online seminerine katılmışım, 6 seminerden, 6 toplantıdan oluşan. Çok uzun bir seminerdi. Ona katılmışım. Çalıştığım kurum, başka kurumlar çok sık olmamakla beraber çünkü duyurulara erişimleri daha az oluyor. Yayınevleri çok sık şekilde. Başka ne vardı? Yurt dışı seminerleri. Yurt dışı seminerleri keşke. Bir eğitim kapsamında ESP yani İngilizcenin özel amaçlar için bir meslekte nasıl İngilizce verilir bunula ilgili bir çalışma gerçekleştirdik. Program kapsamında İngiltere’ye giderek direkt oradaki sınıfları gözlemleyerek bir çalışmada bulunduk. Kendi imkanlarımla zor olsa da projeler kapsamında fırsat buluyoruz.”*

K26 bu kod ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kurumumuzun içinde gerçekleşen eğitimlere katılıyorum. Action research, team teaching, lesson observation (eskiden vardı aslında, artık yapmıyoruz) Neden yapmıyorsunuz? Oldukça kaygı ve gerginliğe yol açtığı için. Mentor hocamız sınıfa gelip izliyordu. Dolayısıyla, hem hocamız hem de öğrencimiz için gerginlik yapabiliyordu. Seminerlere de katılmaya çalışıyorum. Bir şeyler öğrenip uygulamak ve güzel sonuçlarını görmek oldukça güzel.”*

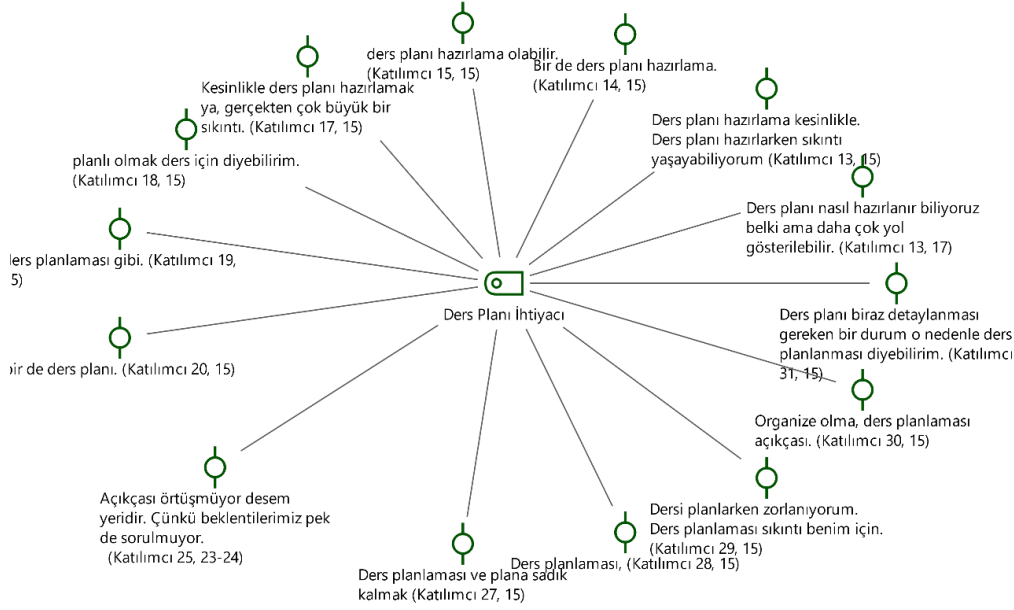
K5 ise bu koda ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: *“Üniversitemizdekilere katıldım, katılıyorum. Mesela bunlar, eylem araştırması, ders imecesi, ikili öğretim, yansıtıcı öğretim. Hepsi de çok faydalıydı. Ama hepsini içeren bir program olsa sanki süper olurdu.”* Bu kod ile ilgili sonuçlar, katılım gösterilen mesleki gelişim programlarının niteliğinin ve öğretim görevlilerinin bu programlardan aldıkları verimin, kaygıya yol

açmadan gereken güdülenmeyi belirleyen önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

Ders planı gereksinimi kodu ile ilgili çözümleme Şekil 5’de yer almaktadır.

Şekil 5.

Ders Planı Gereksinimi

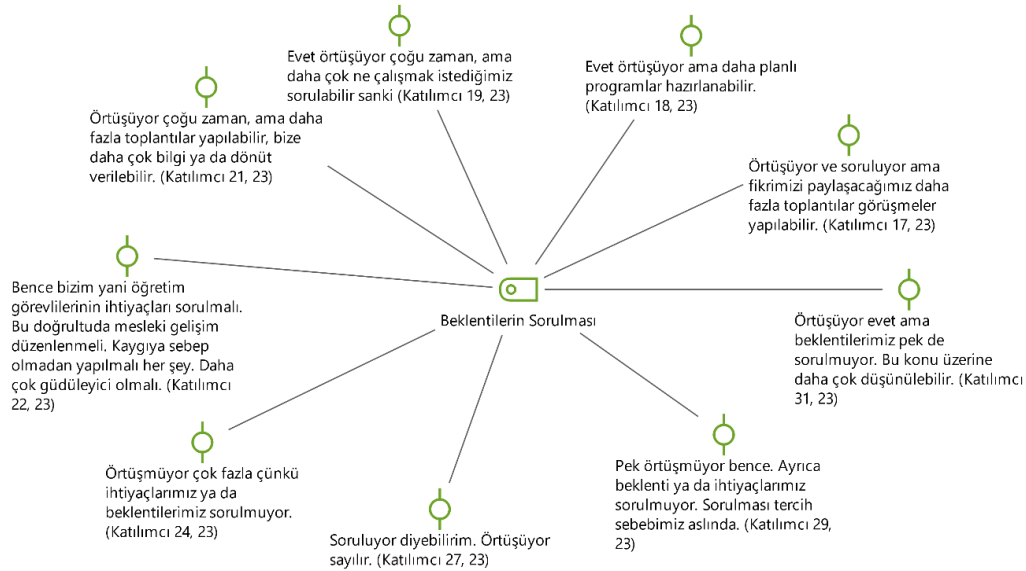


Katılımcıların çoğu mesleki gelişim gereksinimleri çerçevesince ders planına gerek duyduklarını ifade etmişlerdir. K3 bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bazen dağınık ders işliyorum, o dağınıklığı çözmek istiyorum, daha planlı olmak isterim.” K10 ise “Aslında çok fazla şeye ihtiyacımız oluyor ama en önemlisi ders planı bence.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. K31 ise konu ile ilgili fikrini “Ders planı biraz detaylanması gereken bir durum o nedenle ders planlanması diyebilirim.” şeklinde vurgulamıştır. Bu sonuçlar, ders planlamasının, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına katılımını etkileyen önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir. Öğretim görevlileri, ders planlarını geliştirirken bu programlardan edindikleri bilgi ve becerileri kullanmayı isteyebilirler. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarının ders planlamasının nasıl geliştirilmesi gerektiği ile ilgili içerik ortaya koyması önem teşkil etmektedir.

Beklentilerin sorulması kodu ile ilgili çözümleme Şekil 6’da sunulmaktadır.

Şekil 6.

Beklentilerin Sorulması

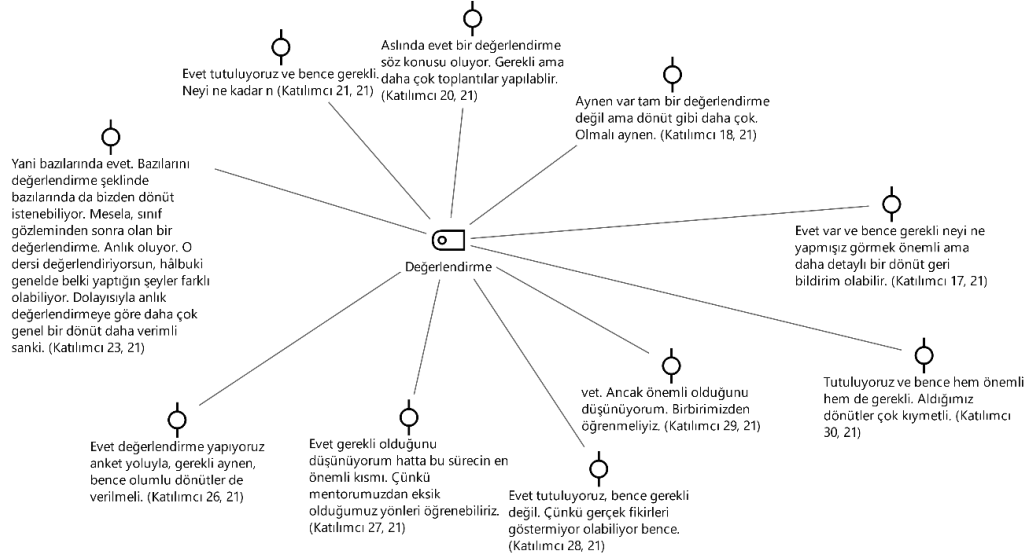


Bu kod ile ilgili olarak K3 görüşünü “Eeee. evet. Yani şöyle. Nasıl açıklayayım. Bu dönem mesela mentorum bize hangi checkliste dayalı olarak değerlendirildiğimizi gösterdi. O sayede bizden ne istendiğini görmüş olduk. Beklenti anlamında hani eklenebilecek bir şey var mı sorusu soruldu. O konuda görüşlerimi dile getirdim. Ama en başında nasıl bir beklentiniz var, hatırlamıyorum. Bakış açıları genel anlamda örtüşüyor.” şeklinde ifade etmiştir. K22 ise bu kod ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bence bizim yani öğretim görevlilerinin ihtiyaçları sorulmalı. Bu doğrultuda mesleki gelişim düzenlenmeli. Kaygıya neden olmadan yapılmalı her şey. Daha çok güdüleyici olmalı ”. K26 ise bu kod ile ilgili olarak “Yani aslında beklentilerimiz sorulsa her şey daha güzel olacak. Sorulmadan hareket ediliyor. ” ifadesini kullanmıştır. Bu veriler, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik beklentilerinin belirlenmesinin, mesleki gelişim programlarının daha etkili ve verimli olmasına katkı sağladığını göstermektedir. Bu beklentilerin karşılanmasının, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına olan ilgisini ve katılımını arttırabileceği öngörülmektedir.

Değerlendirme kodu ile ilgili çözümleme Şekil 7’de yer almaktadır.

Şekil 7.

Değerlendirme



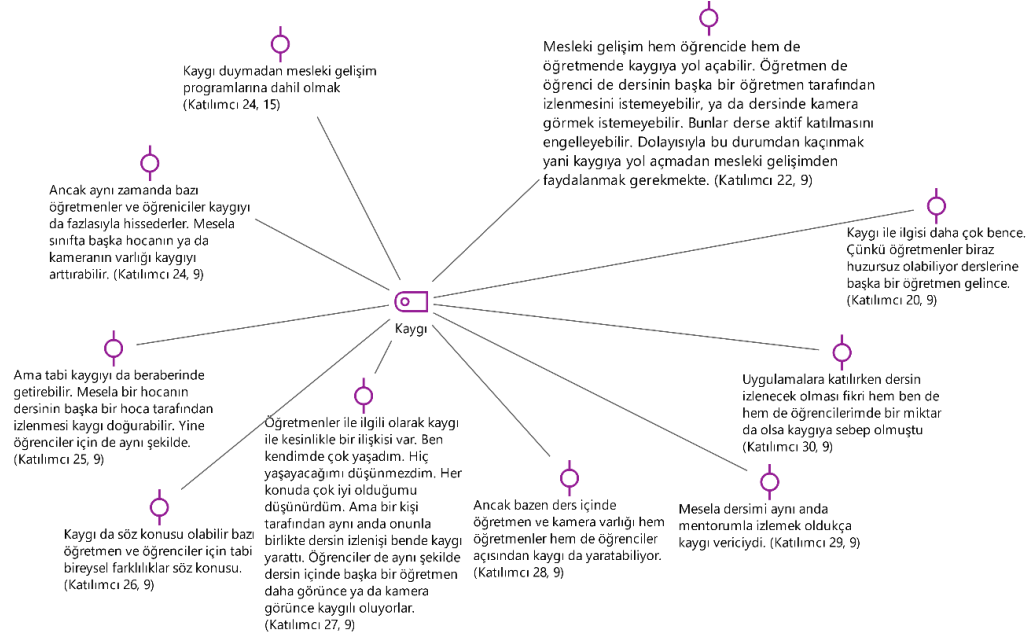
Bu kod ile ilgili olarak K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Genelde değerlendirme şeklinde değil ama bir feedback session’ ı oluyor. Aaaa gerekli mi yani çok olsa da olur olmasa da olur bir şey benim için bence çünkü orada feedback verirken birebir olmadığı anket üzerinden gidildiği için herkesin çok gerçek fikirlerini detaylandırdığını düşünmüyorum.” K2 ise “Bir değerlendirme bence var evet ama bu kendi değerlendirmemiz dışarıdan gelen bir değerlendirme değil. Aslında şöyle CPD dediğimiz kendi içimizde yaptığımız mesleki gelişimde kendi değerlendirmemiz söz konusu. Bunda ödül ceza gibi bir durum söz konusu değil. Çalışmamızı değerlendirip nasıl geliştirebiliriz dediğimiz ve genellikle süreçten bulduğumuz öneriler, çözümler.” ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgular, mesleki gelişim programlarının etkili olup olmadığını değerlendirme sürecinin, öğretim görevlilerinin bu programlara yönelik tutumlarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme sürecinin şeffaf bir biçimde ve öğretim görevlilerinin geri bildirimlerini dikkate alacak şekilde yapılmasının, mesleki gelişim programlarının sürekli olarak iyileştirilmesine katkıda bulunabileceği fikrini desteklemektedir.

Kaygı kodu ile ilgili çözümleme aşağıda belirtilen Şekil 8’de yer almaktadır.

Şekil 8.

Kaygı



Bu konu ile ilgili olarak K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “O esnada kamera ya da başka bir öğretmen görünce de zaten kaygılanma da söz konusu olabiliyor. Kesinlikle. Onu söyleyecektim, olumlu değil ama olumsuz anlamda etkilendiklerini düşünüyorum çünkü kendilerinin gözlemlendiklerini düşünüyorlar ve dolayısıyla böyle bir anksiyeteleri artabiliyor. Normalde daha konuşkan öğrenciler biraz daha sessizleşebiliyor kamera karşısında olunca.” K2 ise düşüncelerini şu şekilde vurgulamıştır: “Eğitimi verenler de bence çok önemli, onların tutumu, burada kaygıyı en çok ortaya çıkaran şey, insanların yargılandığını hissediyor olması, burada mesleki eğitim verilirken oluşan pozitif tutum ve sizi yargılamıyoruz, sizi ölçmüyorum mesajı çok önemlidir. Ayrıca kaygı düzeyine bağlı, belirli bir düzeyin üzerine çıktığı zaman bu öğrenmeye karşı çok ciddi ket vurabilir. Endişeler bahanelere dönüşüp gereken görevleri süreç içinde yapılması gereken taskları diyeyim ödevleri görevleri yapmamak, ona karşı bir tepki geliştirmek olarak karşımıza çıkabilir. Bu da tabii ki programın sürecin verimliliğini çok ciddi bir şekilde etkileyebilir.”

K3 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğretmen için kesinlikle var. Hahaha.. Yani kaygı ben kendimde çok yaşadım. Hiç yaşayacağımı düşünmezdim. Sunum konusunda da okurken de sonrasında da iyi olduğumu düşünürdüm ama bir kişi tarafından izlenilecek olmak insanda bir kaygı yaratıyormuş onu fark ettim. İnsan daha çok dikkat etmeye çalışıyor bu kaygıyla da güdülenmeye yol açıyor bence. Yani şeylerde yüz yüze olan derslerde kamera kurduğumuzda bazı öğrencilerin kaygılandıklarını hissedebiliyorum. Biraz daha sessiz kalabiliyorlar. Konuşurken daha çok duraksıyorlar, ya da tam kendilerini ifade edemiyorlar, aslında kendilerini çok iyi ifade eden öğrenciler. Ders esnasında İngilizce konuşmak en büyük problemlerinden bir tanesi galiba. Çok garip ama onda da bir kaygı yaşıyorum, öğrencilere söylediklerimi anlatamama kaygısı güdüyorum seviyeleri düşük olduğu için direkt anadilimize dönüyorum.” K27 ise “Öğretmenler ile ilgili olarak kaygı ile kesinlikle bir ilişkisi var. Ben kendimde çok yaşadım. Hiç yaşayacağımı düşünmezdim. Her konuda çok iyi olduğumu düşünürdüm. Ama bir kişi tarafından aynı anda onunla birlikte dersin izlenişi bende kaygı yarattı. Öğrenciler de aynı şekilde dersin içinde başka bir öğretmen daha görünce ya da kamera görünce kaygılı oluyorlar.” ifadelerini kullanmıştır.K29 ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Mesela dersimi aynı anda mentorumla izlemek oldukça kaygı vericiydi”. Bu sonuçlara göre, öğretim görevlileri mesleki gelişim programlarına katılım konusunda kaygı duyabilir. Bu kaygı, programların gereksinimlerini karşılayamama, zaman yönetimi ya da iş yükü gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Bu kaygıları azaltmak için programların daha esnek ve öğretim görevlilerinin gereksinimlerine uygun hale getirilmesi öngörülmektedir.

Katılım engelleri kodu ile ilgili çözümleme Şekil 9’da sunulmaktadır.

Şekil 9.

Katılım Engelleri



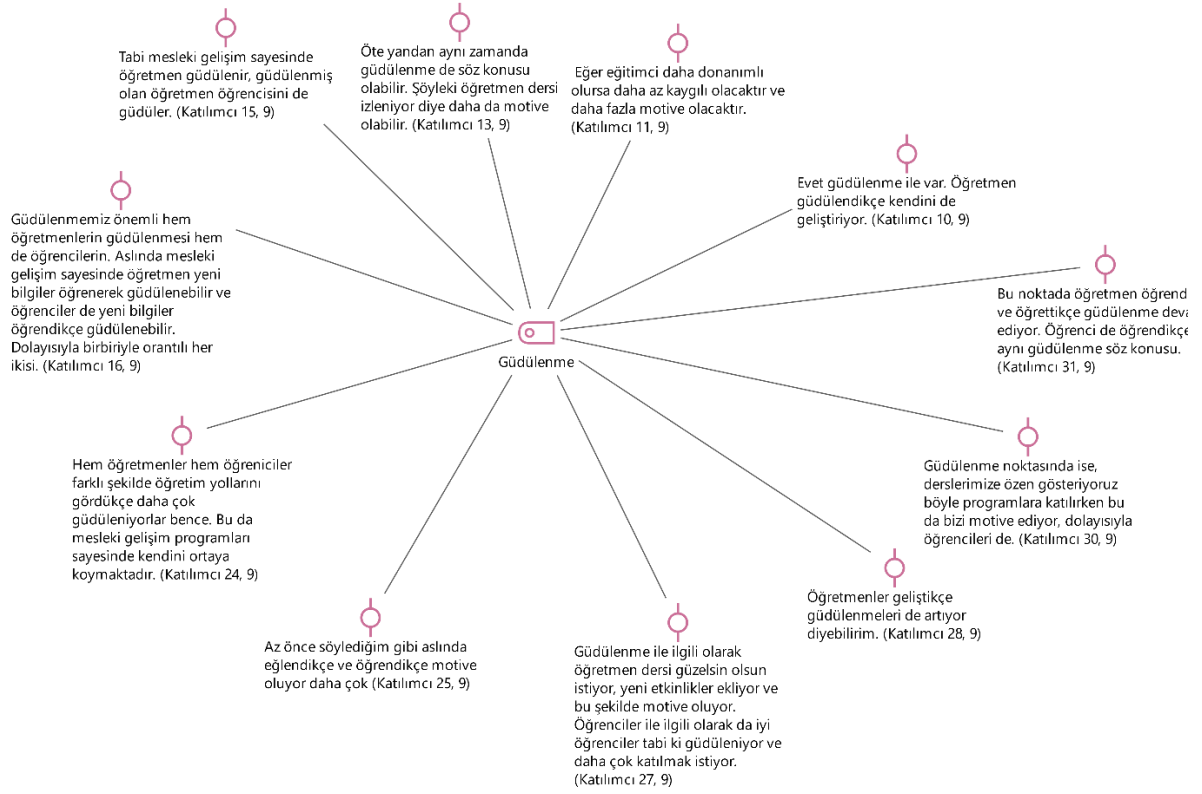
Bu konu ile ilgili olarak K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Maalesef katılım ücretleri, oradaki barınma olsun ulaşım olsun onlar kurum tarafından ya da işte kitap evleri tarafından sağlanmadıkça oldukça yüklü miktarlar. Bireysel karar verip gitmek zorlaştı özellikle son senelerde. Yani bunları eğer kurum içi diye düşünmeyeceksek, genel olarak az önce bahsettiğim gibi işte ücretleri karşılanabilir, özellikle maddi anlamda şartlar iyileştirilirse yurt içi yurt dışı birçok imkân var aslında, bunlara katılabiliriz, özellikle workshoplar filan çok da keyifli oluyor. Ve öğretici de oluyor. Artı konaklama imkânı, ulaşım bunlar sağlandığı takdirde çok keyifli olacaktır. İş yükü olarak da kurumsal verilen eğitimlerde problem olabiliyor. Bir yandan akışta olan işimizi yürütmemiz, diğer taraftan bunlara katılıp bunların sonunda da bir değerlendirmede bulunmamız filan istenirse o zaman iki taraftan birini ihmal etmek durumunda kalıyoruz”.*

K2 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “*Bence belki zaman aralıkları daha geniş tutulabilir. Bir yandan evet bir deadline olması insanı güdüliyor ama bir yandan da yaptığı işi tam olarak yapmakta zorlanabiliyoruz. Zamansızlık. Yani şu anki durum benim aklıma geliyor açıkçası. Devam zorunluluğu kalktığı için benim çok az öğrencim geliyor derse. Dolayısıyla birbiriyle karşılaştırılabilecek dersler yapmıyorum. Her dersim bambaşka geçiyor. O progresi görmek benim için zorlaşıyor. Çünkü bir derste passive anlatıyorum mesela, orada 21 öğrencim var. Çünkü devam zorunluluğu var çok daha başka bir ders işliyorken daha sonra passive anlattığım bir derste öğrencilerim çok azdı mesela 7-8 kişiydi. Hibrit eğitime geçildi. Öğretim yöntemim değişti. Contextim değişti, hitap ettiğim grubum değişti ve dersim tamamen değişti, idare etmem değişti. Odaklanmam gereken nokta değişti. Zamansızlık da sayılabilir*”. K13 ise “*Sınıfta bir hocanın varlığı beni çok geriyor açıkçası. Ya da dersi çektiğim videoyu mentorumla birlikte izlemek. Onun yerine başka bir şey düşünülebilir.*” ifadelerini kullanmıştır. K17 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “*Bence var. İş yükü çok fazla o azaltılmalı, mentorlar ilgili programa başlarken yeterince bilgi vermeli, bir Schedule oluşturulmalı, ne zaman ne yapıyoruz söylenmeli. Kendi halimize bırakılmamalıyız*”. Bu verilere göre, mesleki gelişim programlarına katılımın önündeki engeller arasında zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, kişisel ilgi eksikliği, programların içeriğinin gereksinimlerine yönelik olmaması gibi engeller sayılabilir. Bu engellerin, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime olan ilgilerini ve güdülenmelerini azaltabileceği öngörülmektedir.

Güdülenme kodu ile ilgili çözümleme Şekil 10’da yer almaktadır.

Şekil 10.

Güdülenme



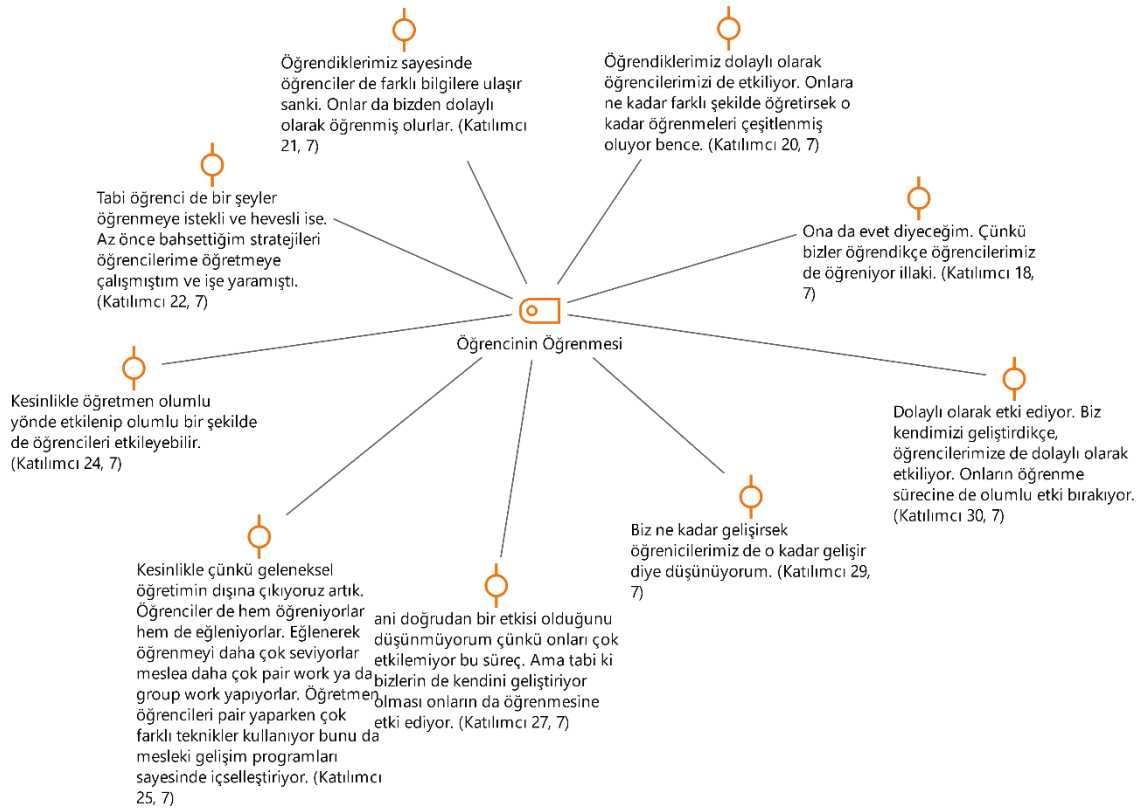
K3 bu konu ile ilgili olarak şu düşüncelerine yer vermiştir: “(Kaygı ve güdülenme) İkisi birbiriyle çok bağdaşiyor. Güdülenme anlamında da insan plan yapmak istiyor, yeni aktiviteler dahil etmek istiyor, öğretmeni bu şekilde güdüliyor bence. Daha iyi bir hale getirmeye çalışıyor dersini. Güdülenmeye yol açıyor çünkü o kameranın olması, öğretmenlerinin değerlendirilecek olması onlar için hani öğretmenin seven öğrenciler kendilerini göstermek istiyorlar ki burada güzel bir ders ortamı var daha çok derse katılıyorlar, daha çok İngilizce konuşmaya çalışıyorlar. O nedenle etkisi var.” K16 ise “Güdülenmemiz önemli hem öğretmenlerin güdülenmesi hem de öğrencilerin. Aslında mesleki gelişim sayesinde öğretmen yeni bilgiler öğrenerek güdülenebilir ve öğrenciler de yeni bilgiler öğrendikçe güdülenebilir. Dolayısıyla birbiriyle orantılı her ikisi.” şeklinde ifade etmiştir. K24 ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Hem öğretmenler

hem öğrenciler farklı şekilde öğretim yollarını gördükçe daha çok güdüleniyorlar bence. Bu da mesleki gelişim programları sayesinde kendini ortaya koymaktadır.” Bu sonuçlara göre, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik güdülenmeleri, bireysel farklılıklar, öğrenci özellikleri, programların niteliği ve öğretim süreçlerine katkısı ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, mesleki gelişim programlarının öğretim görevlilerinin gereksinim ve beklentilerine göre hazırlanması halinde güdüleyici olabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili çözümleme Şekil 11’de sunulmaktadır.

Şekil 11.

Öğrencinin Öğrenmesi



Mesleki gelişimin öğrencinin öğrenmesine katkısı olup olmadığına ilişkin K1 şu ifadeleri kullanmıştır: “Hocanın öğrendiği şeyleri sınıfta uygulamasıyla illaki bundan öğrenci de faydalanacaktır. Ama direk bağlamda katkısı var mıdır dersiniz çok olmayabilir çünkü o

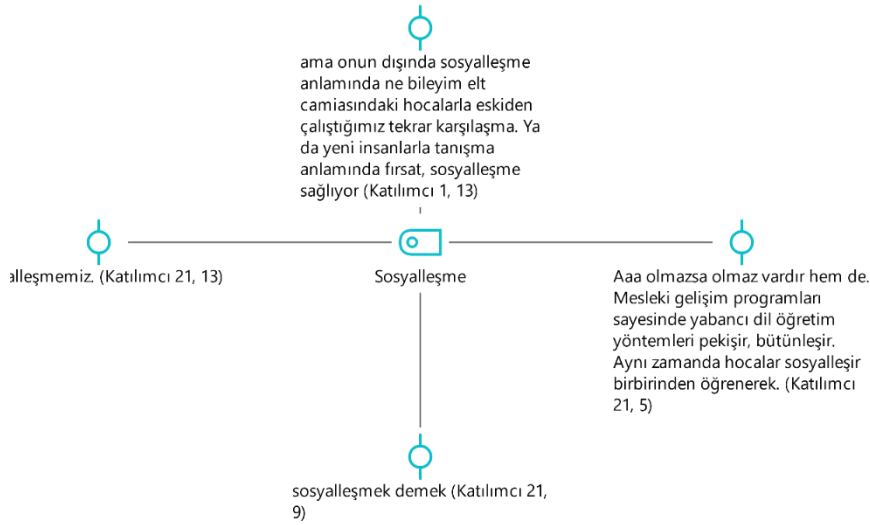
anda yapılan şeyin çok farkına varmayabiliyorlar. Sınıf gözlemleri işte sınıftaki hocanın kendi için hazırladığı reflection'ın direk faydasını gördüklerini düşünmüyorum. Ama dolaylı olarak hoca öğrenince uyguladığı metodlar, kullandığı materyaller öğrencinin çok daha işine yarayacak şekildedir. ” K12 ise şu şekilde ifade etmiştir: “Düşünüyem, var mıdır? Yani tabi ki bu çok göreceli bir soru bana kalırsa vardır. Neden çünkü öğretmen öğrendiğinde ve kendini geliştirdiğinde öğrenciye aktardığı bilgi de daha güzel bir şekilde aktarılmış oluyor. Daha donanımlı bir şekilde aktarılmış oluyor bunun bir örneğini verecek olursam eeee örneğin ben ilk mesleğe başladığımda, ilk başladığımda demeyeyim, ilk proficiency seviyesinde öğretmenliğe başladığımda daha esnek bir ders program kültüründen geldiğim için daha önce üniversitede çalışmadığım için ders planını 40 dakikaya ayarlamak konusunda bazı sıkıntılar yaşıyabiliyordum. Isınma, konuya giriş ve hani skiller varsa bunları çok sonradan kendim hem deneyimleyerek hem de mesleki gelişim programları sayesinde daha hızlı bir şekilde öğrendim. Mesela dersin parçalara ayrılması, mesela o warm up kısımlarını atlayabiliyoruz. Atlamamamız gerektiğini mesleki gelişim sayesinde öğrendim”. K11 ise şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencinin öğrenmesine belki hocanın buna nasıl katkı sağlayabileceğini gösterdiği için etkisi olabilir. Hani tabi ki direk olarak öğrencinin öğrenmesine etkili olup olmadığı konusunda kararsızım birazcık. Öğrenciye de bağlı olabilir. Öğrencilerin öğrenimini üst seviyeye nasıl getirebiliriz, nasıl çıkarabiliriz bunu öğrenmek isterim ki dersler daha etkili geçsin, bir amacına ulaşsın, ya da bir amacı olsun ” K27 ise şu şekilde belirtmiştir: “Ani doğrudan bir etkisi olduğunu düşünmüyorum çünkü onları çok etkilemiyor bu süreç. Ama tabi ki bizlerin de kendini geliştiriyor olması onların da öğrenmesine etki ediyor. ” Bu sonuçlar, öğretim görevlilerinin öğrendikçe ve kendilerini geliştirdikçe, öğrencilerin de öğreneceği gerçeğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına katılımını güdülemektedir. Bu programların öğrencilerin başarısına katkı sağlayacağı

durumlarda öğretim görevlilerinin programlara olan ilgi ve katılım oranlarının artabileceği öngörülmektedir.

Sosyalleşme kodu ile ilgili çözümleme Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12.

Sosyalleşme

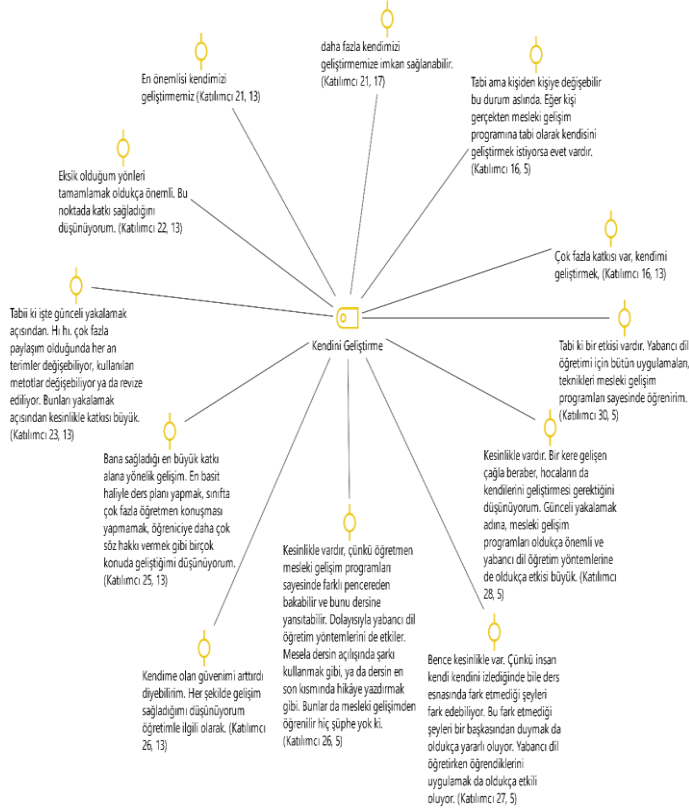


Mesleki gelişim programlarının sosyalleşmeye katkısı olup olmadığına ilişkin K1 şu ifadeleri kullanmıştır: “*Sosyalleşme anlamında elt camiasındaki hocalarla eskiden çalıştığımız tekrar karşılaşma, ya da yeni insanlarla tanışma anlamında fırsat, sosyalleşme sağlıyor.*” K21 ise “*Aaa olmazsa olmaz vardır hem de. Mesleki gelişim programları sayesinde yabancı dil öğretim yöntemleri pekişir, bütünleşir. Aynı zamanda hocalar sosyalleşir birbirinden öğrenerek.*” Bu sonuçlara göre, mesleki gelişim programları, öğretim görevlilerinin meslektaşlarıyla sosyalleşmeleri ve deneyim paylaşımları için bir platform sunmaktadır. Bu sosyalleşme süreci, öğretim görevlilerinin bilgi ve deneyim alışverişini teşvik ederek mesleki gelişimlerini destekleyebilir.

Kendini Geliştirme kodu ile ilgili çözümleme Şekil 13’de yer almaktadır.

Şekil 13.

Kendini Geliştirme



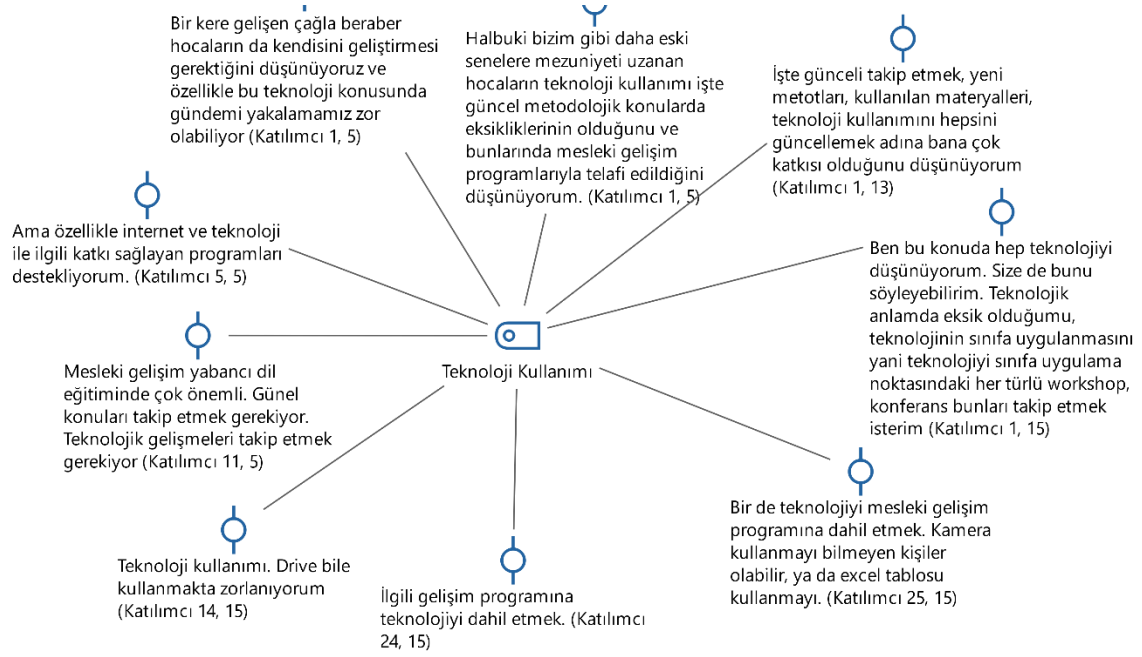
Mesleki gelişim programlarının öğretmeni geliştirip geliştirmediğine ilişkin K2 şu ifadelerle yer vermiştir: “*Reflective’e de katıldım. Lesson study’ye de, Team Teaching, Teaching Journal yapmıştık. Şimdi eeee, şöyle ilk başlarda katıldığım Teaching journal mesela biraz daha bireyseldi. Hepsinin farklı derecede etkisi olduğunu düşünüyorum. Özellikle lesson study ve team teaching bu ikisinin etkileşimi olan beraber yapılan bireysel olmaktan öte her şeyi beraber yaptığımız aktivitelerin katkısının daha çok olduğunu düşünüyorum. Körelmemizi engellemek ve alanımızdaki yeniliklere ayak uydurmamız açısından mesleki eğitim programlarının çok gerekli olduğunu düşünüyorum.*” K6 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Kesinlikle katkı sağlıyor.*

Çünkü öğretmenlik okumadım, edebiyat çıkışlıyım bununla ilgili bir şeyler öğrenmemi sağlıyor, nasıl skill öğretirim, gerçekten bunu bilen hocalarla iletişim halinde olmak beni geliştiriyor.” K9 ise şu şekilde vurgulamıştır: “Yani pek çok alanda çalıştım aslında. Ama devam eden bir süreç olduğu için daha çok aslında interetkin şeylerde daha çok çalışmak isterim. Pandemiyle birlikte bu çevrimiçi derslerin başlamasıyla bu tarz aktiviteler azaldı. Ben de hoca olarak biraz gerilediğimi düşünüyorum açıkçası. Bu tarz aktiviteler çalışmak, kelime ya da dinleme çalışmaları gibi şeylerde geliştirsem kendimi iyi olur gibi.” K26 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Kesinlikle vardır, çünkü öğretmen mesleki gelişim programları sayesinde farklı pencereden bakabilir ve bunu dersine yansıtabilir. Dolayısıyla yabancı dil öğretim yöntemlerini de etkiler. Mesela dersin açılışında şarkı kullanmak gibi, ya da dersin en son kısmında hikâye yazdırmak gibi. Bunlar da mesleki gelişimden öğrenilir hiç şüphe yok ki. ” K27 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Kesinlikle vardır. Bir kere gelişen çağla beraber, hocaların da kendilerini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Günceli yakalamak adına, mesleki gelişim programları oldukça önemli ve yabancı dil öğretim yöntemlerine de oldukça etkisi büyük. Kendime olanın güvenin artması, sosyalleşme, güncel metotların kullanımı, fikir paylaşımı”. Bu verilere göre, öğretim görevlileri, mesleki gelişim programlarını kendilerini geliştirmek için önemli bir fırsat olarak değerlendirebilir. Ancak bu gelişim süreci, bireysel gereksinimler göz önüne alınarak, yapılandırılmış ve etkili programlarla desteklenmelidir. Öğretim görevlileri kendi gelişimlerinin farkına vardıkça bu programlara daha olumlu bir tutum sergileyebilir.

Teknoloji kodu ile ilgili çözümleme Şekil 14’de sunulmaktadır.

Şekil 14.

Teknoloji



Mesleki gelişim gereksinimlerinden teknolojiye ilişkin K1 şu düşünceleri ifade etmiştir:

“Hâlbuki bizim gibi daha eski senelere mezuniyeti uzanan hocaların teknoloji kullanımı işte güncel metodolojik konularda eksikliklerinin olduğunu ve bunlarında mesleki gelişim programlarıyla telafi edildiğini düşünüyorum. İşte günceli takip etmek, yeni metotları, kullanılan materyalleri, teknoloji kullanımını hepsini güncellemek adına bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Ben bu konuda hep teknolojiyi düşünüyorum. Size de bunu söyleyebilirim. Teknolojik anlamda eksik olduğumu, teknolojinin sınıfa uygulanmasını yani teknolojiyi sınıfa uygulama noktasındaki her türlü workshop, konferans bunları takip etmek isterim.”

K11 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *Mesleki gelişim yabancı dil eğitiminde çok önemli. Güncel konuları takip etmek gerekiyor. Teknolojik gelişmeleri takip etmek gerekiyor.*” K 14 ise şu şekilde ifade etmiştir: “Teknoloji kullanımı. Drive bile kullanmakta zorlanıyorum. ” K 23 ise düşüncelerini şu şekilde vurgulamıştır: “*Teknolojiye bağlı ihtiyaçları en çok duyuyorum ben. Teknoloji noktasında önemli gelişmeler olduğu için.*” Bu bulgulara göre, teknoloji kullanımı, günümüz öğretim süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Mesleki gelişim programlarının teknoloji kullanımı üzerine odaklanması, öğretim görevlilerinin bu alandaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu şekilde mesleki gelişim programlarına olan ilgiyi artırabilir.

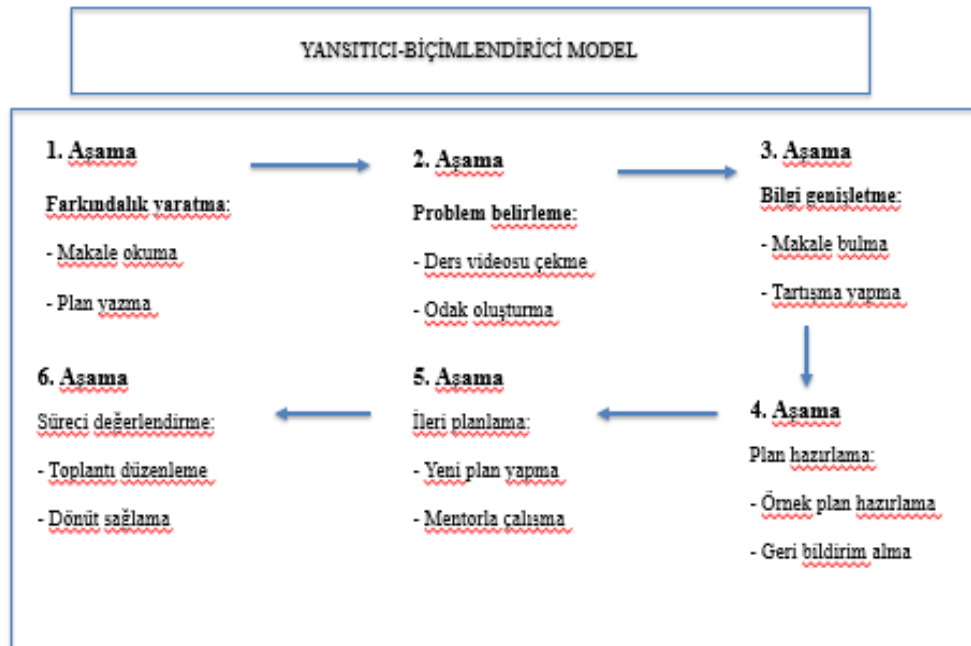
4.1.2 Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Öğretim Görevlilerinin Tutumlarına Göre Tasarlanan Modelin Nelerden Oluştuğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci araştırma sorusunun ikinci maddesi olan “ **İngilizce Öğretim Görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarına göre nasıl bir model oluşturulabilir?**” sorusunun yanıtını bulmak amacıyla tutum ve inanış ölçeği 15 öğretim görevlisine uygulanmıştır. EK 4’de de yer alan tutum ölçeği ön durum sonuçlarına göre SPSS 2022 programı aracılığı ile çözümlenen bulgular, genel olarak öğretim görevlilerinin meslek gelişime karşı olumlu olmaya çalıştıklarını ama çoğu zaman mesleki gelişim ile ilgili kararsız kaldıkları ya da hiç katılmadıkları maddelerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum bireysel farklılıklar, güdülenme, ilgi düzeyleri ve kurumsal destek ve teşvik eksikliği, eğitim ve gelişim fırsatlarının yetersizliği, iş yükü ve zaman kısıtlılığı gibi kurumsal etmenlerle açıklanabilir. Ayrıca İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişime bakış açılarının aynı şekilde olmadığı, çalışma ortamının niteliği, yetersiz eğitim ve gelişim programları, iş yükü, zaman yönetimi gibi kurumsal etmenler ya da gelişme isteği gibi bireysel farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına katılmak istememeleri, mesleki

gelişim konusundaki program etkinliklerinin niteliği, zamanlanması, etkinliklerle ilgili verilen geri bildirimin niteliği gibi nedenlerle açıklanabilir. Aynı şekilde yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre de bir öğretim görevlisi, sunum yapacağı için çok kaygılandığını ve bu nedenle o etkinliğe katılamayacağını dolayısıyla gelişimin çok gerekli olmadığını ifade etmiştir. Öte yandan kimi zaman olumsuz düşüncelerine rağmen yine de gelişime gereksinimleri olduğunu düşünmeleri, sürekli gelişimin gerekliliği, iş kalitesinin artırılması, kişisel gelişim hedefleri ile açıklanabilir. Bu sonuçlar, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik algılarının tam olarak netlik kazanmadığını göstermektedir. Bu durum yeterince güdülenememeleri ya da kurum destek eksikliği, bilgi eksikliği gibi nedenlerle açıklanabilmektedir. Tutum ve inanış ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında tasarlanan model şematik olarak Şekil 15’de *Yansıtıcı –Biçimlendirici Model* başlığı altında çerçevelendirilmiştir.

Şekil 15.

Yansıtıcı-Biçimlendirici Model



4.1.3 Tasarlalıp Uygulanan Modelin Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Tutum ve İnanışlarına Etkisi Olup Olmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumları

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda, tasarlanan ve uygulanan modelin **öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi olup olmadığını** ortaya koyabilmek amacıyla modelin uygulanmasından sonra aynı ölçek öğretmenlere tekrar uygulanmış ve sonuçları SPSS 2022 ile çözümlenmiştir. Ölçeklerin uygulandığı ön durum ve son durumlarındaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Her iki grup için de anlamlılık değerleri $p > 0.05$ olarak bulunmuştur (bkz.Tablo-6). Bu sonuç, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6.

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
ÖnDurum	0,11	15	,200*	0,968	15	0,826
SonDurum	0,136	15	,200*	0,933	15	0,303

Verilerin normal dağılımından sonra iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için bağımlı örneklem t- testi yapılmıştır. (Bkz. Tablo 7,Tablo 8 ve Tablo 9).

Tablo 7.*Bağımlı Örneklem T-Testi İstatistikleri*

	Ortalama	Sayı	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Çift 1 ÖnDurum-Son Durum	104,4000	15	9,78921	2,52756

Tablo 8.*Bağımlı Örneklem T-Testi Korelasyonu*

	Sayı	Korelasyon	Anlamlılık Düzeyi
Çift 1 ÖnDurum-SonDurum	15	-0,650	0,010

Tablo 9.*Bağımlı Örneklem t-Testi*

Çift 1	Ön Durum-Son Durum	Bağımlı Örneklem t-Testi								Cohen'nin d değeri	Açıklanan Varyans Oranı	İstatistiksel Güç(1-β)
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalama	%95 Güven Aralığı		t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi			
		-17,40000	11,66068	3,01077	-23,85747	-10,94253	-5,779	14	,000	-1,49	0,70	0,99

Tablo 9, tutum ve inanış ölçeklerinin ön ve son durum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($p=0,00 < 0,05$) göstermektedir. Bu durum, uygulanan modelin, katılımcılara uygulanan ölçeğin son durum sonuçlarını anlamlı şekilde artırdığı anlamına gelir. Ayrıca İstatistiksel güç $1-\beta \geq 0.80 \rightarrow$ yeterli güç anlamına gelmektedir. Bu çalışmada istatistiksel güç **0.99** olarak hesaplanmıştır, bu da testin yüksek güvenilirlikle

gerçek farkı tespit edebildiğini göstermektedir. Öte yandan, EK 5’de yer alan tutum ölçeğinin son durum sonuçlarına göre; öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla modelin uygulanmasından sonra tekrar uygulanan tutum ölçeği, modelin öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına olumlu bir etki sağladığını göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında modelin içeriği, yapısı, öğretim görevlilerinin gereksinim ve beklentilerine göre hazırlanmış olması, modelin getirdiği yeniliklerin öğretim görevlilerinin güdülenmesini arttırmış olması, modelin öğretim görevlilerine süreç boyunca destek sağlaması ve modelin uygulanabilirliği gösterilebilir. Bu durum uygulanan modelin öğretim görevlilerinin tutum ve inanışlarını olumladığı biçiminde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir ve bu tutumlar doğrultusunda nasıl bir model tasarlanabilir?” sorusu ile “İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin mevcut tutum ve inanışları nelerdir?” ve ‘İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin tutumlarına göre nasıl bir model oluşturulabilir?’ alt soruları şeklinde belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusunun ilk maddesinin yanıtını bulabilmek için öğretim görevlileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler çerçevesince 12 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar; mesleki gelişim programlarına yönelik farklı bakış açıları, katılım gösterilen mesleki gelişim programları, katılım engelleri, kendini geliştirme, ders planı gereksinimi, teknoloji kullanımı, sosyalleşme, kaygı, güdülenme, öğrencinin öğrenmesi, mesleki gelişim programları ile ilgili beklentilerin sorulması ve değerlendirmedir. Kodlarla ilgili çözümlemeler kapsamında; farklı bakış açıları kavramı ile ilgili Avalos (2011) meslektaşlarıyla yapılan işbirliğinin öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırdığını ve ayrıca onların alan bilgilerini genişlettiğini belirtmektedir. Avalos (2011)’in belirttiği gibi bu çalışmada da öğretim görevlileri, mesleki gelişim programlarının kendilerine yeni alışkanlıklar, farklı bakış açıları kazandırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler meslektaşları aracılığı ile farklı kazanımlar elde ederek ve öğrendiklerini uygulayarak pekiştirme imkânı bulacaktır. Katılım gösterilen mesleki gelişim programları kodu ile ilgili olarak, katılımcılar genelde çalıştıkları üniversitede gerçekleşen yansıtıcı öğretim, takım öğretimi, ders imecesi ve eylem araştırması gibi mesleki gelişim programlarına katıldıklarını, bunların hepsini içeren bir program istediklerini ifade etmektedir. Öğretim

görevlileri, mesleki gelişim programlarına ders yükü, iş yoğunluğu, kaygı, yeterince dönüt alamama gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişim programlarına katılmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Borko (2004) katılım engelleri hakkında, öğretim elemanlarının mesleki gelişim programlarına katılmalarını sınırlayan en önemli engellerin başında kaygı, güdülenememe, mesleki gelişim programı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olamama, zaman yetersizliği ve ders yükü gibi engellerin geldiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretim görevlilerinin aynı nedenlerden dolayı mesleki gelişim programlarına katılımında sıkıntı yaşadıklarını ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Kendini geliştirme ile ilgili katılımcılar, günceli yakalamak, meslektaşları ile paylaşım yapabilmek, farklı teknikler öğrenmek adına mesleki gelişim programlarının kendini geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmektedir. Meslektaşları ile yapılan paylaşımlar öğretim elemanlarına olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir. Ders planı hazırlama gereksinimi ile ilgili katılımcılar genel olarak ders planı yapmakta zorlandıklarını, bu doğrultuda kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmektedir. Ders planı hazırlama gereksinimi ile ilgili olarak Desimone (2009) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımındaki en önemli güdüleyicinin ders planı hazırlayabilmede yetkinlik kazanma olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da öğretim görevlileri ders planı hazırlayamadıklarını ve bu alanda kendilerini geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öğretim görevlileri, teknoloji kullanımına yönelik eksiklikleri olduğunu, Google drive kullanırken bile zorlanabildiklerini, teknolojiyi mesleki gelişim programlarına dâhil etmenin önemini belirtmektedir. Sosyalleşme ile ilgili olarak, Vangrieken, Meredith, Packer ve Kyndth (2015) mesleki gelişim programlarının öğretim elemanları arasında sosyal bir ağ oluşturduğunu ve bu şekilde sosyalleşebildiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretim görevlileri mesleki gelişim programları sayesinde hocaların bir araya geldiğinden ve fikir alışverişinde bulunduklarından bahsettikleri ve mesleki gelişim programlarına katılmaları halinde sosyalleştiklerini ifade

ettikleri görülmektedir. Diğer bir kod olan kaygıyla ilgili olarak, Nguyen ve Le (2021) Vietnam'da çalışan öğretmenlerin iş yükü, sınıf içi gözlemler ve yetersiz kaynaklar nedeniyle mesleki gelişim programlarına katılımda zorlandıklarını ve bu durumun kaygı düzeylerini arttırdıklarını belirlemişlerdir. Bu sonuçlara benzer bir şekilde, bu çalışmada da öğretim görevlileri mesleki gelişimin hem öğrenci, hem de öğretmende kaygıya yol açabileceğini, ders sırasında sınıfta başka bir gözlemci öğretmenin varlığının kaygıyı pekiştirebileceğini dolayısıyla kaygıya yol açmadan mesleki gelişimden yararlanmak gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Darling-Hammond ve Richardson (2009), ABD'de öğretmenler için kısa süreli mesleki gelişim programları uygulandığını ve uygulanan bu kısa süreli mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerinde kaygıya neden olduğunu çünkü öğretmenlerin kendilerini alanlarında yetkin hissedemediklerini ifade etmiştir. Bu durumun, mesleki gelişim programlarının uzun süreli destek sağlamamasıyla ilgili olduğu öne sürülmektedir. Güdülenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Leithwood ve Jantzi (2008) mesleki anlamdaki memnuniyetin kurumsal destek ile olabileceğini ifade etmektedir. Çalışılan yerde kendini saygın hissetmenin kuruma olan bağlılığı arttırabileceğini ve kendini saygın hissedenden öğretmenlerin aynı zamanda kendini geliştirmek isteyeceklerini bu doğrultuda mesleki gelişim programlarına gönüllü olarak katılmak isteyeceklerini belirtmektedir (Opdenakker ve Van Damme, 2006). Güdülenme ile ilgili olarak, bu araştırmada da öğretim görevlileri mesleki gelişim programları sayesinde öğretmenin yeni bilgiler öğrenerek güdülenebileceğini, güdülenmiş olan öğretmenin bu şekilde öğrencilerini de güdüleyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca güdülenmenin kurumla olan ilgisine de dikkat çekmişlerdir. Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili olarak, Guskey (2002) mesleki gelişim programlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin, öğrencinin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Bu çalışmada da katılımcılar, öğrencilerin öğretmenleri aracılığı ile öğrendikleri yeni bilgiler doğrultusunda öğrenmenin dolaylı olarak

gerçekleştirdiğini söylemektedir. Öte yandan Desimone (2009) mesleki gelişim programlarının, hem öğretmenlerin bilgi düzeylerine ve alan bilgilerine katkı sağladığını, hem de öğrencilerin etkileşimine ve öğrenmesine de dolaylı olarak katkı sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretim görevlilerinin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak mesleki gelişim programlarına katılmak istediklerini söyledikleri görülmektedir. Beklentilerin sorulması ile ilgili çalışmalar çerçevesince Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) mesleki gelişim programlarının daha kaliteli ve etkin olabilmesi için program hazırlamadan önce öğretim görevlilerinin beklentilerinin sorulması gerektiğini ve mesleki gelişim modeli tasarımı bu beklentilere yer verilmesinin öğretim elemanlarının güdülenmesini arttıracaklarını ifade etmektedir. Bu araştırmada da mesleki gelişim programlarına dahil edilmeden önce beklentilerin sorulup sorulmadığı ile ilgili olarak öğretim görevlileri beklentilerinin çok fazla sorulmadığını, daha planlı, özenli bir şekilde mesleki gelişim programlarının hazırlanabileceğini ifade etmektedir. Hobson ve Maldarez (2013) mesleki gelişim programlarına katılan öğretim görevlilerinin uzun vadede daha olumlu etkilenecekleri için daha kıdemli bir meslektaşlarından aldıkları dönütlerin kendilerini değerlendirmeye önemli ölçüde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu araştırmada da, katılımcılar göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinden dönüt almak yerine mesleğinde daha kıdemli meslektaşlarından dönüt almanın daha etkili olabileceğini söylemişlerdir. Son olarak mesleki gelişim programları sonunda bir değerlendirmeye tabi olup olmadıklarına yönelik olarak katılımcılar, bir değerlendirme olduğunu ama daha çok dönüt şeklinde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Çalışmanın birinci araştırma sorunun ikinci maddesi olan **“Mesleki gelişim programlarına ilişkin öğretim görevlilerinin tutumlarına göre nasıl bir model oluşturulabilir?”** sorusuna yönelik tutum ölçeği ön durum sonuçlarından elde edilen bulgular, genel olarak öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına çok fazla

katılmadıklarını, katılmak için gönüllü olmadıklarını, mesleki gelişim programları ile ilgili yayınları okumayı ve bu alanda gelişmeyi istemediklerini göstermektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler öğretim görevlilerinin fazla ders yükü, iş yoğunluğu, yeterince güdülenememe, kaygının artması, mesleki gelişim programı sonunda yeterince dönüt alamama gibi nedenlerle mesleki gelişim programlarına katılmaya çok gönüllü olmadıklarını ve mesleki gelişim konusunda uğraşmaktan çok fazla zevk almadıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusu, tasarlanıp uygulanan modelin **öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi olup olmadığıdır**. Bu çerçevede, mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına etkisi olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla modelin uygulanmasından sonra tekrar uygulanan tutum ölçeğinin, modelin öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutum ve inanışlarına olumlu bir etki sağladığını söylemek mümkündür. Taylor ve Richards (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, mesleki gelişim programlarının, öğretim görevlilerinin alanları ile ilgili becerilerini ve güdülenmelerini arttırdığı hususu belirtilmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada uygulanan modelin de öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Önerilen model, öğretim görevlilerinin bireysel gereksinimlerini ve mesleki hedeflerini göz önünde bulundurarak yapılandırılmıştır. Öte yandan, Korthagen ve Vasalos (2005) tarafından başka bir model önerilmiştir. Bu model “yansıtıcı uygulama” içeriğine dayanmaktadır. Korthagen ve Vasalos'un modelinde öğretim görevlilerinin eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu tür uygulamaların öğretim görevlilerinin mesleki gelişim süreçlerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, Smith, Brown ve Davis (2015) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Smith ve diğerleri (2015)

öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına etkin katılımının, mesleki tatmin ve iş performansını artırdığını belirtmişlerdir. Öneriler çerçevesince, bu çalışmanın sonuçları İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumlarının iyileştirilmesi için yeni ve etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Geliştirilen yeni modelin başarısı, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumlarında olumlu bir değişiklik yaratmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, bu modelin temel ilkeleri diğer eğitim kurumlarına da uyarlanabilmelidir. Özellikle, programların öğretim görevlilerinin bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve mesleki hedeflerini dikkate alacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Mesleki gelişim programlarının içeriği, öğretim görevlilerinin gereksinimlerine ve programlarla ilgili geri bildirimlerine göre sürekli güncellenmeli ve iyileştirilmelidir. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına etkin katılımını desteklemek için katılımcı odaklı ve esnek programlar sunulmalıdır. Mesleki gelişim programlarının sürdürülebilirliği açısından öğretim görevlilerine sürekli destek sağlanmalı ve mesleki gelişim süreci boyunca düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu geri bildirimler, öğretim görevlilerinin programlardan elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerine ve daha fazla gelişim alanları belirlemelerine olanak tanınmalıdır. Ayrıca, mesleki gelişim sürecine katılan öğretim görevlileri arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik edecek bir ağ oluşturulmalıdır. Bu tür bir topluluk, öğretim görevlilerinin birbirlerinden öğrenme ve güdülenmelerini artırma fırsatlarını destekleyebilir. Mesleki gelişim programlarına katılımın artırılması ve bu programların etkili olması için öğretim görevlilerinin güdülenmelerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Güdülenmeyi artırmak için programların içeriği ilgi çekici, uygulamalı ve doğrudan öğretim görevlilerinin günlük uygulamalarına yönelik olmalıdır. Ayrıca, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim sürecine katılmaları için teşvik edici unsurlar (örneğin, sertifikalar, kariyer gelişiminde fırsatlar) sunulmalıdır. Bu teşvikler, öğretim

görevlilerinin programa katılımını ve sürece olan bağlılıklarını artırabilir. Eğitim kurumlarının yönetimleri, mesleki gelişim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli desteği sağlamalıdır. Bu destek, finansal kaynakların yanı sıra, öğretim görevlilerine programlara katılım için zaman ve esneklik tanınmasını da içermelidir. Yönetim, mesleki gelişim programlarının kurumsal kültürün bir parçası olarak görülmesini teşvik etmeli ve öğretim görevlilerinin bu süreçlere katılımını etkin olarak desteklemelidir.

Geliştirilen yeni modelin diğer eğitim kurumlarında uygulanabilirliği araştırılmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir. Farklı eğitim ortamlarında, bu modelin öğretim görevlilerinin gereksinimlerine göre nasıl uyarlanabileceği üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada önerilen modelin, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu hale getirmede etkili olduğu görülmüş olup, bu modelin diğer eğitim kurumlarında da uygulanabilirliği araştırılmalıdır. Bu bağlamda, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamak için katılımcı odaklı ve yansıtıcı uygulamalara dayalı programların önemi vurgulanmaktadır (Johnson, 2018; Taylor ve Richards, 2017). Bu doğrultuda, yeni model önerisi uygulamasından sonra öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve daha önceki bakış açılarının değiştiğini söylemek mümkündür.

Kaynaklar

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classroom. *ELT Journal*, 62(3).
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer- Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Alan, B. (2003). Novice teachers' perceptions of an in-service teacher training course at Anadolu University (Master's thesis). <http://tez.yok.gov.tr>
- Ameen, G. A., Guffy, A. M., ve Jackson, L. S. (2002). The impact of teacher anxiety on student performance: A study in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 14(2), 221-235. <https://doi.org/10.1023/A:1015122124720>
- Anderson, R. S., ve Speck, B. W. (1998). Oh what a difference a team makes: Why team teaching makes a difference. In R. S. Anderson & B. W. Speck (Eds.), *New directions for teaching and learning: Team teaching: Making a difference* (Vol. 74, pp. 1-4). Jossey-Bass.
- Artherton, J. S. (2005). Learning and teaching: Reflection and Reflective Practices: [http:// www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm](http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. *Academic Research International*, 1(2). <http://www.journals.savap.org.pk>
- Bailey, K. M., Curtis, A., ve Nunan, D. (2001). Pursuing professional development: *The*

self as source. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, O. (2007). Academics' perceptions of private university establishment standards and teaching quality. In T. Townsend, & R. Bates, Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change (pp. 157-176). The Netherlands: Springer.
- Ball, D. L. ve Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, D. L., Lubienski, S. T., ve Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 433–456). New York, NY: Macmillan.
- Ball, D. L., ve Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511
- Little, J.W. (1993) Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), pp. 129-151.
- Bao, L., ve Lam, S. (2008). The role of motivation in learning and its effects on academic achievement. *Educational Psychology*, 28(6), 715-732.
- Bayram, İ. ve Canaran, Ö. (2018). Reflections on a teacher-led CPD model for EFL teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*,

5(2), 419-431. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/406>

Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I.

McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future*

Directions (pp. 111–117). Longman Beyer, L. E. (2002). The politics of

standardization: teacher education in the USA. *Journal of Education for*

Teaching, 28(3), 239-245. doi:10.1080/0260747022000021377

Beyer, L. (2002). Field experience, ideology, and the development of critical

reflectivity. *Journal of Teaching for Education*, 35 (3), 36-41.

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Bri  , S. (1993). The validity of the

revised two-factor measure of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 65(1), 223-232.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what

language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 81-109.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs.

System, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge,

UK: Cambridge University Press.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain.

Educational Researcher, 33(8), 3–15.

Bound, D. (2001). *Assessment for learning in the mentoring process*. Open University

Press.

- Bradbury, H. ve Reason, P.(2001). Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: Issues and choice-point for improving the quality of action research, in P Reason & H Bradbury (eds), *Handbook of Action Research*, Sage, London, pp. 447–455.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., ve Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington D.C: National Academy Press
- Brinkerhoff, R. O. (1987). Achieving results from training: *How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield. S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey- Bass.
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ
- Buckley, F. J. (1999). *Team Teaching: What, Why, and How?*. Sage Publications.
- Calhoun, E. (1994). *How to Use Action Research in the Self-renewing School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chassels, C. ve Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canada Journal of Education*, 32(4), 734–763.
- Chokshi, S. ve Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520–525.

Cook, P.F. (1993). Defining reflective teaching: *How has it been done for research?*

<http://www.edsnet.na/Resources/Reform%20Forum/journal8/Journal%208%20Article%204.pdf>

Cook, L., ve Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

Coşkuner, M. (2001). Turkish provincial state university teachers' perceptions of English language teaching as a career (Master's thesis). <http://tez.yok.gov.tr>

Cramer, G., Hurst, B., ve Wilson, C. (1996). *Teacher study groups for professional development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Cranton, P. (1996). Professional Development as Transformative Learning. Jossey Bass: San Francisco.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches. California: SAGE

Crookes, G. ve Schmidt, R. (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

Cruickshank, D. R. (1996). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706. <http://www.jstor.org/stable/20387492>

Çetin, Ş ve Çetin, F. (2019). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması.

Darling-Hammond, L., ve Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, J. R. (1997). Interdisciplinary courses and team teaching. Phoenix: American Council on Education / Oryx Press Series on Higher Education.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Davis, B., ve Simmt, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, 61(3), 293–319.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University of Rochester Press.
- Dewey, J. (2001). Democracy and Education. *An introduction to the philosophy of education*. The Pennsylvania State University.
- Dörnyei, Z. ve Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London) 4, 43-69

- Draper, S. W., Brown, M. I., Henderson, F. P., ve McAteer, E. (2004). Integrative evaluation: An emerging role for classroom studies of CAL. *Computers & Education*, 43(1-2), 35-49.
- Dudley, P. (2013) Teacher Learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning, *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education* 34 (2013) 107e121.
- Duzan, C. U. (2006). An evaluation of the in-service teacher training program for the newly hired instructors in the School of Foreign Languages at Middle East Technical University (Master's thesis). <http://tez.yok.gov.tr>
- Eagly, A. H., ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eraut, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, The Falmer Press, London.
- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: The principles and practices. *English Teaching Forum*, 36 (4), 10 – 17.
- Farrell, T. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. Routledge.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development:

- The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 390-405.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education: *Action research*. The Education Alliance: Brown University.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fish, T., ve Fraser, B. J. (2003). The relationship between teacher anxiety and student outcomes in high school science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 354-370. <https://doi.org/10.1002/tea.10087>
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- Friend, M., ve Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8th ed.). Pearson.
- Fullan, M. G. (1991) *The New Meaning of Educational Change* (New York, Teachers College Press).
- Fullan, M. G. (1993) *Change Forces: probing the depths of educational reform* (Bristol, PA, Falmer Press).
- Gaertner, H., ve Brunner, M. (2018). Once good teaching, always good teaching? The differential stability of student perceptions of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 159–182. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9277-5>
- Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation.

Journal of Organizational Behavior, 26(4), 331-362

Gan, W., Nang, J., ve Mu, Z. (2018). Innovative teaching methods in modern education.

Journal of Educational Research, 112(4), 345-358.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1487521>

Gardner, R. C., ve Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House Publishers.

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teachers Education*, (2nd ed.). London: Pergamon Press.

Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practices*, 19(2), 167-178.

Gorozidis, G., ve Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in professional development: The role of teachers' perceptions of the professional development context. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-12.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.

Guskey, T. R. (2005). Taking a second look at accountability: Strong evidence reflecting the benefits of professional development is more important than ever before.

Journal of Staff Development 26(1), 10-18.

Gültekin, İ. (2007). The analysis of the perceptions of English language instructors at

TOBB university of economics and technology regarding INSET content

(Master's thesis). <http://tez.yok.gov.tr>

Hamblin, A. C. (1974). Evaluation and control of training. London: McGraw Hill Book

Company.

Hoban, G.F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change: A system thinking*

approach. Buckingham: Open University Press, 22-4.

Hobson, A. J., ve Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the

potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal*

of Mentoring and Coaching in Education, 2(2), 89–108.

Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language

teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3),

365– 372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248>.

Huberman, M. (1994) Professional careers and professional development: some

intersections, in: T. R. GUSKEY & M. HUBERMAN (Eds) Professional

Development in Education: new paradigms and practices (pp. 193±224) (New

York, Teachers College Press).

Hudson, L. (2000). Motivating students to learn: A lifelong perspective. Routledge.

Johnson, E. K. (2009). Second Language Teacher Education: *A Sociocultural*

Perspective. Newbury House Publishers.

Johnson, L. (2018). Improving faculty attitudes towards professional development: A review of recent research. *Journal of Educational Improvement*, 29(4), 112-127.

Johnson, R. H. ve Lobb, M. D. (1959). Jefferson county, Colorado completes three-year study of staffing, changing class size, programming and scheduling. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 43, 57-78

Kast, F.E. ve Rosenzweig, J.E. (1985) *Organization and Management*, First Edition, Singapore, Mcgraw-Hill Book

Keavney, G., ve Sinclair, K. E. (1978). *Teacher Concerns and Teacher Anxiety: A Neglected Topic of Classroom Research. Review of Educational Research*, 48(2), 273–290. doi:10.3102/00346543048002273 Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kemmis, S., ve McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kemmis, S., ve Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, ve P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). Routledge.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.

Kesen, A. ve Aydın, Z. (2014).Anxiety Levels of Novice and Experienced EFL

Instructors: İstanbul Aydın University Case, Procedia - Social and

Behavioral Sciences Volume 116, 21 February 2014, Pages 880-883, 5th World

Conference on Educational Sciences.

Khanam, A. (2015). A practicum solution through reflection: *An iterative approach*.

Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives, 16(5),

677- 687.

Kirk, G., Beveridge, W. ve Smith, I. (2003). *Policy and practice in education: the*

chartered teacher. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Korthagen, F., ve Vasalos, A. (2005). Reflective practice: A model for improving

teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 33-50.

Koshy, V. (2005). Action research for improving practice: *A practical guide*. Paul

Chapman Publishing.

Kwakman, K. (2003). Factors influencing the professional development of teachers.

Journal of Teacher Education, 54(3), 213-228.

LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13(2), 230–237.

<https://doi.org/10.2307/2570339>

Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The

contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4),

496–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>

Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional change*.

Lin, M., ve Bates, A. B. (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal*, 38, 179-185.

<http://doi.org/10.1007/x10643-010-0393-1>

Liu, Y., Yuan, J., ve Zhang, X. (2018). Effects of online learning environments on student engagement. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 845-861.

Maroney, S. A. (1995). *What is team teaching?* Collaborative Teaching, 1(3), 1-4.

McFarland, K. P., ve Stansell, J. C. (1993). Historical perspectives. In L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short, ve K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (pp. 12-18). Newark, DE: International Reading Association.

Meier, D. R., ve Stremmel, A. J. (2010). Reflection through narrative: The power of narrative inquiry in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 249-257.

Mekie, M. E., ve Gezahegn, G. (2023). High school EFL teachers' continuous professional development: Target needs, reflections, and challenges. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 9(4), 237-258.

Merç, A. (2010). Foreign language student teacher anxiety. Unpublished Doctoral Dissertation, Anadolu University, Eskişehir.

- Mills, G. E. (2011). Action research: A guide for the teacher researcher (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mohamed, N. (2006). An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development. PhD dissertation, The University of Auckland.
- Moon, J. (1999). Learning journals: A handbook for academics, students and professional development. London: Kogan Page.
- Munday, R., ve Windham, S. (1995). Teacher anxiety and its impact on student performance. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 620-628.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. S. Alston ve A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 13–24). New York, NY: Springer.
- Murata, A. ve Pothen, B. E. (2011). Lesson study in pre-service elementary mathematics methods courses: connecting emerging practice and understanding. In L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 103–116). New York, NY: Springer.
- Murphy, D. F. (1985). Evaluation in language teaching: Assessment, accountability and awareness. In C. Alderson, Lancaster practical papers in English language education. Frankfurt: Pergamon
- Nguyen, T. D., ve Le, Q. T. (2021). Teaching and teacher education during the COVID

- 19 pandemic in Vietnam: Changes, challenges, and opportunities. *Educational Review*, 73(4), 1–19.
- Nolan, A., ve Sim J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 22-30.
- Numrich, C. (1996). *A case study of teacher anxiety in the classroom*. *TESOL Quarterly*, 30(4), 734-747.
- Nunan, D. (1992). Collaborative language learning and teaching. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- O'Hanlon, C. (1996). Professional Development Through Action Research. Philadelphia: Falmer.
- Olson, J. M. (1992). Teacher anxiety: Theoretical and practical perspectives. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 8, pp.131-156). JAI Press.
- Opdenakker, M.-C., ve Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness-enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- O'Sullivan, H., McConnell, B., and McMillan, D.J.(2016). Continuous professional development and its impact on practice: a north-south comparative study of Irish

- teachers' perceptions, experiences and motivations. Unpublished report to the Standing Committee of Teacher Education North and South (SCoTENS).
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the Language Learner: New Insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pennington, M.C. (1992). Reflecting on teaching and learning: A developmental focus for the second language classroom. In J. Flowerdew, M. Brock, ve S. Hsia (eds.) *Perspectives on Second Language Teacher Education* (47-65).
- Portner, H. (2006). Workshops that really work: *The ABC's of designing and delivering sensational presentations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ramirez, A. (1992). Creating contexts for second language acquisition: *Theory and methods*. White Plains, Longman Publishers
- Rarieya, J. (2005). Promoting and Investigating Students' Uptake of Reflective Practice: A Pakistan case. *The Journal of Reflective Practices*, 6(2), 285-294.
- Richards, J. C. (1990). The teacher as self-observer. In Jack C. Richards, *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press, 118-143.
- Richards, J. C., ve Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge University Press.

Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*: Richards, J.C. ve Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching*. Cambridge: Cambridge University. Press *Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.

Robinson, B., ve Schaible, R. M. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57-59.

Rodgers, T. (2001). *Language teaching methodology* (ERIC Issue Paper). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Rossi, P. H., ve Freeman, H. E. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. Sixth Edition. California: SAGE.

Quinn, S., ve Karter, S. (1984). *Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue*. (JC850 005) Paper in an abstract: *Innovation Abstracts* (Eric Document Reproductive Service No. ED 251 159).

Sammephet, B., ve Wanphet, P. (2013). Pre-Service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(2), 78-87.

- Scherer, R., Nilsen, T., ve Jansen, M. (2016). Evaluating individual students' perceptions of instructional quality: An investigation of their factor structure, measurement invariance, and relations to educational outcomes. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00110>
- Schiller, P., ve Willis, C.A. (2008). Using brain-based teaching strategies to create supportive early childhood environments that address learning standards. *Young Children*, 66. <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200807/BTJPrimaryInterest.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. *Toward a new design for teaching and learning in the profession*. Jossey- Bass.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect: A review of anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (Fourth Edition). California: SAGE.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (2009). The signature pedagogy of the professional schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 202-211.
- Simmons, J. M. ve Schuette, M. K. (1988). Strengthening Teachers' Reflective Decision

Making. *Journal of Staff Development*, 9 (3), 18-27.

Sims, L. ve Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724–733.

Smith, J., Brown, T., ve Davis, M. (2015). The impact of professional development programs on teacher attitudes and performance. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 45-59.

Smyth, J. (1991) Teachers as collaborative learners. Buckingham: Open University Press.

Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Steiner, L.(2004). Designing effective professional development experiences: What we know? Learning Point Associates.

http://www.gtlcenter.org/issueforums/plantoAction/resources/4_PDResearchPolicyAction/DesigningEffectivePD.pdf

Stigler, J. W., ve Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.

View publication.

Taylor, S., ve Richards, P. (2017). Structured and participant-focused professional development: Enhancing pedagogical skills and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 72-85.

Tevs, M. (1996). A survey of pre-service and in-service teacher training programs of 1-

year preparatory English classes at Turkish universities (Master's Thesis).

<http://tez.yok.gov.tr>.

Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72, 67-88
vanManen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Van der Veer, R., ve Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., ve Kyndt, E. (2015). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.002>

Wajnryb, R. (1999). *Classroom observation tasks: A resource book for language Teachers and trainers*. Cambridge University Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

Warr, P., Bird, M., ve Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training*. London: Gower.

Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff*

Development, 6(2), 118-127. <https://eric.ed.gov/?id=EJ328842>

Worthen, B. R., Sanders, J. R., ve Fitzpatrick, J. L. (1997). Educational evaluation:

Alternative approaches and practical guidelines. (2nd ed). White Plains, NY:

Longman.

Yuen-Ling, L. (2008). Teachers in action research: Assumptions and potentials.

Educational Action Research, 16(2), 251-260.

Yüksel, I. (2008). Pre-service teachers' teaching anxiety: Its reasons and coping

strategies. Proceedings from '08 IASK International Conference: Teaching and

Learning.

Zeichner, K.M. ve Liston, D.P. (2014). *Reflective Teaching: An introduction* Routledge.

Zepeda, S. J. (2012). *Instructional leadership: Creating practice out of theory*. Pearson

Higher Ed.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Belgesi



T.C.
TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurulu

Sayı : E-63878715-619-30017
Konu : Etik Kurul İzni

10.07.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapmakta olan **Öğr. Gör. Elif Meltem Birsöz Özköse** ekli dilekçesinde "**İngilizce Öğreticilerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Tutumlarını Olumlamaya Yönelik Bir Model Tasarımı**" başlıklı doktora tez çalışması için hazırlanan tutum ölçeği ve yan yapılandırılmış görüşme formunun etik açıdan incelenip, etik kurul izni verilmesini talep etmiştir. İlgili ölçek ve görüşme formu Etik Kurulunun **28.02.2023** tarihli toplantısında incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Tahsin Çağrı ŞİŞMAN
Etik Kurulu Başkanı

Ek: 1- Öğr. Gör. Elif Meltem Birsöz Özköse'nin 14.11.2022 tarihli dilekçesi ve ekleri

Dağıtım:
Gereği:
İlgili Makama

Bilgi:
Rektörlük Makamına
Sayın Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE

Bu belge, güncel elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 2ADE-6(15T-858G) Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/turk-hava-kurumu-universitesi-etkyk>

Ek-2: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Katılımcıların tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacak olan mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği iki (2) bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Sorulara ilişkin gerçek düşünce ve görüşlerinizi en iyi şekilde yansıtmamız beklenmektedir. Elde edilen veriler bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak olup, tamamıyla gizli tutulacaktır.

Değerli vaktiniz ve katılımınız için teşekkür ederim,

Saygılarımla,

Elif Meltem Birsöz Özköse

I. Bölüm / Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet () Kadın () Erkek

2. Yaşınız _____ Tabiiyet () Türk () Yabancı

3. Lisans Eğitiminizi Aldığınız Alan

- () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı () İngilizce Öğretmenliği
() Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dili ve Edebiyatı
() İngiliz Dili Öğretimi Diğer: _____

4. Meslekteki Deneyiminiz

- () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve
üzeri

5. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

- () Yok () Yüksek Lisans () Doktora

6. Okuldaki Pozisyonunuz / Göreviniz

- () Öğretim Görevlisi () Müdür () Müdür Yardımcısı
() Koordinatör () Bölüm Başkanı

7. Ne kadar süredir Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışıyorsunuz?

- () 1 yıldan az-1 yıl () 2-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri

II. Bölüm / Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.					
2	Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.					
3	Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.					
4	Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.					
5	Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.					
6	Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.					
7	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.					
8	Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.					
9	Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.					
10	Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.					
11	Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.					
12	Bir iş yapılabilirse bu yönde bir gelişme gerek yoktur.					

13	Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.					
14	Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.					
15	Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.					
16	İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.					
17	Gelişimime katkı sağlayacak deneyimlerden yararlanmak beni mutlu eder.					

18	Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.					
19	Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.					
20	Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.					
21	Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.					
21	Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.					
23	Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşacak kadar önemli bir konu değildir.					
24	Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.					
25	Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.					
26	Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.					
27	Gelişim meslekte güçlü bir güdülenme kaynağıdır.					
28	Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir etkinliğe katılmam.					
29	Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.					
30	Gelişim niteliğin anahtarıdır.					
31	Mesleki gelişime ilişkin konuları sıkıcı buluyorum.					

Ek-3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları İlk Hali

1. Mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Ne tür mesleki gelişim programlarına katılırsınız?
3. Mesleki gelişim programlarının size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız size sağladığı en büyük katkı nedir?
4. Mesleki gelişim gereksinimleriniz nelerdir?
5. Sizce mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesi gereken özellikleri var mıdır? Eğer var ise bu özellikler nelerdir?
6. Mesleki gelişim programlarına katılmanızı engelleyen etmenler var mıdır? Varsa nelerdir?
7. Mesleki gelişim programları sonunda öğretim görevlileri nasıl değerlendirilmektedir?
8. Mesleki gelişim programlarına ilişkin öğretim görevlilerinin gereksinim, beklenti ve görüşleri konusunda öğretmen yetiştirici ve yöneticilerinin bakış açıları nelerdir?

Ek-4: Tutum ve İnanış Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Ön Durum Sonuçları

		Frekans	Sütun Yüzdesi
SORU1 'Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	7	46,7%
SORU2 'Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	2	13,3%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	5	33,3%
SORU3 'Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	4	26,7%
SORU4 'Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	6	40,0%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	5	33,3%
SORU5 'Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	5	33,3%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	3	20,0%
SORU6 'Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum		
	Katılmıyorum	2	13,3%
	Kararsızım	5	33,3%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	1	6,7%
		0	0,0%
		3	20,0%

SORU7 'Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.'	Kararsızım	4	26,7%
	Katılıyorum	8	53,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU8 'Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	3	20,0%
	Kararsızım	6	40,0%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU9 'Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	8	53,3%
	Katılmıyorum	5	33,3%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU10 'Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	6	40,0%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	3	20,0%
SORU11 'Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	6	40,0%
SORU12 'Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişme gerek yoktur.'	Kesinlikle Katılmıyorum	7	46,7%
	Katılmıyorum	6	40,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	2	13,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU13 'Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	5	33,3%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	4	26,7%
SORU14 'Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	8	53,3%
	Katılmıyorum	4	26,7%
	Kararsızım	2	13,3%

	Katılıyorum	1	6,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU15 'Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	4	26,7%
	Kararsızım	7	46,7%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU16 'İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	4	26,7%
	Katılıyorum	10	66,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU17 'Gelişimime katkı sağlayacak deneyimlerden yararlanmak beni mutlu eder.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	9	60,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	5	33,3%
SORU18 'Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	2	13,3%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	4	26,7%
SORU19 'Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	9	60,0%
	Katılmıyorum	3	20,0%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU20 'Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.'	Kesinlikle Katılmıyorum	1	6,7%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	9	60,0%
SORU21 'Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	5	33,3%
	Kararsızım	5	33,3%

etkinliklerden asla sıklımam.'	Katılıyorum	3	20,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	2	13,3%
SORU22 'Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	8	53,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	7	46,7%
SORU23 'Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşacak kadar önemli bir konu değildir.'	Kesinlikle Katılmıyorum	9	60,0%
	Katılmıyorum	5	33,3%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU24 'Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	3	20,0%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	6	40,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	4	26,7%
SORU25 'Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	2	13,3%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	7	46,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	4	26,7%
SORU26 'Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	9	60,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	2	13,3%
SORU27 'Gelişim meslekte güçlü bir güdülenme kaynağıdır'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	2	13,3%
	Katılıyorum	9	60,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	3	20,0%
SORU28 'Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir etkinliğe katılmam.'	Kesinlikle Katılmıyorum	3	20,0%
	Katılmıyorum	7	46,7%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	2	13,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%

SORU29 'Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.'	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	8	53,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	5	33,3%
SORU30 'Gelişim niteliğin anahtarıdır.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	10	66,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	3	20,0%
SORU31 'Mesleki gelişime ilişkin konuları sıkıcı buluyorum.'		5	33,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum		
	Katılmıyorum	6	40,0%
	Kararsızım	4	26,7%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%

Ek-5: Tutum ve İnanış Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Son Durum Sonuçları

	Frekans	Sütun Yüzdesi
SORU1 'Mesleğimde gelişme Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
düşüncesi bile beni Katılmıyorum	0	0,0%
heyecanlandırıyor.' Kararsızım	0	0,0%
Katılıyorum	6	40,0%
Kesinlikle Katılıyorum	9	60,0%
SORU2 'Mesleki gelişimimle Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
ilgili plan yapmaktan zevk Katılmıyorum	0	0,0%
alırım.' Kararsızım	0	0,0%
Katılıyorum	5	33,3%
Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
SORU3 'Mesleki gelişimimle Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
ilgili yapacaklarımın beni Katılmıyorum	0	0,0%
diğer öğretmenlerden farklı Kararsızım	0	0,0%
kılacağına inanıyorum.' Katılıyorum	3	20,0%
Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU4 'Mesleki gelişimimle Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
ilgili etkinliklere katılmaktan Katılmıyorum	0	0,0%
zevk alırım.' Kararsızım	1	6,7%
Katılıyorum	6	40,0%
Kesinlikle Katılıyorum	8	53,3%
SORU5 'Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.'	0	0,0%
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	0	0,0%
Katılıyorum	3	20,0%

	Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU6 'Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	11	73,3%
SORU7 'Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	11	73,3%
SORU8 'Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	5	33,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
SORU9 'Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	11	73,3%
	Katılmıyorum	4	26,7%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU10 'Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	7	46,7%

	Kesinlikle Katılıyorum	8	53,3%
SORU11 'Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	5	33,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
SORU12 'Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişme gerek yoktur.'	Kesinlikle Katılmıyorum	7	46,7%
	Katılmıyorum	6	40,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	2	13,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU13 'Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	4	26,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	11	73,3%
SORU14 'Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	11	73,3%
	Katılmıyorum	4	26,7%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU15 'Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	8	53,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	3	20,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%

SORU16 'İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.'	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	5	33,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
SORU17 'Gelişimime katkı sağlayacak deneyimlerden yararlanmak beni mutlu eder.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	3	20,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU18 'Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	15	100,0%
SORU19 'Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.'	Kesinlikle Katılmıyorum	12	80,0%
	Katılmıyorum	2	13,3%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	1	6,7%
SORU20 'Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	15	100,0%

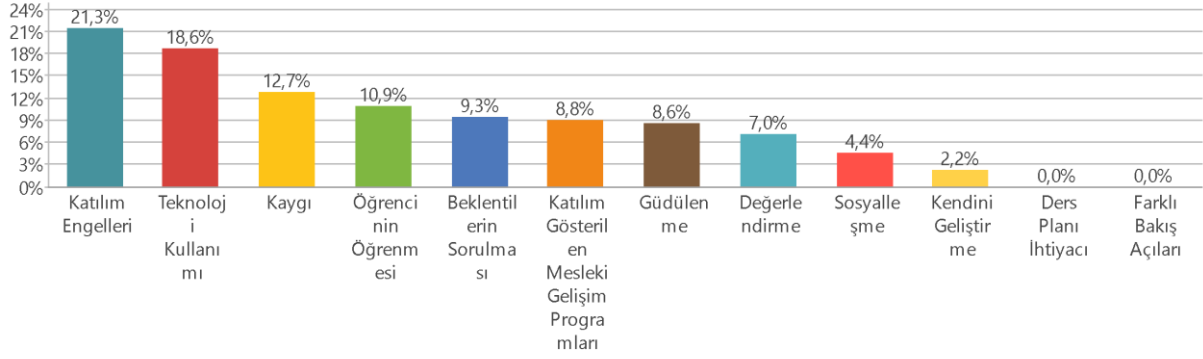
SORU21 'Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	1	6,7%
	Kararsızım	1	6,7%
	Katılıyorum	2	13,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	11	73,3%
SORU22 'Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.'	Kesinlikle Katılmıyorum	1	6,7%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	2	13,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU23 'Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşacak kadar önemli bir konu değildir.'	Kesinlikle Katılmıyorum	10	66,7%
	Katılmıyorum	5	33,3%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU24 'Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	1	6,7%
	Kesinlikle Katılıyorum	14	93,3%
SORU25 'Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	3	20,0%

	Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU26 'Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.'	Kesinlikle Katılmıyorum	1	6,7%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	3	20,0%
	Katılıyorum	3	20,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	8	53,3%
SORU27 'Gelişim meslekte güçlü bir güdülenme kaynağıdır'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	3	20,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	12	80,0%
SORU28 'Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir etkinliğe katılmam.'	Kesinlikle Katılmıyorum	9	60,0%
	Katılmıyorum	6	40,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%
SORU29 'Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	5	33,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
SORU30 'Gelişim niteliğin anahtarıdır.'	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0,0%
	Katılmıyorum	0	0,0%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	5	33,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	10	66,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	53,3%

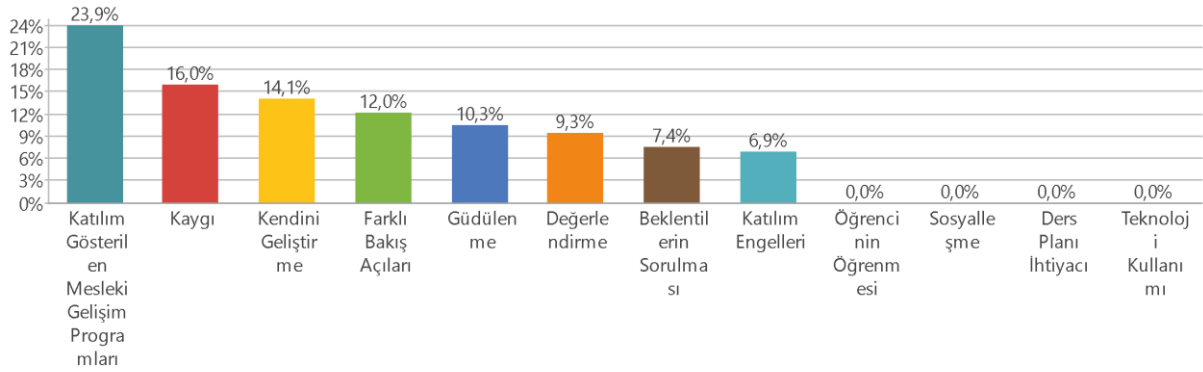
SORU31 'Mesleki gelişime ilişkin konuları sıkıcı buluyorum.'	Katılmıyorum	7	46,7%
	Kararsızım	0	0,0%
	Katılıyorum	0	0,0%
	Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0%

Ek-6: Kod Kapsamı Çözümlemesi Kodlara İlişkin Katılımcı Oranları

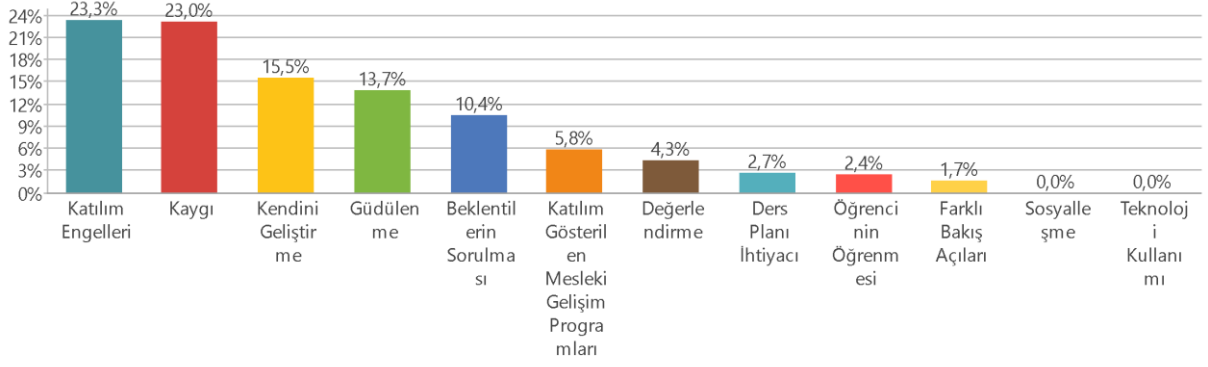
Katılımcı 1



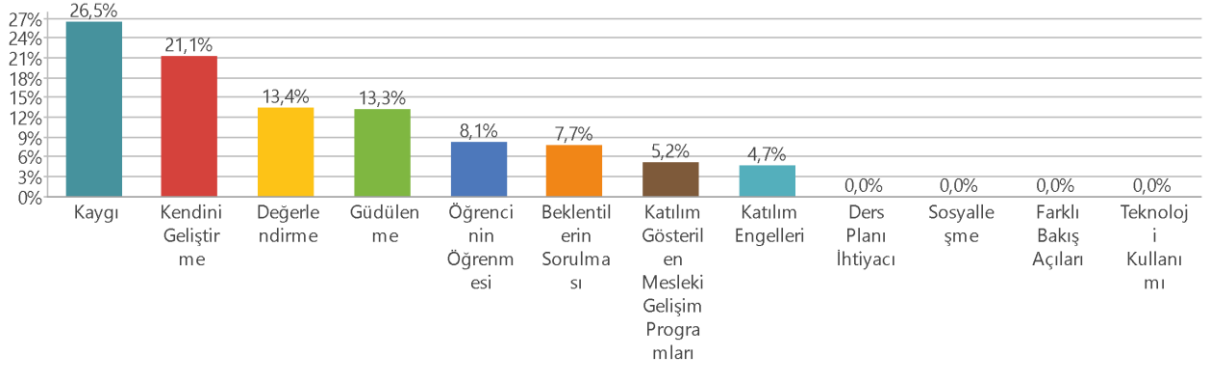
Katılımcı 2



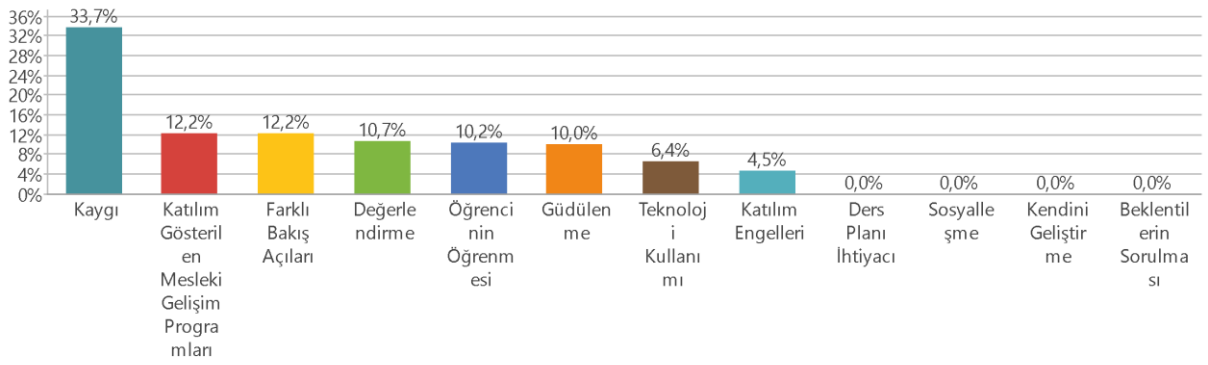
Katılımcı 3



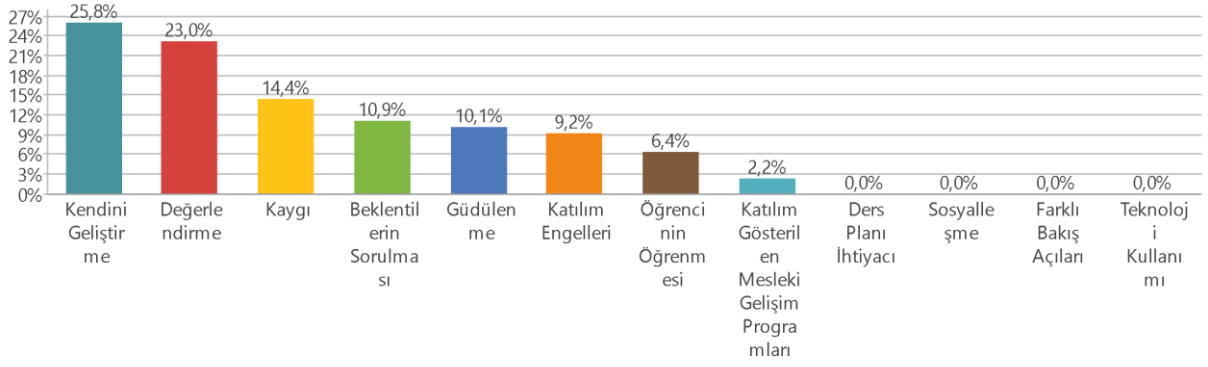
Katılımcı 4



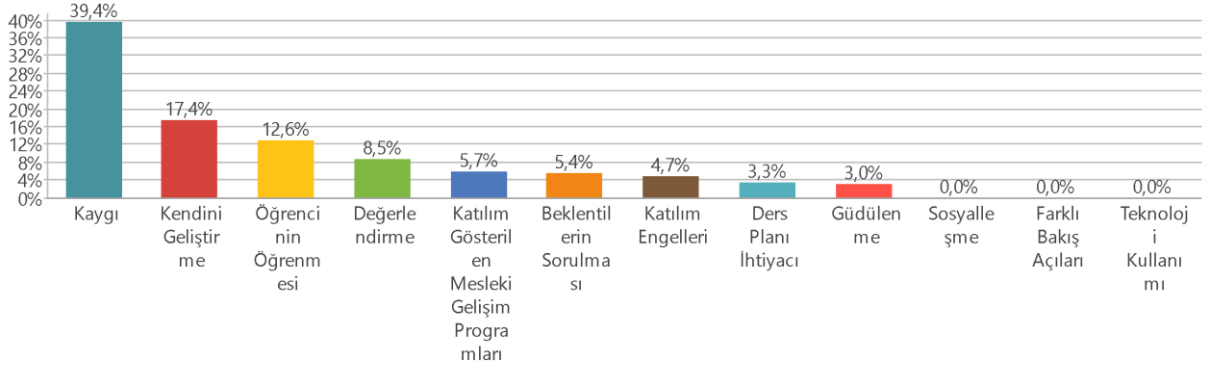
Katılımcı 5



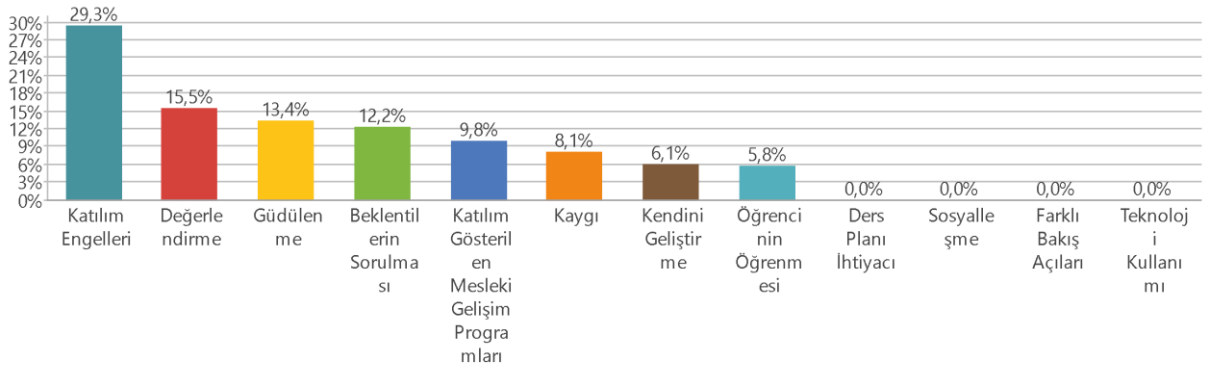
Katılımcı 6



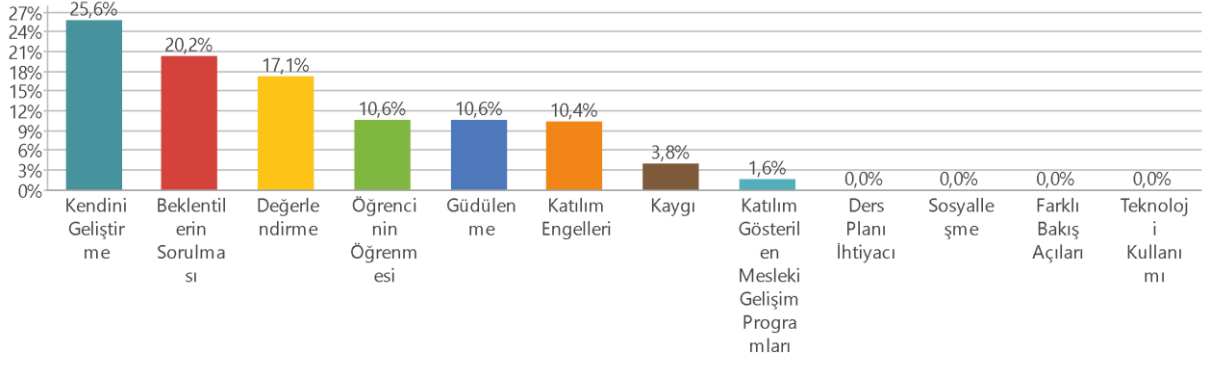
Katılımcı 7



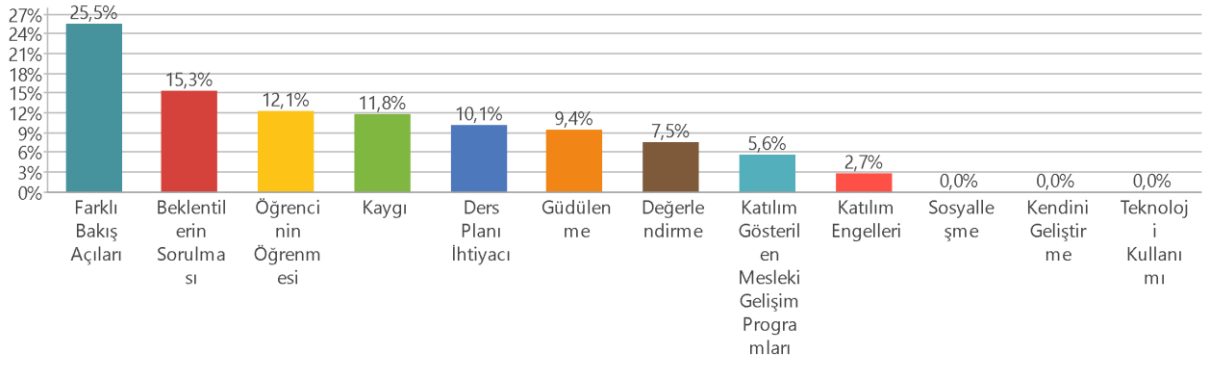
Katılımcı 8



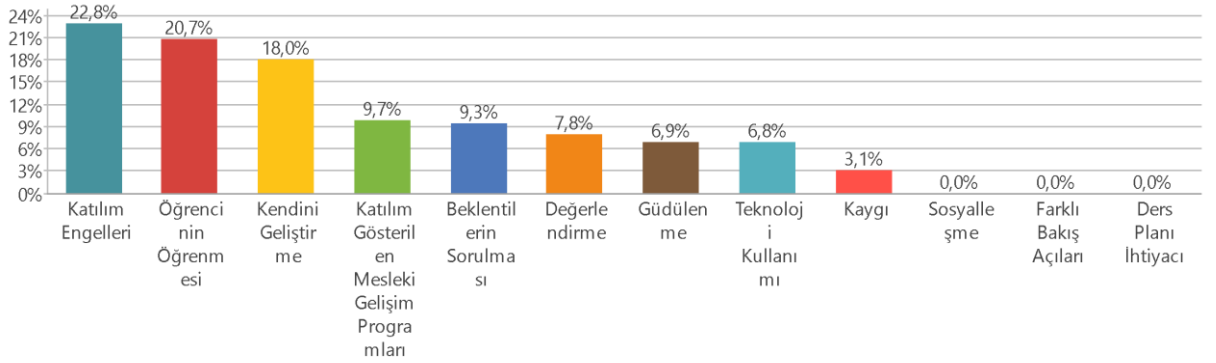
Katılımcı 9



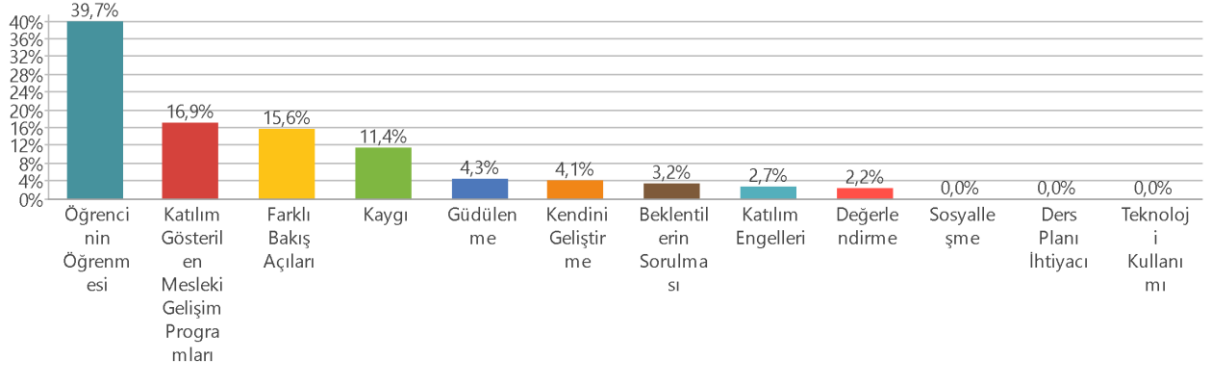
Katılımcı 10



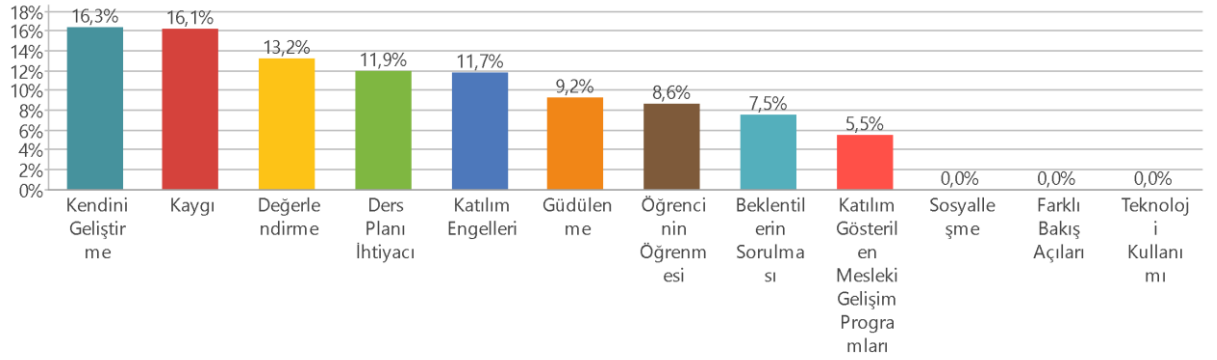
Katılımcı 11



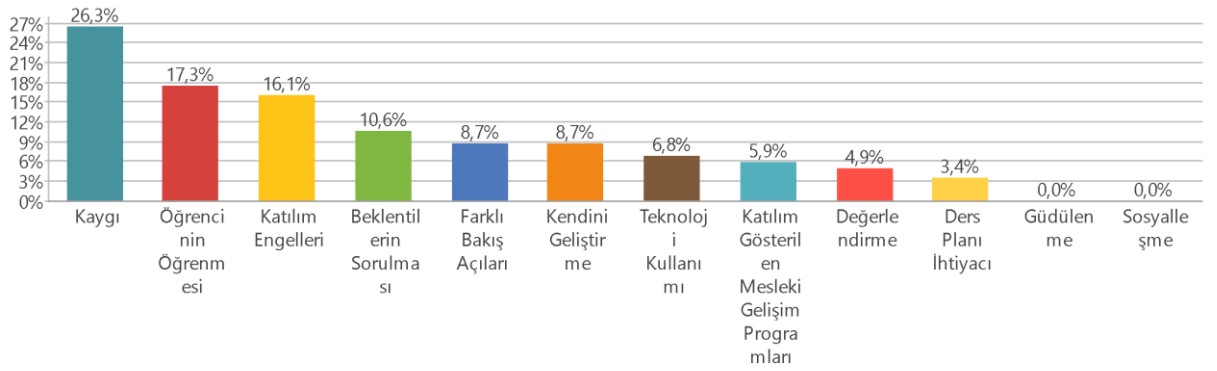
Katılımcı 12



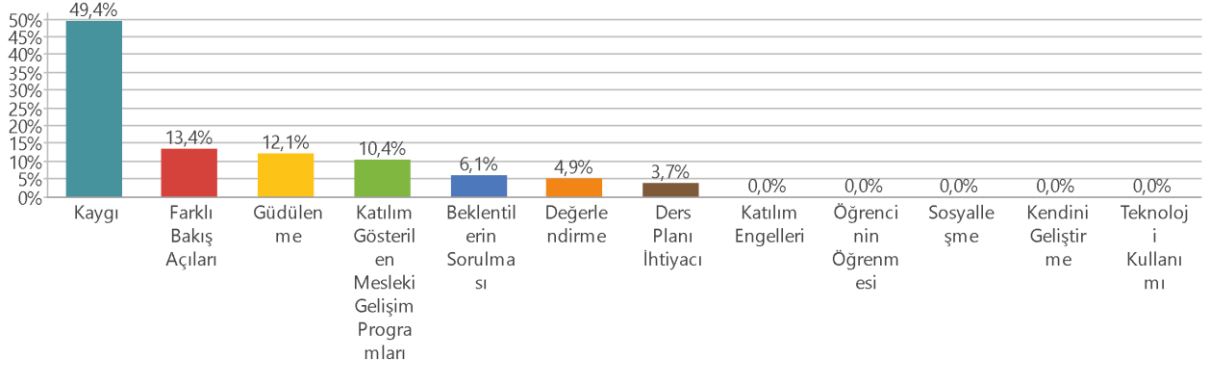
Katılımcı 13



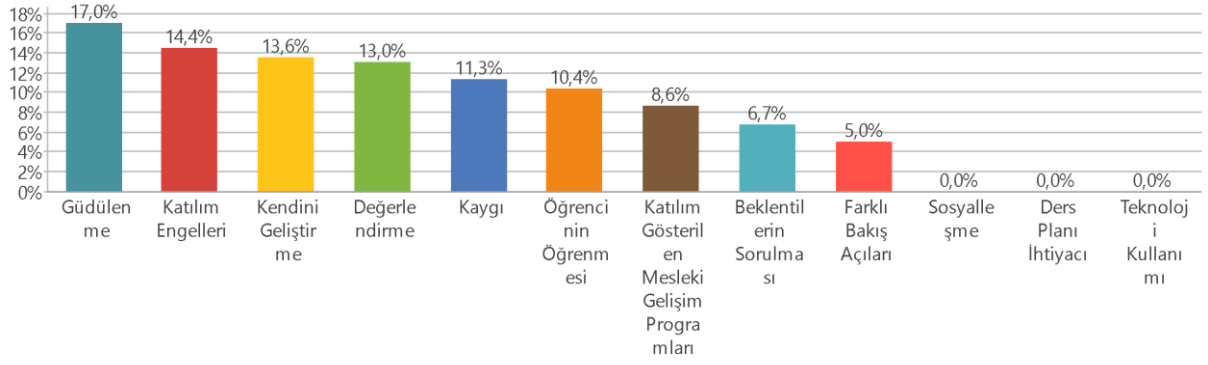
Katılımcı 14



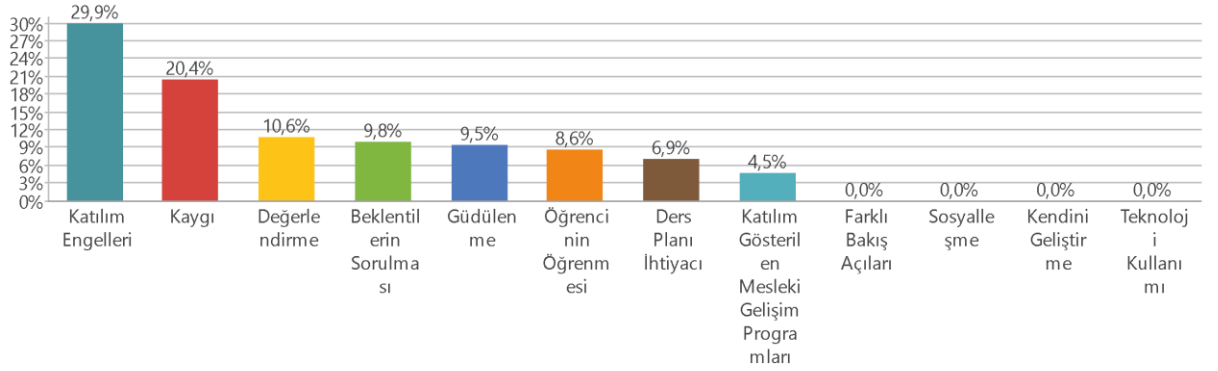
Katılımcı 15



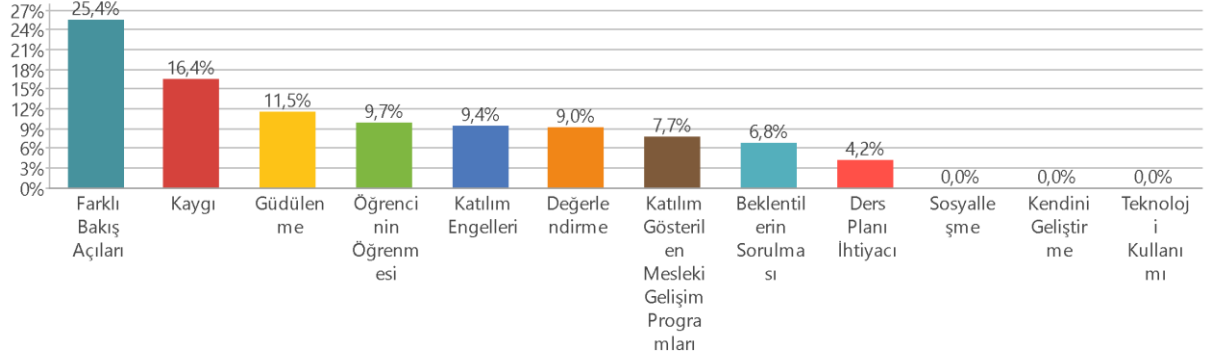
Katılımcı 16



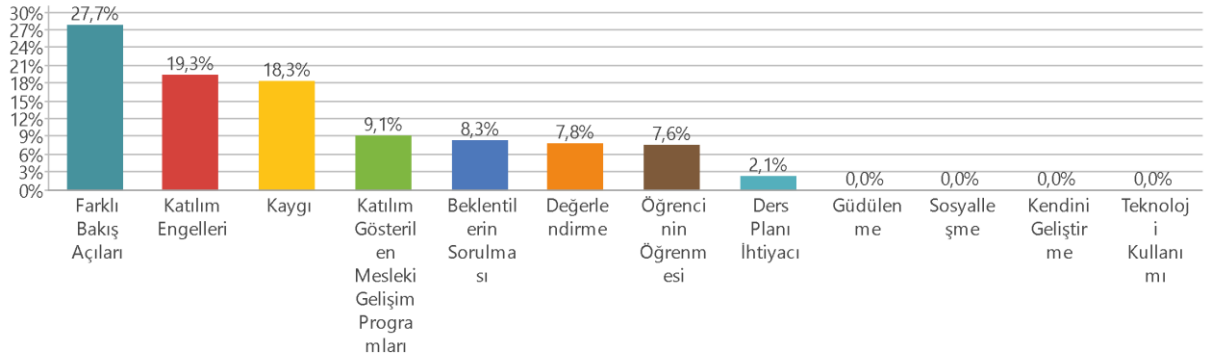
Katılımcı 17



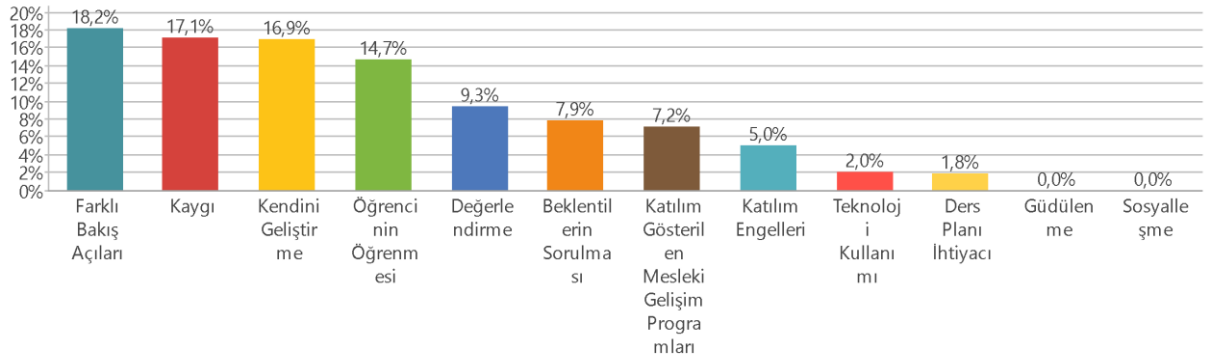
Katılımcı 18



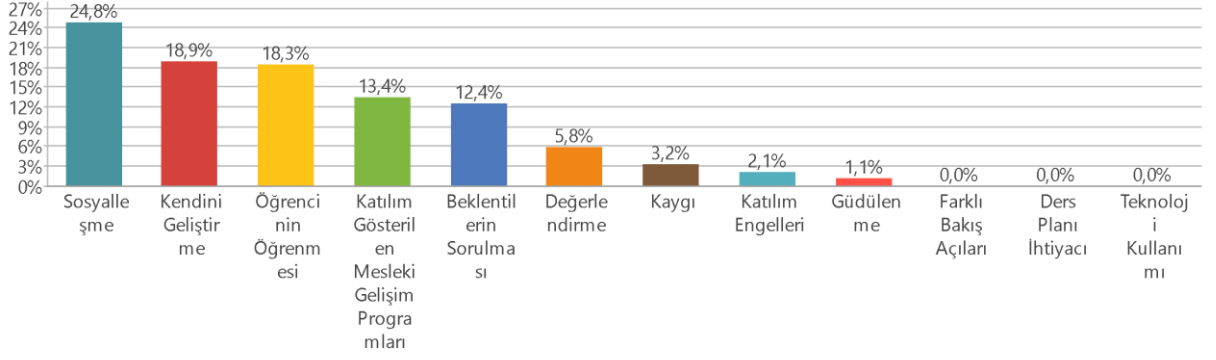
Katılımcı 19



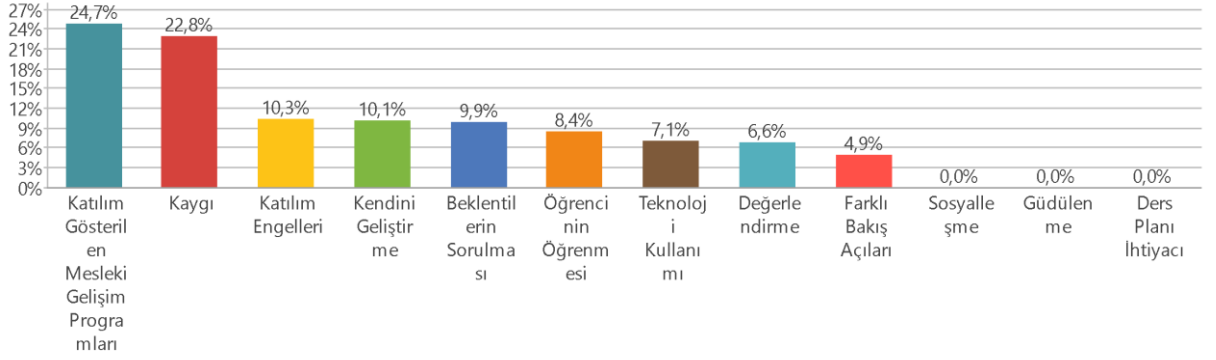
Katılımcı 20



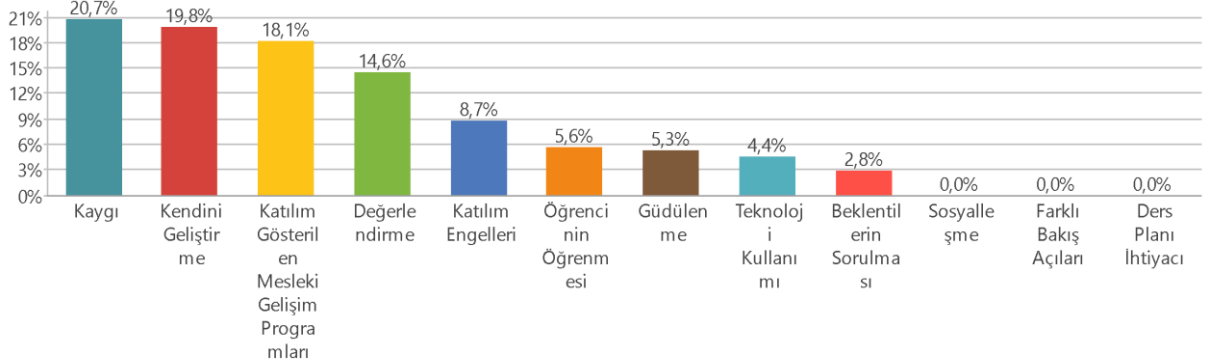
Katılımcı 21



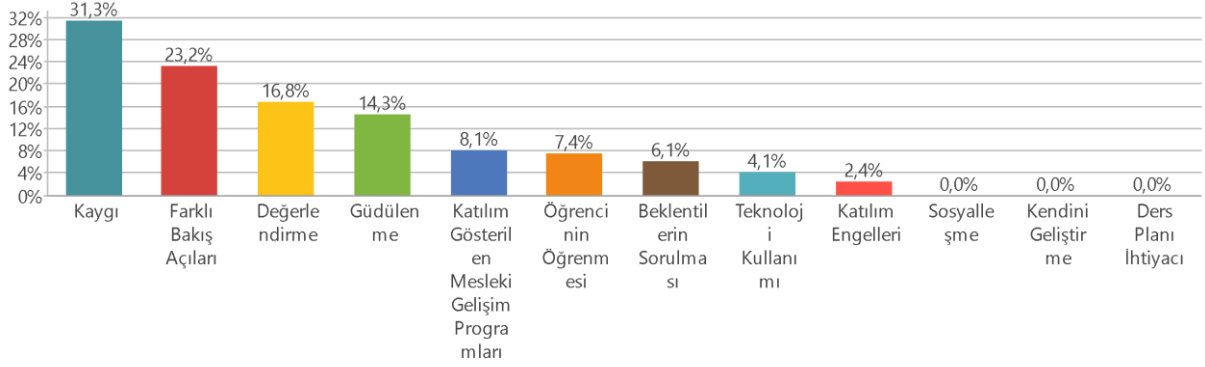
Katılımcı 22



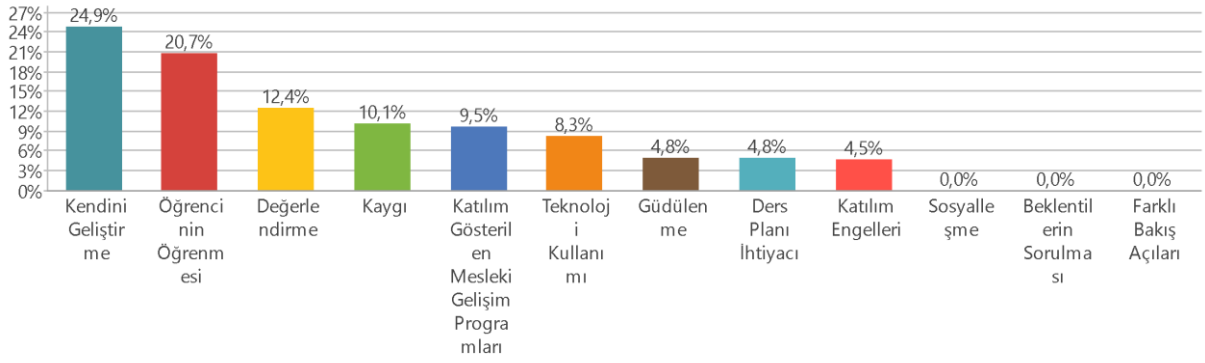
Katılımcı 23



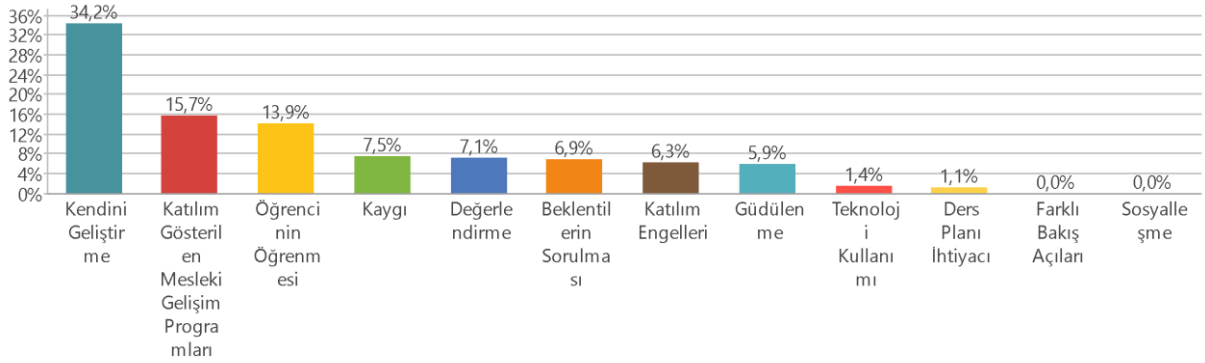
Katılımcı 24



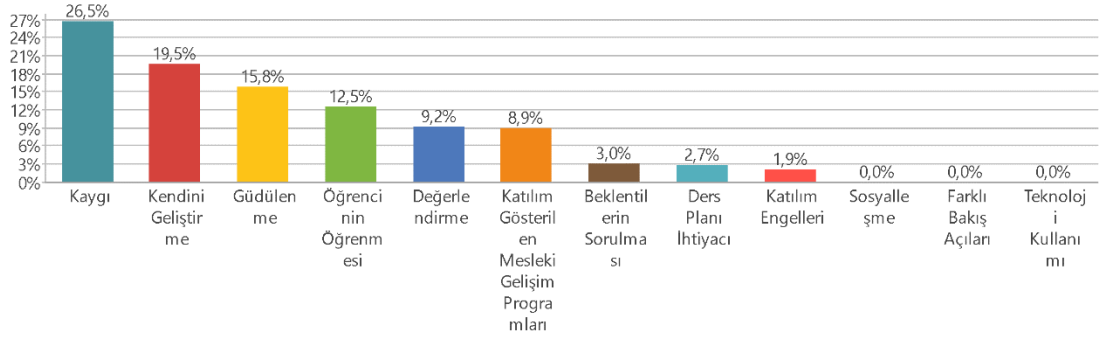
Katılımcı 25



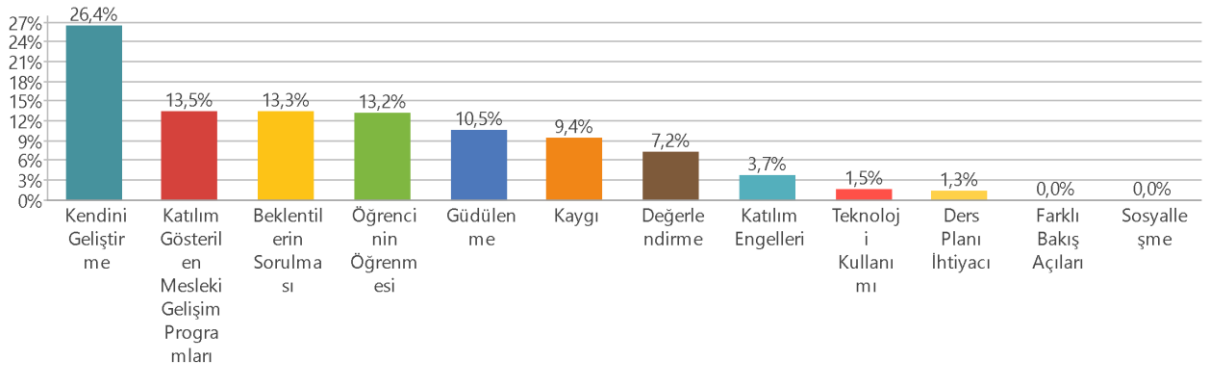
Katılımcı 26



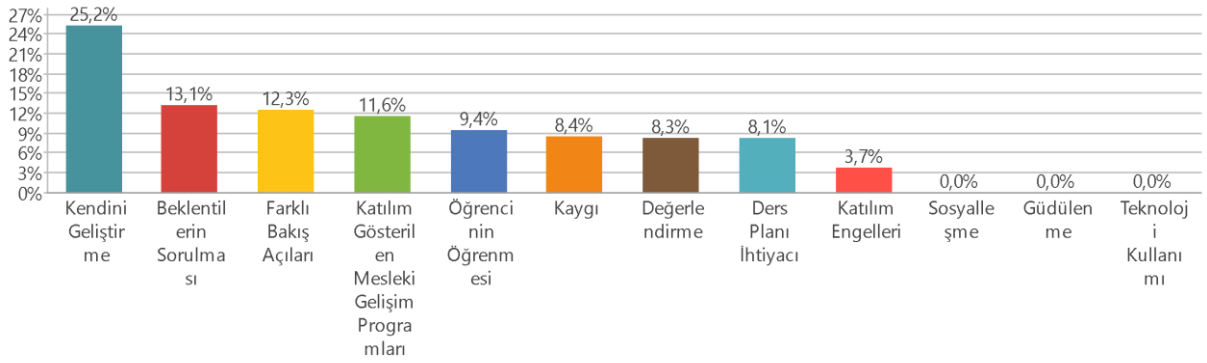
Katılımcı 27



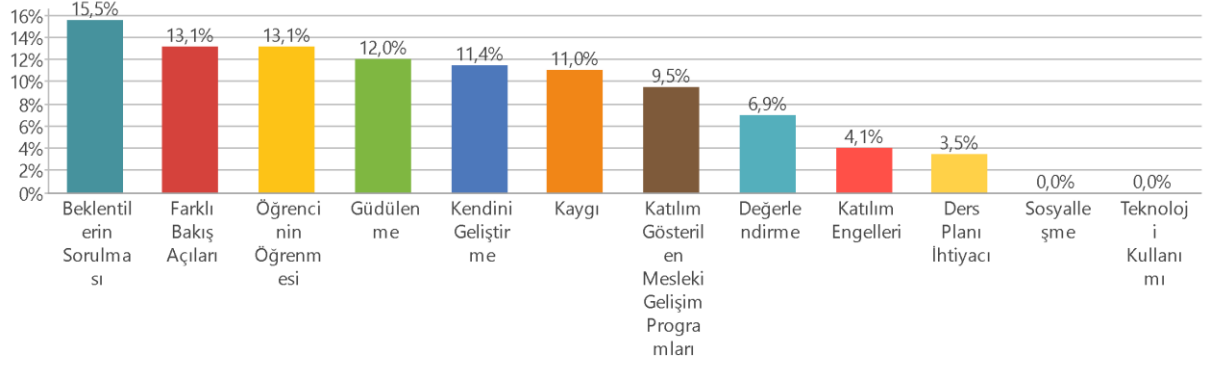
Katılımcı 28



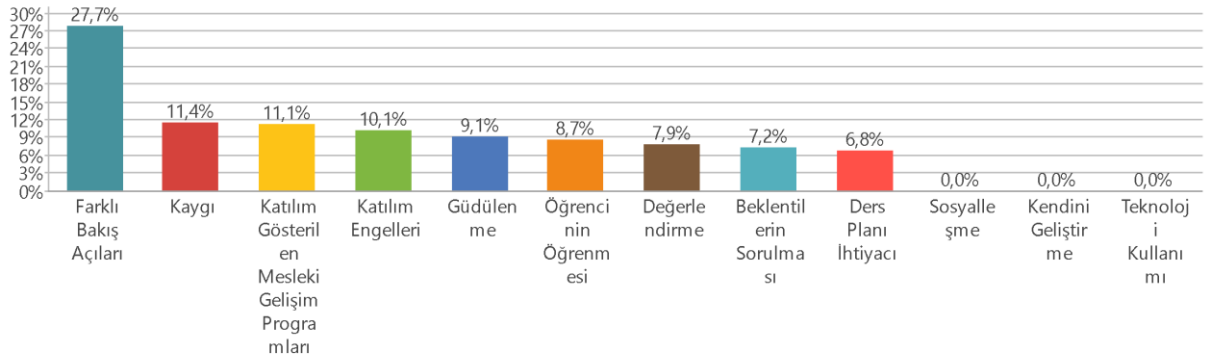
Katılımcı 29



Katılımcı 30

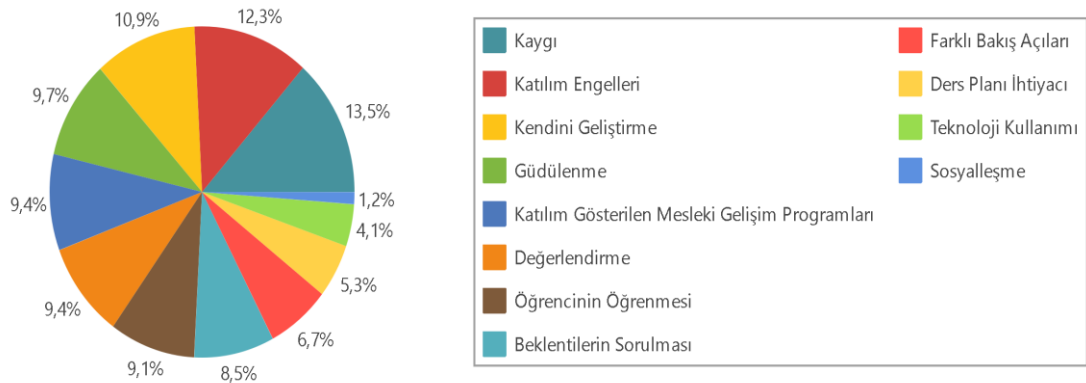


Katılımcı 31

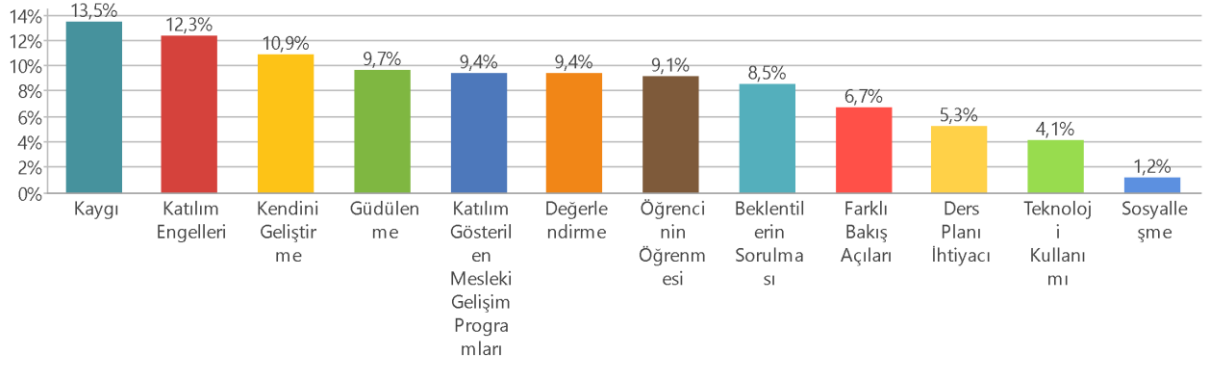


KOD FREKANSLARI

Kodlu bölümler



Kodlu bölümler



Ek-7: Mesleki Gelişim Planı**MESLEKİ GELİŞİM PLANI**

ÖĞRETMEN:		
HEDEF		
	İlgi Alanları:	
	Mesleki Gelişim Hedefleri:	
	Gerçekleşmesi Beklenen Öğrenci Öğrenim Kazanımları:	
NASIL?	Hedeflerime ulaşmak için hangi etkinlikleri gerçekleştirmem gerekiyor?	
DESTEK/ KAYNAK	Hedeflerime ulaşmak için hangi desteğe / kaynaklara gereksinimim var?	
HEDEF TARİH	Hedeflerime ulaşmak için hangi desteğe /	

	kaynaklara gereksinimim var?	
	Hedeflerime ulaştığım gerçek tarih	

Ek-8: Mesleki Gelişim Planı (My Professional Development Plan)**MY PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN (1.Aşama)**

TEACHER:		
TARGET		
	Areas of Concern:	
	Professional Development Goals:	
	Expected Student Learning Outcomes:	
HOW?	What activities do I need to undertake to achieve my goals?	
SUPPORT / RESOURCES	What support / resources do I need to achieve my goals?	
TARGET DATE	Target date for achieving my goals	
	Actual date of achieving my goals	

Ek-9: Örnek Mesleki Gelişim Planı

ÖRNEK MESLEKİ GELİŞİM PLANI

ÖĞRETMEN: Z C. K.	
HEDEF	İlgi Alanları:
	Öğrencilerin düzeyleri birbirleriyle eş olmadığı için özellikle TTT fazla oluyor. Bunu azaltmak için önemli yöntemler neledir? Skill derslerinde öğrencilere well-developed bir rehberlik edebilmek için kendimi nasıl geliştirmeliyim? Skill-based derslerde en önemli noktalar nelerdir?
	Mesleki Gelişim Hedefleri:
	Aynı sınıf içerisinde farklılaşan İngilizce düzeylerine en uygun öğretme metodunu öğrenmek - Farklı düzeyler için öğrenciye özel en doğru ve adil feedbackleri verebilmek - STT artırmak, ancak bunu sağlarken öğrencilere hepsinin optimum düzeyde faydalanabileceği ve ders saati süresince tasarlanıp tamamlanabilecek materyal/etkinlikler tasarlayabilmek Etkinliklerin instruction ve outcome'larını net ve anlaşılır aktarabilecek yetkinlikte olabilmek - Materyal/etkinliklerle ilgili olası soru(n)lara hızlı cevap/çözüm üretebilmek

	- Bu etkinliklerin sonunda öğrenciye ‘comprehensive’ feedback verdiğimden emin olmak	
	Gerçekleşmesi Beklenen Öğrenci Öğrenim Kazanımları: Öğrenciler kendilerine uygun ve keyif aldıkları etkinlikler ile derslerde çok daha etkin rol alabilecekler. - Deductive teaching’den uzak bir ortamda İngilizceyi keyif aldıkları etkinlik ve konularla edinebilecekler. Öğrenciler İngilizceyi daha çok pratik edebilecekleri için dil becerileri ve özgüvenleri daha hızlı yükselecek.	
NASIL?	Hedeflerime ulaşmak için hangi etkinlikleri gerçekleştirmem gerekiyor? - Öğrencilerin ‘jenerasyonlarına’ uygun içeriklerle materyal üreterek Sınıf içerisinde daha interetkin, pratik ve ders süresi/sınıf mevcudu gibi kısıtlayıcı etmenlere rahat uyarlanabilir materyal/etkinlik tasarlayarak - Sınıf içi etkinlikler için net ve anlaşılır yönergeler sunarak	
DESTEK/ KAYNAKLAR	Hedeflerime ulaşmak için hangi desteğe / kaynaklara gereksinimim var? Derslerimdeki eksikleri görebilmek ve nedenlerini çözümleyebilmek için yapıcı feedback almaya Konu üzerinde gerekli detaylı araştırma yapmak ve örnekleri inceleyip kendi sınıfıma uygulayarak denemeye	
HEDEF TARİH	Hedeflerime ulaşmak için hangi desteğe /	

	kaynaklara gereksinimim var?	
	Hedeflerime ulaştığım gerçek tarih	

Ek-10: Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Gözlem Formu**MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖZ DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU**

	Çok fazla	Çok	Orta	Çok Az	Hiç
Sınıfta enerjik ve coşkuluymdur.					
Öğrencinin konuya ilgisini kolaylıkla çekerim.					
Konuyu düzenli bir şekilde öğretirim.					
Sınıf yönetiminde iyi olduğumu düşünüyorum.					
Öğretimi öğrencinin gerçek hayatıyla ilişkilendiririm.					
Öğrencinin derse katılımını teşvik ederim.					
Bir konudan başka bir konuya geçişlerim sorunsuzdur.					
Öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler kullanırım.					
Öğrencilerin düzeylerine uygun bir zorluk düzeyi kullanırım.					
. Konuyu müfredata uygun bir hızda öğretirim.					
. Tahtayı etkili bir şekilde kullanırım.					
. Çeşitli materyalleri (görseller, teknoloji vb.) uygun bir şekilde kullanırım.					
. Yönergeleri açık bir şekilde veririm.					
. Öğrenciyi desteklerim.					
. Öğrenciyi uygun bir şekilde över ve teşvik ederim.					
. Soruları etkili bir şekilde sorarım (açıklık, alaka düzeyi, yönlendirme, bekleme süresi vb.).					
. Etkili geribildirim sağlarım.					

. Öğrenciyi güdülerim.					
. İyi bir göz teması kurarım.					
. Net bir sesim vardır (anlaşılır, duyulabilir).					

Ders başarılı mıydı? Başarılı olduğunuzu ya da başarılı olmadığınızı nasıl anladınız?
Derste neyi beğendiniz/beğenmediniz?
Yapmayı planladığınız dersi yapabildiniz mi?
Başlıca güçlü yönleriniz nelerdi?
Başlıca iyileştirilmesi gereken yönleriniz nelerdi?

Eğer dersi tekrar öğretme fırsatınız olsaydı, neyi farklı yapardınız?
Bu dersi öğretme deneyiminizden ne öğrendiniz?
Diğer yorumlar:

Ek-11: Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Gözlem Formu (Self-Viewing Observation Checklist)

SELF-VIEWING

OBSERVATION CHECKLIST (2.Aşama)

As a teacher, I	Very much	Much	Moderately	Very little	Not at all
show enthusiasm					
arouse and maintain student interests					
teach in an organized manner					
am good at classroom management					
relate teaching to students' real life					
encourage student participation					
employs smooth transitions					
use appropriate activities according to students' levels					
employ an appropriate level of difficulty					
. teach at an appropriate pace according to the schedule					
. use the board/screen effectively					
. use a variety of materials effectively (visuals, technology, etc.)					
. present clear instructions					
. show support and concern for students					
. praise and encourages students appropriately					
. ask questions effectively (clarity, relevance, redirection, wait time, etc.)					

. provide effective feedback					
. motivate students					
. foster interaction in the class					
. have a clear voice (pleasant, audible)					
. have an effective eye-contact					

Was the lesson successful? Why? Why not?

What did you like / dislike about the lesson?

What were the main strengths?

What were the main weaknesses?

If your colleague had the opportunity to teach the lesson again, what would recommend that s/he should do differently?

Other comments:

Ek-12: Mesleki Gelişim Modeli Öz Değerlendirme Örnek Gözlem Formu

**MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖZ DEĞERLENDİRME ÖRNEK GÖZLEM
FORMU**

	Çok fazla	Çok	Orta	Çok Az	Hiç
Sınıfta enerjik ve coşkuluyumdur.			X		
Öğrencinin konuya ilgisini kolaylıkla çekerim.			X		
Konuyu düzenli bir şekilde öğretirim.		X			
Sınıf yönetiminde iyi olduğumu düşünüyorum.		X			
Öğretimi öğrencinin gerçek hayatıyla ilişkilendiririm.		X			
Öğrencinin derse katılımını teşvik ederim.		X			
Bir konudan başka bir konuya geçişlerim sorunsuzdur.			X		
Öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler kullanırım.			X		
Öğrencilerin düzeylerine uygun bir zorluk düzeyi kullanırım.			X		
Konuyu müfredata uygun bir hızda öğretirim.			X		
Tahtayı etkili bir şekilde kullanırım.		X			
Çeşitli materyalleri (görseller, teknoloji vb.) uygun bir şekilde kullanırım.		X			
Yönergeleri açık bir şekilde veririm.			X		
Öğrenciyi desteklerim.	X				
Öğrenciyi uygun bir şekilde över ve teşvik ederim.	X				

Soruları etkili bir şekilde sorarım (açıklık, alaka düzeyi, yönlendirme, bekleme süresi vb.).			X		
Etkili geribildirim sağlarım.			X		
Öğrenciyi güdülerim.				X	
İyi bir göz teması kurarım.	X				
Net bir sesim vardır (anlaşılır, duyulabilir).		X			

Ders başarılı mıydı? Başarılı olduğunuzu ya da başarılı olmadığınızı nasıl anladınız?
Ders başarılıydı. Öncelikle, planlamış olduğum skill kısmının zamanında ve tam bir şekilde bitmiş olması benim için çok önemli. Bir diğer ayrıntı da planlanan kısmın dersin süresiyle de eş zamanlı gitmesi, ki bu konuda da ders süresi sonu etkinliğin son kısmına denk geldiği için boşa geçen bir vakit ya da öğrenciler faydalanamadan bitirilmiş bir etkinlik kalmadı. Bir diğer önemi husus da SSS. Derste farklı öğrencilerle beni tatmin eden düzeyde iletişim kurarak etkili bir ders geçirdiğimizi düşünüyorum.
Derste neyi beğendiniz/beğenmediniz?
Dersin akışı ve işlenişi genel olarak güzel ilerledi. Sadece kitaptaki sorularla kalmayıp follow-up questionlarla biraz daha öğrencilerin günlük hayattaki deneyimleri üzerinden onları konuşmaya teşvik etmek güzeldi. En beğenmediğim durumsa T olarak gereksiz düzeyde hareket etmem. Sürekli bir ileri bir geri hareket ediyor oluşum dikkat dağıtıcı.

Yapmayı planladığınız dersi yapabildiniz mi?
Evet.
Başlıca güçlü yönleriniz nelerdi?
TTT azaltıp SSS arttırmaya yönelik yaklaşımım güzeldi. Comprehension sorularını cevaplarken öğrencilerin verdiği yanıtları doğru/yanlış diye geçiştirmektense bu cevaba nasıl ulaştıklarını onlara anlattırmak ve bunu söz almak isteyen her öğrencide eşit şekilde uygulayabilmem önemliydi.
Başlıca iyileştirilmesi gereken yönleriniz nelerdi?
Daha net ve sabit bir duruşum sınıf içerisindeki öğrenme atmosferini daha da formal hale getirebilir. Yine de emin olamadım.
Eğer dersi tekrar öğretme fırsatınız olsaydı, neyi farklı yapardınız?

S-S etkileşimi oldukça azdı. S-T etkileşimi çok uzun süreli yaşanmış. Bunu tam tersine çevirmek için öğrencileri pair work'e yönlendirdim.

Bu dersi öğretme deneyiminizden ne öğrendiniz?

Lesson planning kesinlikle çok önemli. Time management işi bir öğretmende kesinlikle otomatikleşmeli diye düşünüyorum çünkü ders süresi ile materyalin eş zamanlı bitmesi hem öğrenci de hem de öğretmende sonuca kavuşturmuş olmanın verdiği o huzuru yaşıyor. Havada bir şey kalmaması, etkinliklerin bir sonuca bağlanarak dersin sonlandırılması oldukça önemli. Bir diğer çıkarımda öğretmen olarak didaktiklikten daha çok kılavuzluk etmek özellikle İngilizce öğretirken oldukça değerli. Bu yüzden TTT ve T-S etkileşimi öğrenciyi yönlendirecek düzeyde kalacak şekilde kısıtlanmalı ki sınıf içerisinde STT ve S-S etkileşimi artarak öğrenciye dili deneyim etme imkanı sağlansın

Diğer yorumlar:

Ek-13: Daha Kıdemli Bir Meslektaşı Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim**Modeli Gözlem Formu****DAHA KIDEMPLİ BİR MESLEKTAŞI TARAFINDAN DOLDURULAN
MESLEKİ GELİŞİM MODELİ GÖZLEM FORMU**

Öğretmen;	Çok fazla	Çok	Orta	Derecede	Çok az	Hiç
bir konu anlatırken coşkuludur.						
öğrencinin konuya ilgisini kolaylıkla çeker.						
konuyu düzenli bir şekilde öğretir.						
sınıf yönetiminde iyidir.						
öğretimi öğrencinin gerçek hayatıyla ilişkilendirir.						
öğrencinin derse katılımını teşvik eder.						
bir konudan başka bir konuya geçişleri sorunsuzdur.						
öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler kullanır.						
öğrencilerin düzeylerine uygun bir zorluk düzeyi kullanır.						
konuyu müfredata uygun bir hızda öğretir.						
tahtayı etkili bir şekilde kullanır.						
çeşitli materyalleri (görseller, teknoloji vb.) uygun bir şekilde kullanır.						
yönergeleri açık bir şekilde verir.						
öğrenciyi destekler.						
öğrenciyi uygun bir şekilde över ve teşvik eder.						

Ders ile ilgili başlıca iyileştirilmesi gereken yönler nelerdi?
Eğer meslektaşınız dersi tekrar öğretme fırsatına sahip olsaydı, ona neyi farklı yapmasını tavsiye ederdiniz?
Diğer yorumlar:

Ek-14: Daha Kıdemli Bir Meslektaş Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Gözlem Formu (Viewing with a More Knowledgeable Colleague Observation Checklist)

VIEWING WITH A MORE KNOWLEDGEABLE COLLEAGUE

OBSERVATION CHECKLIST (4.Aşama)

THE TEACHER	Very much	Much	Moderately	Very little	Not at all
Shows enthusiasm					
Arouses and maintains student interests					
Teaches in an organized manner					
Is good at classroom management					
Relates teaching to students' real life					
Encourages student participation					
Employs smooth transitions					
Uses appropriate activities according to students' levels					
Employs an appropriate level of difficulty					
Teaches at an appropriate pace according to the schedule					
Uses the board/screen effectively					
Uses a variety of materials effectively (visuals, technology, etc.)					
Presents clear instructions					
Shows support and concern for students					

Praises and encourages students appropriately					
Asks questions effectively (clarity, relevance, redirection, wait time, etc.)					
Provides effective feedback					
Motivates students					
Fosters interaction in the class					
Has a clear voice (pleasant, audible)					
Has an effective eye-contact					

Was the lesson successful? Why? Why not?
What did you like / dislike about the lesson?
What were the main strengths?
What were the main weaknesses?
If your colleague had the opportunity to teach the lesson again, what would recommend that s/he should do differently?
Other comments:

Ek-15: Daha Kıdemli Bir Meslektaşı Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Örnek Gözlem Formu

**DAHA KIDEMPLİ BİR MESLEKTAŞI TARAFINDAN DOLDURULAN
MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖRNEK GÖZLEM FORMU**

Öğretmen;	Çok fazla	Çok	Orta Derecede	Çok az	Hiç
bir konu anlatırken coşkuludur	+				
öğrencinin konuya ilgisini çeker	+				
düzenli bir şekilde öğretir	+				
sınıf yönetiminde iyidir	+				
öğretimi öğrencinin gerçek hayatıyla ilişkilendirir		+			
öğrencinin derse katılımını teşvik eder	+				
çeşitli etkinlikler kullanır	+				
düzeylerine uygun etkinlikler kullanır	+				
uygun bir zorluk düzeyi kullanır	+				
uygun bir hızda öğretir	+				
tahtayı etkili bir şekilde kullanır	+				
çeşitli materyalleri (görseller, teknoloji vb.) uygun bir şekilde kullanır.	+				
yönergeleri açık bir şekilde verir	+				
öğrenciyi destekler		+			
öğrenciyi uygun bir şekilde över ve teşvik eder		+			

. soruları etkili bir şekilde sorar (açıklık, alaka düzeyi, yönlendirme, bekleme süresi vb.)	+				
. etkili geribildirim sağlar	+				
. öğrenciyi güdüler		+			
. İyi bir göz teması kurar	+				
. net bir sesi vardır (anlaşılır, duyulabilir)	+				

Ders başarılı mıydı? Neden?

Ders başarılıydı. Lesson plan ders süresine ve tamamlanması gereken etkinliklere uygun şekilde dizayn edildiği için T dersi tamamlamada başarılıydı. STT fazla olması için T yeteri düzeyde inisiyatif alarak dersi öğrencilerin ilerletmesine izin Verdi.

Derste neyi beğendiniz/beğenmediniz?

Başlangıçtaki video çok bireysel bir etkinlik olarak kalmış. Reading parçasına daha çok yönlendirebilecek bir lead-in videosu seçilmesi öğrencilerin konuya olan ilgisini daha çok artırabilir.

Ders ile ilgili başlıca güçlü yönler nelerdi?

Öğrenciye yaklaşımı oldukça başarılı. Kurduğu göz teması ve olumlu beden diliyle öğrenciye motivasyon ve özgüven aşıyor olması özellikle Speaking aktivitesi için oldukça önemli. Öğrenciler pozitif ve constructive feedback alarak konuşmaya daha çok teşvik ediliyor.

Ders ile ilgili başlıca iyileştirilmesi gereken yönler nelerdi?

Öğretmen masasının arkasında fazla pasif kaldığını düşünüyorum. Biraz daha T-S etkileşimi gerçekleşebilirdi. “I agree with you...” gibi discourse language’ların T-S etkileşiminde öğrenciye motivasyon kattığını düşünüyorum.

Eğer meslektaşınız dersi tekrar öğretme fırsatına sahip olsaydı ona neyi farklı yapmasını tavsiye ederdiniz?

Lead-in olarak seçtiği materyalin dersin ana materyaline biraz daha alakalı olmasını tavsiye ederdim.

Diğer yorumlar:

Ek-16: Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen

Değerlendirme Formu

MENTOR TARAFINDAN DOLDURULAN MESLEKİ GELİŞİM MODELİ

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ:	ODAK ALANI:
MENTOR:	TARİH:
Öğretim ile ilgili olumlu yönler:	Öğretim tekniklerini daha verimli hale getirmeye yönelik adımlar:

Ek-17: Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen Değerlendirme Formu (Viewing with a Mentor-Mentor Evaluation Form)

VIEWING WITH A MENTOR

MENTOR EVALUATION FORM (5.Aşama)

LECTURER:	FOCUS AREA:
	DATE:
Positive aspects of his/her teaching:	Steps toward making his/her teaching techniques more efficient:

**Ek-18: Mentor Tarafından Doldurulan Mesleki Gelişim Modeli Öğretmen Örnek
Değerlendirme Formu**

**MENTOR TARAFINDAN DOLDURULAN MESLEKİ GELİŞİM MODELİ
ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU**

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ: Z.C.K	ODAK ALANI: Yönerge vermek, öğrencilerin derse etkin katılımı, güdülenmesi
MENTOR: E.M.B.Ö	TARİH: 14.05.2024
Öğretim ile ilgili olumlu yönler: Dersin amaçlarını söyleyerek derse başlamak Özgün araç-gereç kullanmak Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasını sağlamak Oyun ile öğrencilerin güdülenmesini sağlamak	Öğretim tekniklerini daha verimli hale getirmeye yönelik adımlar: Derse ısınma etkinlikleri çok uzun sürdü. Bu etkinlikler için süreyi yönetebilmek. Etkinliklerle ilgili verilen yönergenin daha anlaşılır olması. Ders dışı konuşmaların süresini yönetebilmek Dersin giriş gelişme ve sonuç şeklinde ilerlemesi

Ek-19: Ders Planı Formu

DERS PLANI FORMU

Tarih:

Zaman:

Yer:

Öğretmen:

Düzey:

Ders kitabı:

Sınıf kodu:

Başlıca amaçlar:

Yardımcı Amaçlar:

Sınıf Profili:

Araç-Gereçler:

Varsayımlar:

Beklenen Sorunlar:

Olası çözümler:

İŞLEM

Öngörülen Zaman	Etkileşim Örüntüleri	Aşama	İşlem	Yorumlar

Acil Durum Planı:

Ek-20: Ders Planı Formu (Lesson Plan Form)

LESSON PLAN FORM

Date:

Time:

Place:

Instructor:

Level:

Course book:

Class Code:

Main Aim:

Subsidiary Aim:

Class Profile:

Timetable fit:

Materials:

Assumptions:

Anticipated Problems:

Possible Solutions:

PROCEDURE

Allocated Time	Interaction Patterns	Stage	Procedure	Comments

Contingency Plan / If-time Activity:

Ek-21: Ders Planı Örneği

Date: 28.03.2024 / Thursday

Time: 3rd class hour

Place: C-01 Classroom

Instructor: Z. C. K

Level: Intermediate

Coursebook: Macmillan B+

Class Code: A01

Main Aim: By the end of the lesson, the students will have practised speaking with the questions given to them, and this way, they will have brainstormed about the new unit's target topic. Therefore, they will be prepared for the topic and vocabulary that will be used in the lesson.

Class Profile: There are 20 students with varying English levels.

Materials: Coursebook, computer.

Assumptions: Students are expected to do brainstorming in English during pair work however maintaining the use of English might be difficult all the time. They are expected to complete group work working with the unit vocabulary. Therefore, this might help increase their motivation and willingness to explore more words and oral expression.

Anticipated Problems: They may have a hard time communicating with the vocabulary they have just learn.

Possible Solutions: The teacher will explain the question by using different words to the student.

PROCEDURE

Allocated Time	Interaction Patterns	Stage	Procedure	Material
3 minutes	T-S	Lead In	T questions Ss' a priori vocabulary about Unit 7 'Food' and leads them to the vocabulary provided by the book.	SB P.75
7 minutes	S-S T-S	Vocabulary	T continues with the pictures on page 75. There are three different dishes from three different countries. Ss discuss and share their opinions on where these dishes might be from by studying the ingredients each dish has.	SB P.75
10 minutes	Individual S-S T-S	Vocabulary	Ss are required to continue exploring more vocabulary related to Unit 7 by completing exercises provided in the book. Ss answer questions individually. T explains any	SB P.75

			parts creating confusion with the use of vocabulary in exercises.	
20 minut es	S-S T-S	Producti on	T writes ‘recipe’ and ‘imperative clauses’ to make Ss think about the relation between them. Then, Ss are asked about what the top 5 Turkish dishes are. T divides the Ss into 5 groups for each group to study the dish T appoints them. Ss are expected to provide a short recipe in English for each Turkish dish alongside a short description of the taste of the dish with the vocabulary they acquired in the unit. Ss are expected to use imperative clauses, phrasal verbs related to food preparation -to examine their knowledge of the previous subject- and adjectives they have acquired.	Whiteboard Ss notes SB the Internet

Contingency Plan / If-time Activity: Ss will continue their group work by extending it to a supper club advertisement. Ss are expected to design an advertisement and menu for their imaginary supper club.

ÖZET

Günümüzde artan gereksinim doğrultusunda eğitim kavramının nitelikli bir yapıya dönüştürülmesinin oldukça önemli bir hale geldiği söylenebilir. Bu doğrultuda mesleki gelişim, eğitim kavramının en önemli yapı taşlarından biridir. Sürekli mesleki gelişim özellikle öğretmen eğitiminde oldukça önemlidir. Ancak öğretim görevlilerinin fazla ders yükü, iş yoğunluğu, yeterince güdülenememe, kaygının artması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişim programlarına gönüllü olarak çok fazla katılmak istemedikleri ve mesleki gelişim programları ile ilgili olarak zaman zaman olumsuz bir bakış açısı deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada İngilizce öğretim görevlilerinin gelişimine yönelik bir mesleki gelişim modeli tasarımına yer verilmiştir. Bu amaçla çalışmanın kuramsal bölümünde eğitimde mesleki gelişim, İngilizce öğretiminde mesleki gelişim, mesleki gelişim modelleri, İngilizce öğretim görevlileri için hizmet içi eğitim fırsatları, yansıtıcı öğretim, eylem araştırması, ders imcesi, günlük tutma, ikili öğretim, çalıştaylar, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim hakkındaki inanışları, görüşleri, beklentileri ve algıları, yabancı dil yüksekokullarında hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi, mesleki gelişim ve güdülenme, güdülenme türleri, mesleki gelişim ve öğretmen güdülenmesi arasındaki ilişki, mesleki gelişim ve kaygı ile mesleki gelişim ve tutum arasındaki irdelenmiştir. Çalışmanın araştırma bölümünde nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Öncelikle, 31 öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler Maxqda 2020 programı kullanılarak Tek Vaka Modeli ile tümevarımsal tematik çözümleme yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, yeni modelin tasarlanma sürecinde önemli bir kaynak oluşturmuştur. Nicel veri toplama sürecinde ise tutum ve inanış ölçeği, 15 öğretim görevlisine uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 2022 programı ile çözümlenmiştir. Alanyazın taraması, nitel ve nicel veriler ışığında tasarlanan *Yansıtıcı-Biçimlendirici Model* başlığı

altında çerçeveselenen model, tutum ve inanış ölçeğinin uygulandığı 15 öğretmen görevlisine uygulanmıştır. Modelin değerlendirilmesi için çalışmanın başında kullanılan tutum ve inanış ölçeği aynı 15 öğretmen görevlisine tekrar uygulanmıştır. İki ölçek arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre iki ölçek arasındaki fark anlamlıdır. Bu doğrultuda, çalışmadan elde edilen bulgular, tasarlanıp uygulanan modelin öğretmen görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumlarına etki sağladığını ve hatta tutumlarını olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Bu nedenle bu çalışmada önerilen *Yansıtıcı-Biçimlendirici Modelin*, yalnızca İngilizce değil, farklı alanlarda görev yapan öğretmen görevlilerine de uygulanabilir bir yapı sunduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, mesleki gelişim modelleri

ABSTRACT

It can be stated that, in line with the increasing demands of today, transforming the concept of education into a more qualified structure has become significantly important. In this context, professional development is one of the most essential building blocks of education. Continuous professional development is particularly important in teacher education. However, it has been observed that instructors are often reluctant to voluntarily participate in professional development programs due to factors such as heavy teaching loads, high workload, lack of motivation, and increased anxiety. They sometimes experience negative perspectives toward professional development programs. Therefore, this study focuses on designing a professional development model aimed at the development of English instructors. To this end, the theoretical section of the study examines professional development in education, professional development in English language teaching, professional development models, in-service training opportunities for English instructors, reflective teaching, action research, lesson study, journaling, team-teaching, workshops, the beliefs, views, expectations, and perceptions of English instructors regarding professional development, the evaluation of in-service teacher training programs in foreign language schools, professional development and motivation, types of motivation, the relationship between professional development and teacher motivation, professional development and anxiety, and professional development and attitudes. In the research section of the study, both qualitative and quantitative data collection methods were employed. Initially, semi-structured interviews were conducted with 31 instructors, and these interviews were analyzed using the Single Case Model and inductive thematic analysis with the assistance of the Maxqda 2020 program. The qualitative data obtained from the interviews served as a significant resource during the design process of the new model. In the quantitative data collection process, an attitude and belief scale was applied to 15 instructors, and the data were analyzed using the SPSS

2022 program. The model, framed under the title of *the Reflective-Formative Model*, was designed in light of the literature review and the qualitative and quantitative data. This model was then implemented with the 15 instructors who participated in the attitude and belief scale. To evaluate the model, the same attitude and belief scale used at the beginning of the study was re-administered to the same 15 instructors. A paired samples t-test was conducted to determine whether there was a significant difference between the two scales. According to the results of the paired samples t-test, the difference between the two scales was found to be significant. In this regard, the findings obtained from the study indicate that the designed and implemented model had an impact on the attitudes of the instructors toward professional development programs and even positively changed their attitudes. Therefore, it can be suggested that *the Reflective-Formative Model* proposed in this study offers an applicable structure not only for English instructors but also for instructors working in different fields.

Key words: in-service training, professional development, professional development models