



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
ALGILANAN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARININ
DEĞERLENDİRMESİ**

Nihan Aylin ÜNLÜ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN
MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARININ DEĞERLENDİRMESİ

Nihan Aylin ÜNLÜ

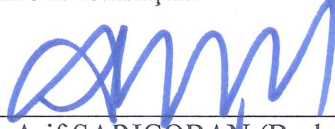
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

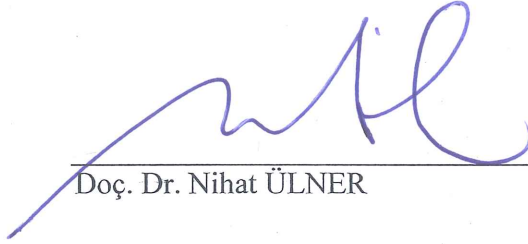
Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

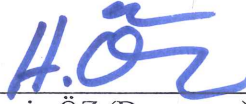
Nihan Aylin Ünlü tarafından hazırlanan "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Algılanan Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirmesi" başlıklı bu çalışma, 11/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)



Doç. Dr. Nihat ÜLNER



Doç. Dr. Hüseyin ÖZ (Danışman)



Doç. Dr. Ozkan KIRMIZI



Dr. Öğretim Üyesi Meltem EKTİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11/06/2018

İmza



Adı SOYADI

Nihan Aylın ÜNLÜ

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum. (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.)
- Tezimin 11/06/2020 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

11/06/2018


İmza

Adı SOYADI

Nihan Aylin ÜNLÜ

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Doç. Dr. Hüseyin Z danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

11/06/2018



İmza

Adı SOYAD

Nihan Aylin ÜNLÜ

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmamın bir ürünü olan bu tezin hazırlanmasında bilgi birikimi, akademik disiplini ve bakış açısıyla tezimi geliştirmeme, doğru yöntem ve kaynaklarla sonuca ulaşmama yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ÖZ'e desteğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yönlendirmeleriniz, hoşgörünüz ve fikirleriniz bu çalışmanın tamamlanmasında çok önemli bir etkidir.

Ayrıca, görüş ve eleştirileriyle tez konumun belirlenmesinde bana yol gösteren ve sonrasında da araştırma süreci boyunca uygulamalarımı yakından takip edip değerli görüşlerini ifade eden ve çalışmama yön verecek önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN'a da sonsuz teşekkür ederim.

Tez savunma sınavında yaptıkları katkılardan dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Nihat ÜLNER'e, Doç. Dr. Özkan KIRMIZI'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Meltem EKTİ'ye çok teşekkür ederim.

Ayrıca, tezimin uygulama kısmında yoğun çalışma tempolarına rağmen yardımlarını ve güler yüzlerini esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ'ye, Aydan ERYİĞİT'e ve TÖMER'lerde görev yapan diğer tüm öğretim hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim. Onların destekleri olmadan bu tez tamamlanamazdı.

Drama lideri Dr. Gökçen ÖZBEK ve Nilgün TULUK'a da çalışmama verdikleri destek için çok teşekkür ederim.

Çalışmamın başından sonuna kadar yanımda olan ve hep destek veren sevgili eşim Faruk Ünlü'ye, oğlum Bora Ünlü'ye ve sevgili aileme de çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÜNLÜ, Nihan Aylın. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Algılanan Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara, 2018.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarını, ihtiyaçlarını ve gelişimlerine zorluk çıkardığını düşündükleri faktörleri açıklamak ve bu alanda farklı eğitim alarak çalışmaya başlamış öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları arasında farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca, ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğinin öğretmenlerin algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

Bu amaçla ilk olarak bu alanda çalışan 160 öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları, algıladıkları engeller ve mesleki gelişim tercihleri anket aracılığıyla belirlenmiştir. Sonra Ankara’daki Türkçe öğretim merkezlerinden rastgele seçilen 15 öğretmenle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden sonra gönüllü katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan seminer sonrasında öğretmenlerden edindikleri bilgileri bir ders saatinde uygulamaya koymasına istenmiş ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğinin mesleki gelişim etkinliklerine karşı algılarını nasıl etkilediği konusunda fikir edinilmesine çalışılmıştır.

Çalışmanın evrenini Türkiye’de farklı üniversitelerdeki TÖMER’lerde ve enstitülerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve sayısal istatistik analizlerinden ve görüşmelerde ise içerik analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinlikleri içinde genel olarak en fazla “meslektaşlarla bilgi paylaşma”, “alanla ilgili makale ve dergi okuma”, etkinliklerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin hem ölçme-değerlendirme hem de öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri beceriler konuşma ve yazma becerileri olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları yaş ve mesleki tecrübe, mezun olunan bölüm ve en son alınan dereceye göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının mezun oldukları bölümlere göre farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişime katılmalarında engel olarak algıladıkları en büyük zorluklar

hayatlarındaki yoğun tempo, çalışma takvimimin uygun olmayışı ve mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirecek eğitimcilerin profesyonel anlamda yeterli olmaması olarak belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının genel olarak olumlu olmasıdır. Öğretmenlerin kendilerinin gelişim ihtiyacı hissettikleri bir alanda eğitim almanın zaten olumlu olan mesleki gelişim algılarını daha da olumlu hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç analizi

ABSTRACT

ÜNLÜ, Nihan Aylin. *An Assessment of the Perceived Professional Development Needs of Turkish as a Foreign/Second Language Teachers*. PhD Dissertation, Ankara, 2018.

The study aimed to investigate the professional development practices, needs and obstacles that teachers of Turkish as a foreign language perceive as the reasons for preventing their participation in development activities and to examine whether there is a difference between the professional development needs of teachers with different educational backgrounds. The study also aimed to figure out how a professional development activity prepared in line with the teachers' needs affected their perceptions of professional development.

For this purpose, professional development needs, practices, perceived obstacles and professional development preferences of teachers were first investigated through a questionnaire. The questionnaire was administered to a total of 160 participants. Then, 15 teachers were interviewed in focus groups randomly selected from Turkish teaching centers (TÖMER) in Ankara.

After these interviews, a seminar was prepared in line with the professional development needs of the volunteer participants to understand how a professional development activity, which was prepared according to the needs of the teachers affected their perceptions of professional development activities.

The population of the study was teachers working in Turkish language centers and institutes around Turkey. As a research method, the explanatory sequential mixed method was used. In the analysis of the data, descriptive and prescriptive statistical analyses were conducted and content analysis was used in the analysis of the interviews.

According to the results, teachers mostly participated in professional development activities such as "sharing information with colleagues", "reading articles and magazines related to the field". The skills that teachers need to develop both in the assessment and the teaching are speaking and writing skills. Professional development needs of the teachers vary according to age, occupational experience, the department they graduated from and the latest graduation degree. One other result obtained in the

research was that teachers' perceptions towards professional development are generally positive.

Keywords: Professional development, teaching Turkish as a foreign language, needs analysis

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	1
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Gerekçesi Ve Önemi	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Giriş	9
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	9
2.2.2. Türkiye'deki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çalışmaları	14
2.2.3. Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çalışmaları ..	16
2.3. Mesleki Gelişimin Tanımı, Amacı Ve Önemi.....	19
2.4. Mesleki Gelişim Modelleri	23
2.4.1. Eğitim Modeli	24
2.4.2. Ödüllü Model	25
2.4.3. Eksiklik Odaklı Model	25
2.4.4. Basamaklı Model.....	25

2.4.5. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli.....	26
2.4.6. Koçluk / Rehberlik Modeli.....	26
2.4.7. Uygulama Topluluğu Modeli	27
2.4.8. Eylem Araştırma Modeli.....	27
2.4.9. Dönüştürücü Model.....	28
2.5. Mesleki Gelişim Yöntemleri Ve Uygulamaları.....	29
2.5.1. Çalıştaylar.....	33
2.5.2. Akran Koçluğu	33
2.5.3. Akran Gözlemi	34
2.5.4. Vaka İncelemesi	35
2.5.5. Takım Öğretimi	36
2.5.6. Öğretim Portföyü.....	37
2.5.7. Öz-izleme	37
2.5.8. Öğretim Günlüğü Tutma	38
2.5.9. Öğretmen Destek Grupları	39
2.5.10.Eylem Araştırması.....	40
2.6. Mesleki Gelişime Katılımı Etkileyen Etkenler.....	42
2.6.1. Zaman Faktörü	44
2.6.2. Ekonomik Unsurlar	45
2.6.3. Çalışılan Kurumun Tutumu.....	45
2.6.4. Etkinliğin Yakınlığı.....	45
2.6.5. Öğretmenlerle İlgili Diğer Faktörler	46
2.7. İhtiyaç Analizi.....	47
2.7.1. İhtiyaç Analizinin Tanımı	47
2.7.2. Eğitim İhtiyacı Analizi.....	48
2.8. İlgili Araştırmalar.....	50
2.8.1. Eğitim ve Mesleki Gelişim İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	50
2.8.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar .	53
3. BÖLÜM: YÖNTEM	58
3.1. Giriş	58
3.2. Araştırmanın Yöntemi	58
3.3. Evren Ve Örneklem	59
3.4. Veri Toplama Teknik Ve Araçları.....	61
3.4.1. Mesleki Gelişim İhtiyaç Anketi	62
3.4.2. TALIS Anketi.....	62
3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik	63
3.4.4. Odak Grup Görüşmesi/ Öğretmenlerle Görüşme Soruları.....	63
3.5. Veri Toplama Yöntemleri.....	64
3.6. Verilerin Analizi	64

4. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA	66
4.1. Giriş	66
4.2. Anketlerden Elde Edilen Veriler	66
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Algıladıkları Mesleki Gelişim İhtiyaçları İle İlgili Bulgular	68
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	74
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	77
4.2.4. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	82
4.2.5. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	83
4.2.6. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	85
4.2.7. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	90
4.2.8. Bölüm Değişkenine Göre Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	91
4.2.9. Bölüm Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.2.10. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	96
4.2.11. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	97
4.2.12. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	98
4.2.13. Türkçe ve Yabancı Dil Bölümlerinden Mezun Olan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması	102
4.2.14. Türkçe Grubu Ve Yabancı Dil Grubu Arasında Bağımsız Örneklem T-Testi	103
4.2.15. Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Arasında Bağımsız Örneklem T-testi	108
4.2.16. Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Diller Edebiyatları Bölümleri Arasında ANOVA Analizi	112
4.2.17. Türkçe Öğretmenliği Ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği Bölümleri Arasında Bağımsız Örneklem T-Testi.....	117
4.2.18. Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği Bölümleri Arasında Bağımsız Örneklem T-testi.....	121
4.2.19. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	126
4.2.20. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılmakta Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Bulgular.....	128
4.2.21. Kişisel Gelişim Programları İle İlgili Tercihlere İlişkin Bulgular .	130
4.2.22. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular.....	133

4.3. Görüşmelerden Elde Edilen Veriler.....	135
4.3.1. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerle İlgili Bilgiler	136
4.3.2. Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar	137
4.7. Uygulamadan Elde Edilen Veriler	162
4.7.1. Katılımcı Öğretmenlerle İlgili Bilgiler	163
4.7.2. Uygulamaya Ait Bulgular ve Yorumlar	163
5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	168
5.1. Giriş.....	168
5.2. Sonuçlar.....	168
5.2.1. Anket sonuçları.....	169
5.2.2. Görüşme Sonuçları	174
5.2.3. Uygulama sonuçları.....	177
5.3. Öneriler	178
KAYNAKÇA	181
EKLER.....	201
EK 1. Mesleki Gelişim İhtiyaç Analizi Anketi.....	201
EK 2. Görüşme Soruları	207
EK 3. Drama Ders Planı	209
EK 4. Etik Kurul İzni.....	215
EK 5. Orijinallik Raporu.....	216
EK 6. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	217

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Türkiye Türkçesinin Öğretildiği Merkezler.....	17
Tablo 2. Kennedy'nin Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri Spektrumu	28
Tablo 3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Richards ve Farrell (2005, s. 14).....	32
Tablo 4. Mesleki Gelişim Programlarının Avantajları ve Eksiklikleri	41
Tablo 5. Cinsiyet, Yaş ve Tecrübe	60
Tablo 6. Bitirilen Bölüm, Alınan Derece ve Haftalık Ders Saati	61
Tablo 7. Öğretiminde Kendilerini Daha Çok Geliştirme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar ..	69
Tablo 8. Ölçme-Değerlendirmesinde Kendilerini Daha Çok Geliştirme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar	71
Tablo 9. Mesleki Gelişime İhtiyaç Hissedilen Alan	73
Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları	75
Tablo 11. Yaş değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları.....	76
Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları.....	78
Tablo 13. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Öğretim Alanındaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları	82
Tablo 14. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları	84
Tablo 15. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları... 86	
Tablo 16. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları.....	90
Tablo 17. Bölüm Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları	91
Tablo 18. Bölüm Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları	93
Tablo 19. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları	96
Tablo 20. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları	97
Tablo 21. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları.99	
Tablo 22. İhtiyaç Öğretim Türkçe Bölümler ve Yabancı Dil Bölümleri	103
Tablo 23. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler	105
Tablo 24. İhtiyaç Alan Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler	107
Tablo 25. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği/TDE	109
Tablo 26. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği/TDE.....	110
Tablo 27. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği/TDE	111
Tablo 28. İhtiyaç Öğretim Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	113
Tablo 29. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	114
Tablo 30. İhtiyaç Alan Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	115
Tablo 31. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği	118
Tablo 32. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği	119
Tablo 33. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği.....	120
Tablo 34. İhtiyaç Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği.....	122

Tablo 35. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği	123
Tablo 36. İhtiyaç Alan Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği	125
Tablo 37. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular.....	127
Tablo 38. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımı Engelleyen Sebepler.....	129
Tablo 39. Kişisel Gelişim Programlarının Yapısıyla İle İlgili Tercihler	130
Tablo 40. Kişisel Gelişim Programlarının Formatıyla İle İlgili Tercihler	131
Tablo 41. Kişisel Gelişim Programlarının Yeriyle İlgili Tercihler	131
Tablo 42. Kişisel Gelişim Programlarının Zamanıyla İlgili Tercihler.....	132
Tablo 43. Kişisel Gelişim Programlarının Sıklığıyla İle İlgili Tercihler	132
Tablo 44. Kişisel Gelişim Programlarının Oturumlarının Uzunluklarıyla İlgili Tercihler	133
Tablo 45. Kişisel Gelişim Programlarının Eğitimleriyle İle İlgili Tercihler	133
Tablo 46. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Algıları	135
Tablo 47. Öğretmenlerin Alandaki Mesleki Tecrübesi.....	136
Tablo 48. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu.....	137
Tablo 49. Mezun Olunan Bölüm.....	137
Tablo 50. Öğretmenlerin “Öğretmenliği Nasıl Tanımlarsınız? Bir Meslek midir, Yoksa İş mi?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	138
Tablo 51. Öğretmenlerin “Mesleğinde Profesyoneldir Dediğimiz Bir Öğretmen Sizce Hangi Özelliklere Sahiptir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	139
Tablo 52. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Olarak Mesleki Gelişim İhtiyaçlarınız Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	141
Tablo 53. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme Süreçlerini Düşündüğünüzde Hangi Alanlarda Mesleki Gelişim İhtiyacınız Olduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	143
Tablo 54. Öğretmenlerin “Çalıştığınız öğrenci grubu farklı mesleki gelişim ihtiyaçları yaratıyor mu? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar.....	145
Tablo 55. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Olarak Mesleğinizde Kendinizi Geliştirmek Amacıyla Hâlihazırda Ne Tür Faaliyetlerde Bulunuyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	147
Tablo 56. Öğretmenlerin “Son 5 Yıl İçerisinde Ne Tür Hizmet İçi Faaliyetlerine Katıldınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	149
Tablo 57. Öğretmenlerin “Katıldığınız Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Size Faydası Oldu Mu?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	150
Tablo 58. Öğretmenlerin “Bu Eğitim Faaliyetlerini Sınıf Uygulamalarına Yansıtılabildiniz mi?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	152
Tablo 59. Öğretmenlerin “Bu Eğitimlerle İlgili Değişmesini İsteddiğiniz Her Hangi Bir Şey Var mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	153
Tablo 60. Öğretmenlerin “Bu Eğitimlerin Daha Etkili Olmaları İçin Önerileriniz Var mı? Sorusuna İlişkin Görüşleri	155
Tablo 61. Öğretmenlerin “Çalıştığınız Kurum Bu Faaliyetlere Katılmanız Konusunda Size Ne Derece Destek Oluyor?” Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	156
Tablo 62. Öğretmenlerin “Kurumunuz Tarafından Mesleki Gelişiminiz İçin Size Sağlanan Ancak Sizin Yararlanmadığınız/ Kullanmadığımız Olanaklar Var mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	157

Tablo 63. Öğretmenlerin “Birlikte Çalıştığınız Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminize Katkısı Oluyor mu? Nasıl?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar	157
Tablo 64. Öğretmenlerin “Kullandığınız Yöntemlere Ek Olarak Başka Ne Tür Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Bulunmak İsterdiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	158
Tablo 65. Öğretmenlerin “Hayalinizdeki Gibi Bir Hizmet-İçi Eğitim Düzenlemenizi Sağlayacak Yetkiniz Ve Kaynaklarınız Olduğunu Farz Edelim. Bu Eğitimin İçeriği Ve Yaklaşımı Nasıl Olurdu? Kimler Tarafından Nerde Nasıl Gerçekleştirilirdi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	159
Tablo 66. Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim İhtiyaçlarınızın Karşılandığınız Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	161
Tablo 67. Öğretmenlerin “Mesleki Olarak Gelişmenize Engel Olan Ne Tür Sorunlar Yaşamaktasınız? Bu Sorunlar Sizce Daha Çok Kişisel Mi? Yoksa Daha Çok Sizin Dışındaki Faktörlerden Mi Kaynaklanmakta?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	161

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İhtiyaç Öğretim Türkçe Bölümler ve Yabancı Dil Bölümleri	104
Şekil 2. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler	105
Şekil 3. İhtiyaç Alan Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler	107
Şekil 4. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği/TDE	109
Şekil 5. İhtiyaç Ölçme Türkçe Öğretmenliği/TDE	110
Şekil 6. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği/TDE	112
Şekil 7. İhtiyaç Öğretim Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	113
Şekil 8. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	114
Şekil 9. İhtiyaç Alan Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları	116
Şekil 10. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği	118
Şekil 11. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği	119
Şekil 12. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği	121
Şekil 13. İhtiyaç Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği	122
Şekil 14. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği	124
Şekil 15. İhtiyaç Alan Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği	126

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Bu bölüm altı kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım çalışmanın alt yapısını oluşturmaktadır. İkinci kısımda çalışmanın amacı araştırma sorularıyla birlikte verilmiştir. Üçüncü kısımda da böyle bir çalışmaya neden ihtiyaç duyulduğu tartışılmaktadır. Dördüncü bölümde çalışmayla ilgili sayıtlar verilmiştir. Beşinci bölümde de çalışmanın sınırlılıkları belirtilmiştir. Son bölümde ise tanımlar verilmiştir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Küreselleşen dünyada önemli bir yer edinmek isteyen her toplumun temel hedefi iyi eğitim görmüş bireyler yetiştirmektir. Okullaşma sürecinde öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, mesleki gelişim uzmanları, aileler ve toplum gibi sürece dâhil olan farklı paydaşlar yer almaktadır (McLaughlin ve Talbert, 2006). Ancak bu süreçteki en önemli yer hem müfredatı sınıfta uygulayan hem de öğrenci başarısının sorumluluğunu üstlenen öğretmene aittir. Bu nedenle de öğrenme sürecinde en temel unsur yüksek kalitede öğretmen yetiştirmektir. Senge (1990) sınıfta yeni politikaları ve uygulamaları yapan öğretmenlerin önemli rollerine dikkati çekmiştir. Guskey (1994) de öğretmenlerin kalitesini arttırmadan eğitimin kalitesini arttırmanın çok zor olduğunu ileri sürmüştür. Cheng (1996) eğitimin kalitesini arttırmak için yüksek kalitede öğretmenlerin olması gerektiğini savunmuştur.

Richards ve Farrell (2005) da uzun vadeli başarının sürdürülebilmesi için öğretmenlerin sürekli bir eğitime ve gelişime ihtiyaçları olduğunu savunmaktadır. Richards ve Farrell'a göre (2005), "dil öğretimi alanı hızlı değişimlerle karşı karşıyadır...bunun sonucunda da, öğretmenler mesleki bilgilerini ve yeteneklerini güncellemek için düzenli mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duymaktadırlar." (s., vii). Öğretmenliği bir meslek

olarak düşündüğümüzde genellikle dinamik ve öğrenmeyle ilgili bir meslek olarak kabul edilir. Wyatt öğretmenlikle öğrenmenin birbiri içine geçmiş yapısını şu şekilde açıklar: “öğretmenlik bir öğrenme mesleğidir” (2016, s. 3). UNESCO’nun bildirisinde de “bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir” denilmektedir (2014, s. 9). Bundan dolayı öğretmenin kariyeri boyunca her aşamada öğretmen kalitesinin artırılması öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini arttırmada da en önemli faktördür.

Day (1999) sürekli mesleki gelişimi (continuous professional development) “tamamen doğal olan öğrenme deneyimleri ve aynı zamanda da bireylerin, grupların ya da okulların ve bunlar aracılığıyla sınıftaki öğrenme sürecinin kalitesine katkıda bulunan diğer kişilerin doğrudan ya da dolaylı olarak faydalanması için yapılan bilinçli ve planlı etkinlikler” olarak tanımlar (s. 4). Bu, öğretmenin kendi başına ve diğerleriyle profesyonel düşünme, planlama ve uygulama için gerekli olan bilgi, beceri ve duygusal zekayı edinip eleştirel bir şekilde geliştirdiği bir süreçtir. Day tarafından yapılan bu tanım sürekli mesleki gelişimi oluşturan bazı önemli unsurların altını çizmektedir: farklı boyutları vardır (davranışlara, bilgiye, duygulara ve düşünceye hitap eder); doğal olarak (işyerindeki deneyimler gibi) ya da planlı etkinlikler sonucunda ortaya çıkabilir; ve faydaları bireylerden gruplara ve kurumlara ve sonuç olarak da sınıfta verilen eğitime kadar uzanmaktadır.

Sürekli mesleki gelişimin faydalarıyla ilgili bu nokta güncel tartışmalarda da ele alındığı üzere sadece öğretmenlerin bireysel gelişim ve kendi kazanımlarını vurgulamaması açısından özellikle önemlidir. Kurumların gelişim amacı ve öğrencilerin kazanımları da sürekli mesleki gelişim kapsamında ele alınmalıdır. Aslında Early ve Porritt’in (2014) de öne sürdüğü gibi öğrencilerin kazanımlarının artırılması sürekli mesleki gelişimin temel amaçlarından biri olmalıdır ve öğrencilerin ihtiyaçları da öğretmen ihtiyaçları kadar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle sürekli mesleki gelişim başarılı eğitim sistemlerini, öğretmen kalitesini, kurumsal etkinliği ve öğrenci kazanımlarını arttırmanın en önemli unsurudur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi son yıllarda dünyanın her yerinde daha da fazla önem kazanmaktadır. Bunun nedeni de mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin var olan yeteneklerinin geliştirilmesine ve bunlara yenilerinin eklenmesine fırsat tanımasıdır. Yapılan pek çok çalışma öğretmenlerin okul içinde ve dışında katıldıkları mesleki

gelişim faaliyetlerinin potansiyellerini olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır (Boydak ve Dikici, 2001; Carver ve Katz, 2004; Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002; Jonson, 2002; McLaughlin ve Talbert, 2006; Moir ve Gless, 2001). Ancak mesleki gelişim etkinliklerinin nasıl düzenlendiği de çok önemli bir unsurdur. Şu anda dünyanın pek çok yerinde sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde genellikle uygulanan yöntem öğretmenlerin yeni fikir, bilgi ve pratik tavsiyelerin sunulduğu, ancak uygulamayla ilgili herhangi bir rehberlik hizmetinin verilmediği birbirinden bağımsız çalıştaylara ya da sunumlara katılmaları yönündedir (Guskey, 2000). Bu şekilde öğretmenlerden yeni bir bilgiyi alıp sınıflarında uygulamaları beklenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi tüketen kişi olarak görülmektedir- kendisine bu konuyla ilgili bir eğitime ihtiyacı olup olmadığı hiç sorulmadan belirlenen bilgiler verilir ve uygulaması istenmektedir (Borg, 2015).

Bu yöntem daha uzun süreli olan ve öğretmenlerin sonunda sertifika alabilmeleri için derslere katılıp, ödevler ya da projeler tamamlamaları beklenen hizmet-içi eğitim programlarında da aynıdır. Öğretmenler hep bilgiyi tüketen kişiler olarak düşünülürler. Ancak bu yaklaşımda genellikle öğretmenler bu bilgileri ihtiyaçlarına uygun olmadığı, kullanışsız olduğu ve sınıfta olan biten üzerine pek etkisi olmadığı için göz ardı ederler. Bu nedenle de bu yaklaşımla ilgili en önemli eleştiri öğretme ve öğrenme üzerinde sürekli ve olumlu bir değişiklik yaratamamasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine dair diğer bir yaklaşım da öğretmenlerin bilgiyi yaratan kişi olarak görüldükleri yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenler pasif bir şekilde kendilerine verilen bilgiyi almak yerine kendi bilgilerini etkin bir şekilde oluşturma sürecine katılan bireyler olarak kabul edilirler (Day, 1999).

Borg (2015) iyi bir sürekli mesleki gelişim sürecinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır:

- öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili olması,
- içerik ve süreçle ilgili kararlara öğretmenlerin de dahil edilmesi,
- öğretmen işbirliğini desteklemesi,
- okul yönetimi tarafından desteklenmesi,
- hem uygulamaları hem de inançları göz önünde bulundurarak keşfedici ve yansıtıcı düşünmeyi içermesi,

- öğretmenler için iç ve dış destek unsurlarını barındırması (örneğin, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere destek vermesi gibi),
- iş ile iç içe geçmiş olması (örneğin sürekli mesleki gelişimin okullarda ve sınıflarda konumlandırılması),
- bağlamsal sıralamayı takip etmesi (kurumsal, eğitimsel, sosyal ve kültürel çevreye ilişkin olarak),
- alınan bilgiye eleştirel gözle bakmayı sağlaması,
- öğretmenlerin deneyimlerine ve bilgilerine değer vermesi (s. 6).

Öğretmenin verilen bilgiyi tüketen kişi olarak görüldüğü eski mesleki gelişim yaklaşımının tersine yukarıda verilen bu özelliklere sahip sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenleri bilgiyi yaratan kişi olarak görmektedir. Diğer bir deyişle mesleki gelişim etkinlikleri artık öğretmenlerin dış kaynaklardan bilgi edindikleri bir yöntem değil, kendilerinin de sürece dahil oldukları içten yeni anlamlandırmalara kaynaklık eden profesyonel araştırmalardır (Borg, 2015).

Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve uygulamalarıyla ilgili çok fazla sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır (Bayar, 2013; Çinkır, 2017; Karaaslan, 2003; Karakaya, 2015; Kızılkaya, 2012; Kirazlar, 2007; Koçoğlu, 2006; Korkmazgil, 2015; Korkmaz, 2015; Özbek, 2014; Muyan, 2013; Sadıç, 2015; Yağcı, 2014). Ancak, daha çok yeni bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu konuyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında verilen eğitim alanın kendine ait bir lisans programı olmaması nedeniyle şu anda Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği, Dilbilimi gibi farklı bölümlerden mezun öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için farklı mesleki gelişim ihtiyaçları doğurmaktadır. Bu bağlamda, bu alanda çalışan öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenip öğretmenleri de etkin bir şekilde sürece dahil edecek mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu noktada bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, uygulamalarını ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını engelleyen unsurları ve mesleki gelişim tercihlerini

belirlemeye çalışması ve farklı yaş, tecrübe, eğitim derecesine sahip olan ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ihtiyaçlarında farklılık olup olmadığını araştırması ve öğretmenlerin mesleki gelişim algılarını belirlemesi ve katılmak isteyen gönüllü öğretmenlerle ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenecek mesleki gelişim etkinliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik algılarına etkisinin değerlendirilmesi kapsamında alanda önemli bir yer oluşturmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları, mesleki gelişim programlarından beklentileri ve mesleki gelişim etkinliklerine katılamama nedeni olarak neleri algıladıklarını belirlemek ve farklı yaş, tecrübe, eğitim derecesine sahip olan ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ihtiyaçlarında farklılık olup olmadığını araştırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişim algılarını belirlemek ve gönüllü olarak katılan okutmanların ihtiyaçları doğrultusunda verilen bir mesleki gelişim seminerinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine karşı algılarını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin algıladıkları mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
 - 1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları yaş, alandaki tecrübe, mezun olunan bölüm ve en son alınan eğitim derecesi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden ya da Batı Dilleri ve Edebiyatları ya da İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ne gibi mesleki gelişim uygulamalarında bulunmaktadır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim programları ile ilgili tercihleri nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına karşı algıları nasıldır?
- 5.1. İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine karşı algılarını nasıl etkiler?

1.4. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili alan yazın öğretmenlerin acil ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen gelişimi ve öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yaratmasının imkansız olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan da, yüksek kalitede mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu ve öğretmenleri içerik ve süreçle ilgili kararlara dahil ettiği görülmektedir. Bu nedenle de, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan her program öğretmenlerin ihtiyaçlarını temel almalı ve öğretmenlerin sürece dahil edilmesiyle şekillendirilmelidir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle, ihtiyaçları ve ihtiyaçlarındaki farklılıkları ve mesleki gelişimde bulunmalarını engelleyen unsurlarla ilgili algılarını değerlendirmeye çalışması bağlamında önemli bir çalışmadır.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili hiç kaynak bulunmaması nedeniyle bu çalışma çok önemlidir. Türkiye’de yabancı dil öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili pek çok kaynak ve araştırma bulunmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla ilgili bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları aynı zamanda da yeni gelişmekte ve önemi gün geçtikçe daha da iyi anlaşılan bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitimin kalitesini arttırmakta önemli bir unsur olan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımına etki eden unsurların Türkiye’de politikayı belirleyen kişiler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bilgileri içerdiği için önemlidir. Bu bilgiler

yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu ve benzeri mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranlarını arttıracak stratejilerin belirlenmesinde ve sonuç olarak da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarılarının daha da arttırılması bağlamında önem taşımaktadır.

1.5. SAYILTILAR

- Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve kullanılan veri toplama araçlarına verilen yanıtların içten olduğu ve gerçek görüşleri ortaya koyduğu kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracı toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli düzeydedir.
- Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun niteliktedir.

1.6. SINIRLILIKLAR

- a) Bu araştırma, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “mesleki gelişim” ve “ihtiyaç analizi” ile ilgili erişilebilen alan yazın ile sınırlıdır.
- b) Bu araştırma, çalışma kapsamına dahil edilen katılımcılar ile sınırlıdır.
- c) Kullanılan veri toplama araçları, araştırma kapsamında kullanılan istatistiksel teknikler ve bunlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Mesleki Gelişim: OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi’nde (TALIS) mesleki gelişim “bireylerin yeteneklerini, bilgilerini, uzmanlıklarını ve diğer öğretmen özelliklerini geliştiren etkinlikler” olarak tanımlanmıştır (2009, s. 49).

Hizmet İçi Eğitim: Ryan (1987) hizmet içi eğitimin kurslar ve işle ilgili seminerler gibi her türlü faaliyeti ifade ettiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimiyle sonuçlanan kısa süreli dersler, seminerler, çalıştaylar, sertifika / diploma programları ve yüksek lisans programları gibi öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ): Yabancılara Türkçe eğitimi ve öğretimi, hem Türk soylu ve anadili Türkçe olan insanlar için hem de yabancılar için Türk dilinin beş temel yönünü (konuşma, okuma, yazma, dinleme ve dil bilgisi) öğretmeye dayanan bir disiplindir. Türkiye'deki üniversitelerde bu alana uzman yetiştiren bir bölüm bulunmaması nedeniyle Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği, Dilbilimi gibi farklı bölümlerden mezun öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Dilin temel becerilerini öğretmeyi amaçlayan TÖMER gibi merkezler, yabancılara Türkçe öğretimini amaçlamaktadır.

İhtiyaç Analizi: Brown (1995), ihtiyaçların değerlendirilmesini, öğrencilerin dil öğrenim gereksinimlerini karşılamak için öğrenme sürecini geliştirecek belirli bir dil programı kapsamında sabit müfredat hedeflerinin tasarlanmasına yardımcı olmak amacıyla toplanan temel verilerin analiz edilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GİRİŞ

Bu bölümde alan yazındaki araştırma çalışmaları sunulmuştur. Özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi, yurt içinde ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, mesleki gelişimin tanımı, mesleki gelişimin sürekliliği, amacı ve önemi, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim yöntemleri ve uygulamaları, mesleki gelişime katılımı etkileyen faktörler, eğitim ihtiyaç analizi ve ilgili araştırmalar gibi konular üzerinde durulmuştur.

2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dilidir ve 80 milyondan fazla kişinin ana dilidir. Türkçe Türkiye dışında, Almanya, Avustralya, Belçika, Bulgaristan, Hollanda, İngiltere, Kıbrıs, Irak, Suriye, Romanya, Makedonya, Kosova ve Yunanistan'da orada yaşayan Türkler tarafından konuşulmaktadır. Yaklaşık olarak 200 milyon insan dünyada Türkçe konuşmaktadır. “Bu dillerden bazıları Türkçeyle yakından alakalıdır”. (Bayraktaroğlu ve Bayraktaroğlu, 1992, s. 1). Türkçe, tarihsel nedenlerle ve dünyadaki coğrafi, siyasi ve ekonomik konumu nedeniyle önemli bir dil olarak görülmektedir. Bu nedenle de, dünyadaki birçok üniversitede Türkoloji bölümleri bulunmaktadır ve Türkçeyi öğrenmek isteyen kişi sayısı her geçen gün çoğalmaktadır.

2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Tarihi M.Ö. dört bin yılına kadar uzanan Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer almaktadır ve eklemeli bir dildir. Türkçe, “Hun İmparatorluğu (M.Ö. III. yy.-M.S. I. yy.) döneminden beri bilinmektedir ve (Kök) Türkler (M.S.VI.-VIII. yy.) döneminden beri de yazılı metinlerde görülebilmektedir” (Biçer, 2012, s. 109). Ancak Türkçenin öğretimi daha sonraki tarihlerde görülmektedir (Ağar, 2006). Bu alanda farklı

dönemlerde farklı amaçlarla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Biçer (2012) Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini aşağıdaki başlıklar altında incelemiştir:

a) (Kök)Türk Öncesinde ve (Kök)Türk Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: İlk ve Orta Çağ boyunca Türkçenin sistemli bir biçimde öğretilip öğretilmediği konusunda açık ve kesin bilgiler bulunmadığı ileri sürülmektedir (Biçer, 2012). “Bu dönemin temel kaynaklarından biri olan Orhun Yazıtları’nda Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair bilgilere rastlanmaktadır” (Biçer, 2012, s.109). Biçer (2012), “Orhun yazıtlarında Çinli elçilerin sık sık (Kök)Türk ülkesine geldiklerini ve Çin’in (Kök)Türklerle yakın siyasi, ticari ve ekonomik ilişkiler kurduğundan bahsederek Çin’de Türkçe bilen kişilerin olabileceğini varsayılabilirliğini belirtmektedir” (109).

b) Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: “762’de Çin’de ortaya çıkan bir isyanı bastırmak üzere Çin’e yardıma giden Böğü Kağan’ın oradan birlikte geldiği Mani rahiplerini Uygur başkentine getirmesiyle bu rahipler Maniheizm’i yaymak amacıyla Türkçe öğrenmeye başlamışlardır” (Biçer, 2012, s. 113). Daha sonraki yıllarda bazı rahiplerin dinlerini yaymak amacıyla kitaplar yazdığı da tespit edilmiştir (Biçer, 2012, s. 113). Biçer ayrıca “Kaşgarlı Mahmut’un eski zamanlardan XI. yüzyıla kadar, Kaşgar’dan Yukarı Çin’e kadar bütün Türklerin, hakan ve sultanların Uygurca kullandıklarını, Çinli ve diğer Doğu milletlerinin de Türklere mektuplarını bu yazı ile yazdıklarını, oralarda şehirlilerin Türkçe bildiğini söylemekle Uygurcanın Asya’da ne kadar yaygın ve uluslararası” resmî bir dil olduğunu belirttiği söylemektedir (2012, s.114).

c) Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig önemli bir yer tutmaktadır (Arslan, 2012). Bunun yanı sıra Türkçenin dünya dili olması gerektiğini savunan Kaşgarlı Mahmut’un “Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazdığı *Divan-ü Lügat-it-Türk* adlı eser yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk yazılı eserdir” (Biçer, 2012, s. 114). Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olarak kabul edilmektedir. *Divan-ü Lügat-it-Türk*, kendi dönemindeki Türklerin yaşayışlarını, dillerini, geleneklerini, kültürlerini gözler önüne sermektedir. Kaşgarlı Mahmut eserinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda pek çok yöntem izlemiştir. Bu yöntemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Kaşgarlı Mahmut eski öğretim metotlarında görülen önce ve hemen her zaman sadece kural verme yolunu benimsemek yerine önce örneği vermiş ve ardından kurala gitmiştir.
2. Yabancılara sadece Türkçe öğretmekle yetinmemiş ve dil ile birlikte kültürün aktarılmasına ve öğretilmesine de çalışmıştır.
3. Dil öğretiminde örneklerin önemini kavramış bir dilci olarak, kuralın yanında mutlaka örneklere de yer vermiştir. Örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden ve şiir parçalarından seçmeye özen göstermiştir.
4. Dil öğretiminin önemli unsurlarından olan tekrarların önemini kavramıştır. Buna istinaden eğer önceden verilmiş bir kural tekrar geçmişse söz konusu kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır (Akyüz, 1989, ss. 45-46).

d) Kıpçak Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Memlük devletinin yönetiminin ve ordusunun Türklerden olması Türkçe öğrenmeye olan ilginin artmasını sağlamıştır (Biçer, 2012, s.116). Hem “Karadeniz’in kuzeyinden, hem de Harezm bölgesinden gelen Türkler zamanla Mısır’da devlet yönetimini ele geçirip bölgede birçok Türk devleti kurarak yerli halk üzerinde etkilerini hissettirmişlerdir” (Biçer, 2012, s.116). “Türkler yönettikleri bu devletlerde resmî dil olarak Türkçeyi kullandıkları için bölgede Türkçeye verilen değer artmasını sağlamıştır. Türkçenin saygınlığının arttığı bu dönemde kurulan Türk devletlerinde görev almak ve ilişkilerini geliştirmek isteyen Araplar Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır” (Biçer, 2012, s.117). Ayrıca Araplar o bölgede artan Türk nüfusuyla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme çabalarını arttırmışlardır. Bu ilgi sonucunda Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazılmıştır.

Bu dönemde Türkçeye olan yoğun ilgiden dolayı yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla birçok eser de kaleme alınmıştır: *Codex Comanicus*, *Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî*, *Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lûgati’t-Türkiyye*, *Bulgatü’l-Müşâk fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak*, *El-Kavânînu’l-Küllîyye li-Zabti’l-Lûgati’t-Türkiyye*, *Ed-Dürretü’l-Mudiyye fi’l-Lûgati’t-Türkiyye*. (Biçer, 2012, s.118).

Bu eserlerden en çok bilineni olan *Codex Cumanicus* Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlüktür. Cenevizli-Venedikli Katolik din adamları “dinsel yayılmayı kolaylaştırmak için alım-satım ve günlük yaşamda kullanılan 2500 sözü kapsayan bir sözlük

düzenlerler.” (Bozkurt, 1999, s. 225). Eserde, birtakım dilbilgisi kuralları, İncil’den çeviriler, birtakım Katolik ilahilerin çevirileri, kimi Türkçe atasözleri bulunduğundan Türkçe eğitime yönelik olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2005, s. 320).

Arap bir dilci tarafından XIV. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mongolî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı), Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşan bir sözlüktür. Sözlükte biçim bilgisi ve söz dizimi konusu çekimler de yer almaktadır ve biçim bilgisel olarak Arapça karşılıklar da verilmiştir. Türkçe günlük konuşmayı öğretmeyi amaçlamakla birlikte sözlükte, çok sayıda ticaretle ilgili sözcük bulunması nedeniyle Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir (Mete, 2012, s.40).

Et-Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l- lugâti’t- Türkiyye, XV. yüzyılın ilk yarısında yazılmış bir sözlüktür ve içinde dil bilgisi bölümü de yer almaktadır. Sözlükte Kıpçakça adlar ve eylemler ve biçim bilgisi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı bu sözlükte Türkçede günlük hayatta kullanılan sözcüklere yer verilmektedir. Sözlüğün ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış olduğu söylenebilir (Mete, 2012, s.40).

EI-Kavaninü’l-Külliyye Li Zabtî’l- Lügati’t- Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar), Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır. Sözlükte dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır ve bazı kısımlarında pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanırken bazı bölümlerde ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgiler verilmiştir (Mete, 2012, s.40).

e) Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Selçuklular bilim dili olarak Arapça, resmi ve edebi dil olarak da Farsça kullanılıyordu. Türkçe ise genel olarak sadece iletişim dili olarak kullanılıyordu. Bu nedenle de bu dönemde Türkçenin öğretimine çok önem verilmediği ve Türkçeye gereksinim duyulmadığı görülmektedir. Ancak olumsuz gibi görünen bu durumun aslında olumlu tarafları olduğu da söylenebilir (Polat, 2003). Çünkü Selçuklu devleti gelişip büyüdükçe devletin himayesine giren, ticari ve siyasi ilişkiler kuran millet sayısı da artmıştır. Dolayısıyla bu insanlar Türkçeyi de öğrenmişlerdir. Bu dönemin Türkçe açısından eksikliği ise Türkçe yazılan eserlerin sınırlı kalmasıdır (Biçer, 2012).

f) Çağatay Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: “Timur döneminde gösterilen milli bilinç ve Türkçenin edebi bir dil olması için gösterilen gayretler sonucunda Türk dilinde ve Türk edebiyatında gözle görülür bir canlanma olmuş, böylece Türk dili müstakil bir dil” olarak tekrar belirmiştir (Biçer, 2012, s. 123). Bu dönemde ana dil öğretimi konusunda birçok eser kaleme alınmıştır. Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak için Ali Şir Nevai'nin yazdığı *Muhakemetü'l-Lügateyn* de bu dönemde yazılmıştır (Biçer, 2012, s. 123). Nevaî'ye eserinde Türkçenin söz varlığı ve dil bilgisi bakımından Farsçadan çok daha üstün olduğunu ispatlamaya çalışmıştır (Erdem, 2009, s. 893).

Muhakemetü'l-Lügateyn'de özetle şunlar anlatılmaktadır:

1. Karşılıkları tek sözcük olarak Farsçada bulunmayan Türkçe sözcükler ve bunların yan anlamları,
2. Kafiye bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu,
3. Türkçede bulunan bazı eklerin Farsçada karşılığının bulunmadığı,
4. Pekiştirme olayının Farsçada bulunmadığı,
5. Farsçada olmadığı hâlde Türkçede bulunan işteş ve ettirgen çatı (Adıgüzel, 2001, s. 29).

Muhakemetü'l-Lügateyn'de, dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmış ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleri göz önünde bulundurularak akademik amaçlı Türkçe öğretimi yapılmıştır. (Bayraktar, 2002, s. 65).

g) Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Biçer (2012) bu dönemdeki yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme sistemine dayandırıldığını belirtmiştir (s. 124). Bu dönemde “Yeniçeri Ocağına alınan yabancı çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinden Müslüman olanların Türkçe öğrendikleri görülmektedir” (Biçer, 2012, s. 124). Osmanlı Devletinin büyük bir devlet olup üç kıtaya yayılmış olmasının da Türk diline olan ilgiyi arttırdığı söylenmektedir. Böylece, Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkiler kuran diğer devletler de Türkçeyi öğrenmeye başlamıştır. Bu dönemde birçok Avrupa devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için tercümanlar yetiştirmek amacıyla konuşma kılavuzları hazırlamıştır. (Biçer, 2012, s. 125). Ayrıca elçiliklerde çalıştırmak üzere yetiştirdikleri

personellere yönelik Türkçe öğretimi kitapları yazdırmışlardır. Sonraki yıllarda bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır (Biçer, 2012, s. 126).

h. Tanzimat Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Tanzimat döneminde (1860) oluşan Batı hayranlığının etkisiyle Türkçe Fransızca, İngilizce, Almanca gibi dillerin hakimiyeti altına girmiştir (Mete, 2012, s. 42). Yabancı dil öğreniminin ön plana çıkmasıyla Türkçenin yabancılara öğretimi ile ilgili çalışmalar arka planda kalmıştır. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ahmet Mithat ve Muallim Naci gibi Türkçeye önem verip korumaya çalışan isimler dilde sadeleşmeye gittilerse de çabaları gerektiği kadar anlaşılamamıştır (Mete, 2012, s. 42).

ı. Cumhuriyet Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Osmanlı Devleti'nin yıkılmasından sonra (1922) Cumhuriyet kurulmuştur. Ardından da 1928'de Atatürk tarafından Harf Devrimi gerçekleştirilmiştir. Ancak bu dönemde tüm çalışmalar Arap harflerinden Latin harflerine geçiş dönemi olduğu için daha çok alfabe ve ilk okuma yazma kitapları üzerine çalışmalar yapılmıştır (Mete, 2012, s. 42). 1932 yılında Türk Dil Kurumu'nun kurulmasıyla Atatürk'ün önderliğinde, Türkçenin sadeleşmesi için çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu yıllarda başka öncelikli konular bulunmasından dolayı Türkçenin yabancılara öğretimi konusu geri planda kalmıştır.

2.2.2. Türkiye'deki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çalışmaları

Son yıllarda Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum, kuruluş ve merkezler bulunmaktadır. 1950 yılından sonra Türkiye'deki üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi artmaya başlamıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801). Bu projenin amaçlarından biri bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarındaki gençlere "Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığıyla Türkçenin ve Türk kültürünün yeni

nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır” (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801).

Cumhuriyet döneminden itibaren bazı üniversiteler yabancılara Türkçe öğretiminde çalışmalara liderlik etmişlerdir. Ankara Üniversitesi tarafından 1984’te yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuş olan Türkçe öğretimi ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Türkiye’deki en önemli Türkçe öğretimi kurumlarından birisidir. Bu merkezin kuruluşunda “British Council” ve “Goethe Institut” gibi önde gelen uluslararası dil ve kültür dernekleri model alınmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER ayrıca, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için geliştirilen *Yabancılar için Yeni Hitit Türkçe Eğitimi* serisi adlı dil öğrenme serisini yayınlamıştır. Bu kitaplar, Avrupa Konseyi tarafından, 2001 yılında yayımlanan dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi dil becerilerine dayalı bir yabancı dil öğretim ve sertifikalandırma sistemini öngören, “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde” (Common European Framework of Reference for Languages) belirlenen kriterlere göre üç farklı seviyede (temel, orta ve üst orta) hazırlanmıştır. Sonraki yıllarda üniversitelerin bünyesinde bulunan dil eğitim merkezleri (TÖMER, DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.) açılmıştır ve halen açılmaya devam etmektedir. Birçok üniversitede de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü de yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok önemli çalışmalar yapmaktadır. TİKA’nın yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlattığı ve temel, orta, yüksek ve ileri düzeyde sekiz kitaptan oluşan *Güneş-Türkçe Öğreniyoruz* adlı dil öğretim seti Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan önemli çalışmalar arasındadır (Göçer, 2009, s. 1301).

Yunus Emre Enstitüsü 2007 yılında kurulmuştur ve Türk kültürü, tarihi, dili ve edebiyatını yurtdışında tanıtmak için eğitim faaliyetleri ve bilimsel araştırma yapmaktadır. Ayrıca, çeşitli kuruluşlarla işbirliği yaparak bilimsel çalışmaları da desteklemektedir. Yunus Emre Enstitüsü’nde sertifika programları yoluyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışacak öğretmenlerin eğitimlerine destek verilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü merkezlerini dünyada farklı ülkelerde kurmaktadır. Bu kültür merkezleri, bilimsel projeler, kültürel etkinlikler ve verdikleri derslerle Türkiye'nin tanıtımına katkıda bulunurken aynı zamanda da dostluk bağlarını güçlendirmekte ve diğer ülkelerle kültür alışverişlerini arttırmayı amaçlamaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü de *Yedi İklim Türkçe* adlı dil öğretim serisini hazırlamıştır. A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerindeki kitap setleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki kriterler ve temel yaşam alanları göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

2.2.3. Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çalışmaları

Yurt dışında Türkçe öğrenme eğiliminin Türkiye'den diğer ülkelere yapılan göçler sonrasında artış gösterdiği gözlenmektedir. 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan iş gücü anlaşmasından sonra Almanya'daki Türk nüfusu artmaya başlamıştır (Yıldız 2012, s. 7). Sonraki yıllarda da bu göç hareketi Amerika Birleşik Devletleri, Danimarka, Fransa, İsveç, Norveç gibi birçok ülke ile devam etmiştir. Bu göçler günümüzde Türkçenin öğretilmesi ve öğrenilmesine talebi arttıran en önemli nedenlerden biri olmuştur.

Yurt dışında verilen Türkçe eğitimi ilk olarak farklı ülkelere göç etmiş olan Türk vatandaşlarının çocuklarına verilen eğitimi kapsamaktadır. Yurt dışındaki Türk vatandaşlarının her türlü ihtiyacının karşılanması görevini Türkiye Cumhuriyeti kanunları devlete yüklemiş ve koruma altına almıştır. "Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 62. maddesi hükmüyle, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının her alandaki ihtiyaçlarının giderilmesini, bu çerçevede özellikle çocuklarının eğitimi için gerekli tedbirleri alma görevini devletin üstlendiğini açıkça belirtmektedir" (Yıldız 2012, s. 14). Aynı şekilde "Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesi de, Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleriyle ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nı sorumlu tutmaktadır. Bu hükümler gereği değişik zamanlarda ilgili ülkeler ile uluslararası kültür anlaşmaları yapılmıştır" (Yıldız 2012, s. 14). Belirli yılları kapsayan bu anlaşmalar süreleri bitiminde yenilenmektedir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile bağının sürdürülebilmesi için yurt dışında yaşayan vatandaşlarına Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermeye

başlamıştır. Bu dersin öğretmenleri hem dil kaybını önlemeye çalışmakta hem de kültürün devamlılığı konusunda aracı görev üstlenmektedir.

Bu Türkiye kaynaklı Türkçe öğretiminin yanı sıra dünyanın pek çok yerinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmuştur. Dolunay (2005) yaptığı araştırmada 57 ülkede kurulmuş 223 merkezde daha çok akademik ve eğitim amaçlı olarak Türkçe öğretimi yapıldığını tespit etmiştir. Buna ek olarak ticaret yapmak için ve turistik amaçlarla da Türkçe öğrenmek isteyenler bulunduğunu belirtmiştir. Dolunay (2005), bu bölüm ve merkezlerde öğrenim görenlerin ya akademik bir alan olarak Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, Türk tarihi gibi alanları seçen yabancılar ya da iki dilli ve iki kültürlü olarak nitelendirebileceğimiz yurt dışındaki Türkler olduğunu bildirmektedir. Türkiye Türkçesi, Türkçe öğretimi yapılan üniversite, enstitü ve akademilerde Türkçe Araştırmaları Programı, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dili ve Kültürü Merkezi, Türkçe Öğretim Merkezi, Türkçe Araştırmaları Merkezi, Türkçe Araştırmaları Bölümü, Türk Filolojisi Bölümü, Türkoloji Bölümü, Türkçe Bölümü ve Türk Dili Bölümü gibi değişik adlar altındaki bölüm ve merkezlerde öğretilmektedir. Büyükelçilik, dersane, vakıf ve diğer bazı merkezlerde de Türkiye Türkçesini öğretmek için istek dahilinde belirli dönemlerde kurslar açılmaktadır.

Dolunay (2005) Türkiye Türkçesinin öğretildiğini tespit ettikleri ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekilde belirtmektedir:

Tablo 1. Türkiye Türkçesinin Öğretildiği Merkezler

Ülke Adı	Türkçe Öğretimi Merkezlerinin Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	20
Afganistan	1
Almanya	13
Arnavutluk	1
Avustralya	1
Azerbaycan	1
Bela Rus	6
Belçika	4
Bosna- Hersek	2
Bulgaristan	6

Çin Halk Cumhuriyeti	2
Danimarka	1
Endonezya	2
Estonya	1
Filipinler	1
Finlandiya	2
Fransa	2
Güney Kore	6
Güney Kıbrıs Rum Kesimi	1
Gürcistan	1
Hollanda	3
Irak	2
İngiltere	6
İran	1
İspanya	4
İsveç	2
İsviçre	1
İtalya	3
Japonya	6
Kazakistan	1
Kırgızistan	8
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	6
Litvanya	2
Lübnan	1
Macaristan	2
Mısır	3
Moğolistan	3
Moldova	3
Özbekistan	1
Pakistan	1
Polonya	2
Romanya	8
Rusya	14
Sırbistan	1
Singapur	1
Suriye	2
Tayland	2
Türkiye	17

Türkmenistan	1
Ukrayna	13
Ürdün	4
Yakutistan	1
Yugoslavya	1
Yunanistan	5
internet siteleri	16

(Dolunay, 2005, s. 2)

Yukarıda adı verilen ülkelerde bulunan merkezlerde dört ayrı becerilerinin öğretimine yönelik olarak farklı seviyelerde Türkçe dersleri verilmektedir. Bu derslerin yanı sıra Osmanlı Türkçesi, Türk Kültürü, Türk Tasavvufu, Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar, Türk ve Osmanlı Edebiyatı, Metin Okuma gibi dersler de bulunmaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Ukrayna ve Almanya'da yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dört ülkede toplam altmış merkez tespit edilmiştir (Dolunay, 2005). Dolunay'ın (2005) yaptığı araştırmada dikkat çektiği bir husus bu 223 merkez arasında bir koordinasyon olmaması ve kullanılan ders materyallerinin farklılık göstermesidir.

2.3. MESLEKİ GELİŞİMİN TANIMI, AMACI VE ÖNEMİ

Mesleki gelişim farklı şekillerde anlaşılmış ve tanımlanmıştır. Genel anlamda mesleki gelişim bir kişinin mesleki rolünde gelişmesi anlamına gelmektedir. Daha detaylı bir açıklama yapmak gerekirse “mesleki gelişim bir öğretmenin kendi öğretme şeklini sistematik bir şekilde gözden geçirmesi ve artan tecrübesi sonucunda mesleki anlamda elde ettiği büyüme olarak tanımlanabilir” (Glatthorn, 1995, s. 41). Mesleki gelişim seminerlere, konferanslara, mesleki toplantılara katılma ve daha deneyimli öğretmenlerden danışmanlık alma (mentoring) gibi resmi deneyimlerin yanısıra alanla ilgili yayınları takip etme, grup yada topluluklara katılma ya da takip etme, televizyon programlarını izleme gibi resmi olmayan deneyimleri içermektedir (Ganser, 2000). Mesleki gelişim anlayışı bu nedenle “öğretmenin mesleki kariyer döngüsünde ilerlemesinden daha geniş bir kapsama sahiptir ve öğretmenlerin grup halinde gelişimini

hedefleyen personel gelişiminden de daha geniş kapsamlıdır çünkü bu da öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılacak sistematik müdahalelerden sadece bir tanesidir (Glatthorn, 1995, s. 41).

Joyce ve diğerleri (1976, s. 6) mesleki gelişimi “öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerinin yanı sıra insan, eğitilmiş kişiler ve profesyoneller olarak gelişimleri için resmi ve resmi olmayan hükümler” olarak açıklamıştır. Gall ve Renchler (1985, s. 6) mesleki gelişimi daha detaylı olarak “öğretmenlere yeni bilgiler, tutumlar ve beceriler kazandırarak onların daha etkin profesyoneller olarak gelişmelerini sağlama girişi” olarak tanımlamıştır. Fullan (1995) ise mesleki gelişimin “hızlı değişim ve komplike şartlar altındaki zorlayıcı öğrenme çevrelerinde öğretmen tarafından izlenen ve deneyimlenen resmi ve resmi olmayan öğrenmelerin bütünü olduğunu söylemiştir (s. 265). Fullan, Hill ve Crevola (2006) da mesleki gelişimi öğretmenlerin bilinçli olarak günlük ve sürekli olarak devam eden bireysel ve grup halinde öğrenmeleri için kullanmıştır (s. 21). Day’ın (1999) tanımı belki de sürekli mesleki gelişimin değişim ve birbiriyle iç içe geçmiş unsurlarının en iyi şekilde altını çizmektedir. Day’a göre,

Mesleki gelişim doğal öğrenme deneyimlerinden ve bunlar aracılığıyla sınıftaki eğitim kalitesine katkıda bulunan birey, grup veya okul için doğrudan veya dolaylı olarak fayda sağlamayı amaçlayan bilinçli olarak hazırlanmış planlı etkinliklerden oluşur. Bu kendi başlarına ya da başkalarıyla birlikte öğretmenlerin ahlaki öğretim amacına değişim ajanları olarak bağlılıklarını gözden geçirmelerini, yenilemelerini ve genişletmelerini sağlayan süreçtir; ve öğretmenlik yaşamlarının her aşamasında çocuklar, gençler ve meslektaşları ile daha iyi bir mesleki düşünme, planlama ve uygulama için gerekli olan bilgi, beceri ve duygusal zekayı eleştirel olarak edinir ve geliştirirler (s. 4).

Öğretmenler için mesleki gelişimle ilgili farklı modeller bulunmaktadır. Genellikle akademisyenler Gall ve Renchler tarafından kullanılan ve öğretmenleri “doldurulacak boş sürahi” gibi gören ve eksik olan yeteneklerin giderilmesini hedefleyen “eksiklik” modelini eleştirmektedir (Garmston, 1991, s. 64). Bazıları da mesleki gelişimi öğretmenlerin öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçlarından ortaya çıkan daha bireysel bir çaba olarak görerek “mesleki büyüme” modelini savunurlar (Feiman-Nemser, 2001). Bir grup mesleki gelişimi değişimi ortaya çıkaran “eğitimsel değişim” modeline yerleştirmektedir (Fullan, Hill ve Crevola, 2006; Warren-Little, 2001). Diğer bir grup da mesleki gelişimi öğrencilerin başarılı olması ile ilgili ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran “problem çözme” modeline dahil etmektedir (Joyce ve Showers, 2002;

McLaughlin ve Zarrow, 2001). Guskey (1994) mesleki gelişimin “bir seferlik yapılan bir olay olarak değil bir süreç olarak görülmeye başlandığını...ve bu sürecin bilinçli olduğunu...ve olumlu bir değişiklik ya da gelişme meydana getirmek için yapılan sistematik bir çaba olduğunu” ileri sürerek mesleki gelişimin büyüme ve problem çözme özelliklerini vurgulamış ve birleştirmiştir (s. 63). Diğer pek çok araştırmacı da benzer bir şekilde mesleki gelişime birleştirici bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. (Day ve diğerleri, 2005; Goodall ve diğerleri, 2005; Lieberman ve Miller, 2000, 2001).

Lowden’a göre (2005), “araştırmaların ve alan yazının büyük bir kısmı mesleki gelişimin amacının öğretmenlere mesleklerinde öğrenme ve büyüme olanakları sağlamak ve böylelikle de öğrencinin öğrenme sürecinde bir etki yaratmak olduğunu belirtmiştir (s. 8). Benzer bir şekilde Payne ve Wolfson (2000) “mesleki gelişimin amacının öğretmenlere öğrenci başarısını artıracak bilgi ve becerileri sağlamak olduğunu savunmaktadır (s. 14). Bredeson’a (2002) göre mesleki gelişimin amacı bireysel ve grup uygulamalarını güçlendirmektir. Bütün bu amaç cümlelerinin ortak noktası öğretmenin mesleki gelişim sayesinde öğrenmeye devam etmesinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırması anlamına gelmesidir.

Thomas Guskey’e göre (2000) “Araştırma literatüründe sürekli olarak bulunan bir bulgu, mesleki gelişimin yokluğunda eğitimde kayda değer gelişmelerin hemen hemen hiç gerçekleşmemesidir” (s. 4). Bu nedenle de günümüz eğitim taleplerini karşılamak için mesleki gelişim temel unsurdur. Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirerek elde edebileceği kişisel memnuniyet veya maddi kazançların yanı sıra, mesleki gelişim süreci öğretmenlerin inançları ve uygulamaları, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitim reformlarının uygulanması üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahiptir.

Mesleki gelişim, herhangi bir eğitim veya okul reformunun gerçekleşmesinde çok önemli bir role sahiptir. Mesleki gelişim öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları ile alakalı ve sistematik ise gerçek bir değişim gerçekleşebilir. Öğretimde ve öğrenmede ve toplumsal değişimlerde en iyi uygulamayı neyin oluşturduğunun sürekli olarak geliştirilmesi düşüncesi ile değişim ve reform kaçınılmazdır. Sınıfta bilgi ve bilgisayar teknolojisi bunun tipik bir örneğidir. On beş yıl öncesine kadar pek çok derslikte bilgisayar olmadığından bilgisayar öğretimin bir parçası olarak görülüyordu ve olan sınıflarda da öğretmenler bilgisayarları etkin bir şekilde kullanmıyordu. Ancak

günümüzde bu durum dikkate değer bir şekilde değişmiştir. Bilgisayarlar, ders hazırlama, ders anlatımı, araştırma ve iletişim gibi farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bu tür bir model kayması, öğretmenlerin mesleki gelişimine sistematik bir yaklaşım getirilmesini gerektiğinin en önemli göstergesidir. Birleşik Devletler Eğitim, Bilim ve Eğitim Bölümü'nde sistemli mesleki gelişimin desteklenmesine yönelik bir rapor dört ana kriteri listelemektedir (Downes ve diğerleri, 2001). Bu kriterler şöyledir:

- Kapsamlı bir değişim süreci ile entegre kalkınma,
- Bireysel ve örgütsel gelişme arasında karşılıklı bir ilişki,
- Bireylerin gelişimlerini okul gereksinimlerine ve okullara göre bireysel veya öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarına göre planlama ihtiyacı,
- Örgütsel ve bireysel öğretmen değişiminin desteklenmesi ve geliştirilmesi.

Bu hedeflerden bazılarının ulaşılması oldukça zordur. Diğer organizasyonlarda da olduğu gibi okullar parçalardan oluşur, bu da sistematik yaklaşımda güçlükler neden olmaktadır. Çoğu okulda bireyler farklı roller üstlenmektedir. Burns (1995) bu sorunu “örgütlerin temel düzenleyici ilkelerinin öğrenme sürecini engellemiş” olması durumu olarak tanımlamaktadır (s. 83). Ayrıca, “bürokratik örgütlerin parçalanmış doğasının, çalışanların örgüt için veya kendilerini bütünsel düşünmelerini bir biçimde önleme eğiliminde” olduğundan bahsetmektedir (Burns, 1995, s. 83).

Başarılı bir eğitim özünde mesleki gelişimle bağlantılıdır (Joyce ve Showers, 1987). Politika belirleyen kişiler, öğretmenler, yöneticiler, eğitim kurulu üyeleri ve okulları geliştirmekle ilgilenen diğer kişiler, mesleki gelişimi kapsamlı bir sistem olarak görmeye başlaması çok önemlidir. Okuldaki her bir öğretmenin okulun sistematik yapısına herhangi bir dayanağı ya da ilgisi bulunmayan bir kurs ve atölye çalışmasını seçtiği bir mesleki gelişim anlayışı etkin bir süreç olarak görülmemektedir.

Araştırmalar nitelikli öğretmenlerle öğrencilerin başarısı arasındaki olumlu ilişkiyi ısrarla vurgulamaktadır (Angrist ve Lavy, 2001). Tüm politika belirleyen kişiler ve eğitimciler, öğrencilerin yüksek standartta eğitim alması için öğretmenlerin yardıma ihtiyacı olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin başarısını desteklemek için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini kabul etmektedir (Garet, Porter, Desimone, Birman, ve Yoon, 2001). Öğretmenlerin yeni yüzyılda öğrencilerin öğrenmesini

sağlamak için geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinden vazgeçmek ve geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirmek zorunda kaldıkları ortadadır (Kwakman, 2003).

Guskey (2002), bir model geliştirmeyi amaçlayan inceleme çalışmasında, öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişiminin öğretmen yetkinliğini destekleyerek eğitim kalitesini artırmak için kilit unsur olduğunu ileri sürmektedir. Desimone (2009) ve Inozu ve diğerleri (2007), sınıf uygulamalarını güncellemek için kaliteli mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme sürecini geliştirmede çok önemli bir role sahip olduklarını belirtmektedir. Pek çok araştırmacıya göre (Glatthorn, 1995; Guskey 2002; Putnam ve Borko, 2000), düzenli mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmak öğretmen kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması için en önemli unsurlardan biridir.

2.4. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimiyle ilgili çalışmalara gösterilen ilgi uluslararası alanda giderek artmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimini tanımlamak ve anlamak için birkaç modelin kullanıldığı görülmektedir. Bazıları, mesleki gelişim için eksiklik modelini benimsemektedir ve öğretmenlerin belirli konularda eğitilmeleri gerektiğini ve mesleki gelişim faaliyetlerinin beceri veya bilgi eksikliğini telafi etmek için gerçekleştirildiğini varsaymaktadır. Bazı araştırmacılar mesleki gelişim kavramını mesleki büyüme modeli içinde algılamaktadır. Bu modele göre, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek ve bilgilerini güncel tutabilmek için mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar ve akademisyenler ise, bu modellerin birlikte kullanılarak mesleki gelişimin tamamlanabileceğinin mümkün olduğunu varsayarak mesleki gelişimi bütünlüsel bir görüş olarak benimsemektedir. Örneğin, Guskey (2002) “Öğretmen Değişim Modeli” diye adlandırdığı alternatif bir öğretmen gelişimi yaklaşımı önermektedir. Mesleki gelişimin büyüme ve problem çözme unsurlarını birbirine bağlayan bu modelde “öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki önemli değişiklik öncelikle öğrencinin öğrenmesinde iyileşme bulguları elde ettikten sonra gerçekleşmektedir” (Guskey, 2002, s. 383). Bununla birlikte, artan sayıda alan yazın sürekli mesleki gelişimin belirli yönlerine odaklanırken, modelleri karşılaştırmalı bir

şekilde ele alan az sayıda çalışma vardır (Hoban, 2002). Kennedy (2005) çalışmasında dokuz ana modelden bahsetmiştir.

- Eğitim Modeli (The Training Model)
- Ödüllü Model (The Award-Bearing Model)
- Eksiklik Odaklı Model (The Deficit Model)
- Basamaklı Model (The Cascade Model)
- Standartlara Dayalı Model (The Standards Based Model)
- Koçluk / Rehberlik Modeli (The Coaching/Mentoring Model)
- Uygulama Topluluğu Modeli (The Community Of Practice Model)
- Eylem Araştırma Modeli (The Action Research Model)
- Dönüştürücü Model (The Transformative Model)

2.4.1. Eğitim Modeli

Sürekli mesleki gelişimin “Eğitim Modeli” çok yaygın bir şekilde bilinmektedir (Little, 1994; Kelly ve McDiarmid, 2002) ve son yıllarda öğretmenler için mesleki gelişimin en çok kullanılan şekli olmuştur. Bu model, beceri temelli, teknokratik bir öğretim görüşünü desteklemektedir yani eğitimle ilgili kararların konunun uzmanı tarafından karar verildiği bir ortamdır ve öğretmenlere kendilerini gösterebilmek için yeteneklerini güncelleme fırsatı sunmaktadır. Genelde eğitimler bir uzman tarafından öğretmenlere verilmektedir; konunun eğitimi veren kişi tarafından belirlendiği bu modelde katılımcı pasif bir role girmektedir. Eğitim, katılımcının çalıştığı kurum içinde veriliyor olsa da, çoğunlukla sınıfla bir bağlantısı olmadığından katılımcıların çalıştığı mevcut sınıf içeriği ile bağlantısı olmadığı yönünde eleştirilmektedir. Day (1999), bu tür eğitim etkinliklerinin “öğretmenlerinin profesyonelliklerinin temelinde yer alan esaslı ahlaki amaçlarla bağlantı kurma” başarısızlığını başlıca zorluklardan biri olarak tanımlamaktadır (s. 49). Dezavantajları olmasına rağmen, eğitim modeli, yeni bir bilgi sunmanın etkili bir aracı olarak kabul edilmektedir (Hoban, 2002).

2.4.2. Ödüllü Model

“Ödüllü Model” katılımcılara bazen üniversiteler tarafından da onaylanan derecelerin verildiği eğitim programlarının tamamlanmasına dayanan bir modeldir. Bu dışarıdan yapılan onaylama, kalite güvencesinin bir işareti olarak görülebilir ancak aynı zamanda finansman kuruluşları tarafından bir denetimin uygulanması olarak da algılanabilmektedir.

2.4.3. Eksiklik Odaklı Model

“Eksiklik Odaklı Model”de mesleki gelişim öğretmen performansında algılanan bir eksikliği giderecek şekilde özel olarak tasarlanabilir. Rodos ve Beneicke (2003), performans yönetiminin standartları yükseltmek için bir araç olarak” veya “daha yüksek verim, etkinlik ve hesap verebilirliği sağlamak için hükümet müdahalesinin bir unsuru olarak görülebileceğini” belirtmektedir (s. 124). Bununla birlikte, performans yönetimi, birisinin öğretmen performansındaki değişimi değerlendirip yönetmekle yükümlü olmasını gerektirir ve bu da gerektiğinde bireysel öğretmen performansında algılanan zayıflıkların giderilmeye çalışılmasını içermektedir. Eksiklik Odaklı Model, öğretmenlerde bireysel olarak algılanan zayıflıkları gidermek için mesleki gelişimde kullanılıyor olmasına rağmen, Rhodes ve Benecike (2003) zayıf öğretmen performansının temel nedenlerinin yalnızca öğretmenlere değil, aynı zamanda örgüt ve yönetim uygulamalarına da bağlı olabileceğini ileri sürmektedir.

2.4.4. Basamaklı Model

“Basamaklı Model”, eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin daha sonra edindikleri bilgileri meslektaşlarına aktardıkları etkinlikleri içermektedir. Genellikle maddi kaynakların sınırlı olduğu durumlarda kullanılır. Day (1999), basamaklı modelin bir grup öğretmen tarafından kendi başarılı öğrenmelerini meslektaşlarıyla paylaşma aracı olarak kullandığı bir vaka çalışmasından bahsetmektedir. Solomon ve Tresman (1999), başarılı öğrenme için gerekli koşulları içeren bu tür durumlara ek olarak, bu modelin dezavantajlarından birinin, basamaklı süreçte aktarılanların genellikle beceri ve bilgi

odaklı olduğu ancak nadiren değerlere odaklandığı yönündedir. Nieto (2003) da bu argümanı destekleyerek öğretmen eğitiminin “ne” ve “nasıl” sorularından çok “neden” sorusuna da odaklanması gerektiğini savunmaktadır (s. 395).

2.4.5. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli

Amerika’da 2001 yılında yürürlüğe konan “No Child Left Behind” (Hiçbir çocuk geride kalmasın) yasasıyla Amerika’nın akademik standartlarının dünya ile rekabet edebilecek hale gelmesi amaçlanmıştır. Bu yasa eyaletlerin farklı öğretim kademelerinde başarı için yeni eğitimsel standartlar belirlemelerini gerekli kılmış ve standartları yakalayamayan her öğrencinin bu standartlara ulaşması için çaba gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Baş, 2016).

“Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli”, öğretim kavramını karmaşık, bağlama özgü, politik ve ahlaki bir çaba olarak görmek yerine, “öğretmen etkinliği ile öğrenci öğrenimi arasındaki bağlantıları üretebilen ve deneysel olarak doğrulayabilen bir öğretim sistemi ve öğretmen eğitimi sistemi oluşturma arzusunu temsil etmektedir” (Beyer, 2002, s. 243). Standart hareketinin dayandığı bu 'bilimsel' temel, alternatif mesleki gelişim biçimleri için düşünülmesi gereken fırsatları sınırlar. Smyth’e göre (1991), standartlar gibi dışarıdan dayatılan hesap verebilirlik ve denetim biçimlerinin, öğretmenlerin yansıtıcı, kritik soruşturma kapasitelerine saygı gösterilmediğinin belirtisidir.

2.4.6. Koçluk / Rehberlik Modeli

“Koçluk/Rehberlik Modeli”nin belirleyici özelliği, mesleki gelişimi desteklemek üzere genellikle iki öğretmen arasında tasarlanan bire bir ilişkinin önemidir. Bu iki özelliği birbirinden ayırmak için yapılan çoğu girişim koçluğun daha çok beceri temelli olduğunu ve rehberliğin “danışma ve mesleki dostluk” unsurunu içerdiğini ileri sürmesine rağmen, hem koçluk hem de mentorluk bu özellikleri paylaşmaktadır (Rhodes ve Beneicke, 2002, s. 301). Acemi / deneyimli öğretmen modeli, tecrübeli öğretmenin acemi öğretmeni mesleğe başlattığı çıraklıkla benzerdir. Bu modelde, öncülük etme, uygun becerileri ve bilgiyi edinme ve kullanma konusunda yeni

başlayanlara destek olmakla birlikte, kurum içindeki sosyal ve kültürel normlar hakkında yeni öğretmenine mesajlar da iletilmektedir. Bu modelde, Koçluk / rehberlik modelinin daha adil bir ilişki içerdiği durumun tam tersi olarak, ilgili iki öğretmenin olanak, inanç ve umutları daha hiyerarşik olarak tehdit edici bir şekilde tartışmasına izin verilmektedir. Koçluk / rehberlik ilişkisine katılanların eşleştirilmesine bağlı olarak, bu model ya mesleki gelişimin bir geçiş sürecini oluşturduğu öğretmenlerin daha tecrübeli meslektaşları tarafından statükoya alıştırıldığı ya da ilişkinin entelektüel ve duygusal uygulamaların sorgulanması için destekleyici ancak zorlu bir forum oluşturduğu dönüştürücü bir görünümü destekleyebilir.

2.4.7. Uygulama Topluluğu Modeli

“Uygulama Topluluğu Modeli” ile yukarıda bahsedilen koçluk / rehberlik modelinin karşılıklı destekleyici ve zorlayıcı biçimi arasında net bir ilişki vardır. İkisinin arasındaki temel fark, bir uygulama topluluğunun genelde iki kişiden fazla kişiyi içermesi ve mutlak gizliliğe güvenmemesidir. Wenger (1998), hepimizin çeşitli toplulukların üyeleri olmamıza rağmen bu topluluklardaki öğrenmenin üç temel işlemini kapsadığını iddia etmektedir: karşılıklı bağlantı şekilleri; girişimleri anlamak ve ayarlamak ve üsluplarını ve söylemlerini geliştirmek (s. 95).

2.4.8. Eylem Araştırma Modeli

Somekh (Day, 1999, s. 34'te belirtilmiştir), “Eylem Araştırma Modeli”ni 'toplumsal bir durumun incelenmesi, bu durumun içindeki eylemin kalitesini iyileştirmek amacıyla' katılımcıların kendilerini araştırmacı olarak dâhil etmesi şeklinde tanımlar. Eylem araştırma modelinin savunucuları (Burbank ve Kauchack, 2003; Weiner, 2002) uygulama topluluklarında veya soruşturmada paylaşıldıklarında uygulama üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduklarını öne sürmektedir. Bununla birlikte, uygulama topluluğunun doğasında bulunan işbirliği, eylem araştırma modeli için bir ön koşul değildir. Burbank ve Kauchak (2003), işbirlikçi eylem araştırmasının geleneksel mesleki gelişim modellerinde öğretmenlere verilen pasif role bir alternatif olduğunu savunmaktadır. Araştırmacıların, bu çalışmayı yalnızca başkalarının çabalarının ürünü

olarak değil, bir süreç olarak görmeleri için teşvik edilmelerinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

2.4.9. Dönüştürücü Model

Kennedy (2005) son modeli olan “Dönüştürücü Model”in bir takım süreçler ve koşulların kombinasyonunu içerdiğini ve özelliklerini diğer modellerin özelliklerinden aldığını söylemektedir. İhtiyaç odaklıdır, işbirlikçi öğrenmeyi destekler, sürekli ve araştırma ve en uygun durumu saptama odaklıdır. Hoban (2002), eğitimsel değişimi destekleme aracı olarak sürekli mesleki gelişimin bu kavramı hakkında ilginç bir bakış açısı sunmaktadır.

Kennedy (2005), bu modellerin ilk dördünü aktarım yöntemleri olarak görmektedir ve bunun da yabancı dil öğretmenlerinin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına pek fırsat vermediğini düşünmektedir. Listenin aşağısındaki 3 modelin, öğretmenlerin mesleki özerkliği ve kendi öğrenme yollarını belirleme gücü arttıkça daha dönüşümsel olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2. Kennedy’nin Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri Spektrumu

Sürekli mesleki gelişim modeli	Modelin amacı
Eğitim Modeli	Aktarım (Transmission)
Ödüllü Model	
Eksiklik Odaklı Model	
Basamaklı Model	
Standartlara Dayalı Model	Geçiş (Transitional)
Koçluk/Rehberlik Modeli	
Uygulama Topluluğu Modeli	
Eylem Araştırması Modeli	Dönüştürücü (Transformative)
Dönüştürücü Model	

Sürekli mesleki gelişim modellerinin yukarıda verilen sınıflandırılması ve organize edilmesi, öğretmen özerkliğinin aktarımdan geçiş kategorisi aracılığıyla dönüştürücü kategoriye geçerken kapasitesinde bir artış olduğunu öne sürmektedir.

2.5. MESLEKİ GELİŞİM YÖNTEMLERİ VE UYGULAMALARI

Mesleki gelişimle ilgili alan yazın incelendiğinde, hizmet içi eğitimin geleneksel yöntemler olan "eğitim verme" ve "tek seferlik çalıştaylarla" sınırlı olduğu ve öğretmenler için mesleki gelişim uygulamalarında yöntem ve uygulama şekillerinin daha zengin bir içeriğe ihtiyacı olduğu görülmektedir (Brown-Easton, 2004; DfEE, 2001; Feiman-Nemser, 2001; General Teaching Council for England, 2005; Guskey, 2000; Lieberman, 1995; Lieberman & Miller, 2000, Lieberman & Wilkins, 2006; Little, 1993, 1999).

Lieberman (1995, 2001), mesleki öğrenmeyi okul içinde ve dışında yapmanın çok değerli yollarının bulunduğunu ileri sürmektedir. Dersler, çalıştaylar ve konferanslar yoluyla yeni fikirlerin doğrudan öğretilmesinin, özellikle yeni araştırma veya yöntemlerin farkındalığını geliştirmek için önemli bir yere sahip olduğu görüşündedir. Akran koçluğu, danışmanlık grupları, eylem araştırması, eleştirel dostluklar yoluyla "iş başındayken öğrenme" veya "okulda öğrenme" uygulama ve deneme için büyük fırsatlar sunarken, okul-üniversite ortaklıkları, diğer okulları ziyaret etme gibi uygulamalar da anlamayı derinleştirip genişleten çok boyutlu bakış açıları ve yeni sorular ortaya koymaktadır.

Öğretmen gelişimine yönelik geleneksel yaklaşımlar ve uygulamalar genellikle öğretmenlerin bir defaya mahsus olmak üzere yeni fikirler, bilgi ve pratik önerilerin sunulduğu hizmet içi eğitim ve atölye çalışmalarına katılmalarını içermektedir. Geleneksel eğitimlerin altında yatan varsayım, öğretmenlerin bu bilgiyi alması ve ardından hemen sınıflarında uygulayabilmesidir. Ancak, öğretmen profesyonelliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu gibi öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan gerçekleştirilen hizmet içi eğitim, çalıştay ve seminerlerin etkinliği ile ilgili bazı sorunlar olduğu görülmektedir (Borg, 2015; Choi ve Andon, 2014; Feiman-Nemser, 2001; Guskey, 1999; Ingvarson, 1998; Kubanyiova, 2012; Lieberman ve Wilkins, 2006; Little, 1993, 1999; Mujis ve diğerleri, 2014).

Geleneksel yaklaşımlar genellikle öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları gözetenmeden içeriklerin başkaları tarafından belirlendikleri, öğretmenlerin eksiklikleri temel alınarak hazırlandıkları ve kısa vadeli oldukları için eleştirilmektedir. Borg (2015), dışarıdan

yönlendirilen bu mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin öğrenme isteklerini olumsuz olarak etkileyebileceğini ileri sürmektedir (s. 5). Ayrıca bu uygulamanın diğer bir dezavantajı olarak da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sorumluluk almayı öğrenmek yerine başkaları tarafından ortaya konan kaynaklara bağımlı hale gelebileceklerini iddia etmiştir. Bu uygulamanın başka bir olumsuz yönü de öğretmenlerin bu seminerlerde eğitim veren eğitimcilerden öğrendikleri şeylerin daha önemli olduğuna inanarak, kendi bilgi ve deneyimlerini göz ardı etmeleri ihtimalidir. En önemli sorun da dışarıdan yönlendirilen sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin aynı zamanda öğretmenlerin içerik ve süreci için yapabilecekleri katkıları sınırlama eğiliminde olmasıdır. Geleneksel sürekli mesleki gelişim yaklaşımları, mesleki gelişim eğitimini öğretmenlerin mesleki hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer olan sınıf ortamını göz önünde bulundurmadan, öğretmenlerin inançlarını kabul etmeden ve öğretmen davranışlarına odaklanmadan eğitimi salonunda gerçekleştirme eğilimindedir.

Bütün bu bahsedilen hususlara bağlı olarak, öğretmen mesleki gelişimine yönelik geleneksel yaklaşımlarla ilgili artan bir memnuniyetsizlik olmuştur. Bu tür eğitimler genellikle uzun vadeli olumlu etkiler üretmemeleri ve öğretmenlerin inanç, tutum ve öğretim uygulamalarında beklenen değişiklikleri teşvik etmemeleri nedeniyle eleştirilmektedir (Choi ve Andon, 2014; Kubanyiova, 2012). Guskey (1995), mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek için sahip olması gereken bazı temel özellikleri tanımlamaktadır:

- a) Değişimi hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olarak tanımak,
- b) Büyük düşünüp, küçük başlamak,
- c) Destek sağlamak için takım halinde çalışmak,
- d) Sonuçlarla ilgili geribildirim süreçlerini de içeriğinde buldurmak,
- e) Takip ve destek sağlamak,
- f) Programları entegre etmek.

Araştırmacılar mesleki gelişim uygulamalarının olumlu sonuçlar vermesi için bazı ilkeler önermektedir (Corcoran, 1995; Little, 1982; Hawley ve Valli, 1999; Fullan, 2005). Fullan (2005), öğretmen geliştirme programlarının tasarımında paydaşların ve örgüt kültürünün rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen uygulamaların personel gelişimini bir öğrenme süreci olarak görmesi gerektiğini ve hem

örgüt kültürünün hem de yerel ve bölgesel ajansların öğretmen gelişiminde önemli bir role sahip olduğunun altını çizer. Diğer araştırmacılar da mesleki gelişim programlarının daha etkili olması için bazı özelliklerden bahsetmiştir:

- g) Aktif (Day, 1999) ve pratik (Lee, 2000),
- h) Sürekli (Day, 1999; 2000; Garet ve diğerleri, 2001),
- i) Yansıtıcı,
- j) İşbirlikçi (King ve Newmann, 2001),
- k) Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları üzerine planlanmış ve odaklanmış.

Ayrıca, verilen eğitimin ilgili tecrübeye sahip uzmanlar tarafından öğretilmesi ve hedeflerinin net bir şekilde belirlenmiş olması gerektiği konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Lee, 2000). Etkili olmayan bir mesleki gelişim faaliyeti okuldan uzakta gerçekleşen bağlamından kopuk bir mesleki gelişimdir, izleme faaliyeti olanağı yoktur ve ilerleme sağlayamaz (Garet ve diğerleri, 2001).

Hawley ve Valli de (1999), öğretmen mesleki gelişim programlarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarlanması ve uygulanmasına ilişkin aşağıdaki ilkeleri önermektedir:

- a) Dikkat hedeflere ve öğrenci performansına yönlendirilmelidir,
- b) Öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğrenme fırsatlarını ve süreçlerini şekillendirmek için öğretmen katılımı üzerine kurulmalıdır,
- c) İş merkezli öğrenmeyi vurgulayan okul tabanlı öğrenme temelli olmalıdır,
- d) İşbirlikçi ve problem çözücü olmalıdır,
- e) Sürekli ve destek veren bir anlayışa sahip olmalıdır,
- f) Sonuçların değerlendirilmesi için çok sayıda bilgi kaynağı kullanılmalıdır,
- g) Teorik anlayışa dayanmalıdır ve öğrenmeyi geliştirmek, desteklemek ve ilerletmek için kanıt ve araştırmalardan yararlanılmalıdır,
- h) Bireysel ve kolektif öğrenmeyi daha büyük organizasyonla ilgili meseleler ve ihtiyaçları birleştiren kapsamlı bir değişim sürecinin parçası olarak görmelidir (Hawley ve Valli, 1999, s. 138).

Bütün bunlar göz önüne bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili alan yazında, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyeline sahip bazı özelliklerden bahsedebilir. Bunlara örnek olarak öğrencinin

öğrenme sürecinin daha etkili bir hale getirilmesi ve başarının artırılması; mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme şekillerine uygun olarak düzenlenmesi; eğitimlerde işbirliği ve iletişimi kolaylaştıran stratejiler kullanılması verilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili alan yazın, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri için çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri olduğunu göstermektedir. Richards ve Farrell (2005) mesleki gelişim faaliyetlerini dört grup halinde sınıflandırmaktadır:

- a) Bireysel: Öz-izleme (Self-monitoring), Günlük yazma (Journal writing), Önemli olaylar (Critical incidents), Öğretim portfolyoları (Teaching portfolios)
- b) Birebir: Akran koçluğu (Peer coaching), Akran gözlemi (Peer observation), Yönlendirici akran grupları (Critical friendships), Eylem Araştırması (Action research)
- c) Grup Temelli: Vaka çalışması (Case studies), Eylem Araştırması (Action research), Günlük yazma (Journal writing),
- d) Kurumsal: Çalıştaylar (Workshops), Eylem Araştırması (Action research), Öğretmen Destek Grupları (Teacher Support Groups),

Her kategori için etkinlik türleri Tablo 2.2'de verilmektedir.

Tablo 3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Richards ve Farrell (2005, s. 14)

Bireysel Etkinlikler	Birebir Etkinlikler	Grup temelli Etkinlikler	Kurumsal Etkinlikler
Öz-izleme (Self-monitoring)	Akran koçluğu (Peer coaching)	Vaka çalışması (Case studies)	Çalıştaylar (Workshops)
Günlük yazma (Journal writing)	Akran gözlemi (Peer observation)	Eylem Araştırması (Action research)	Eylem Araştırma (Action research)
Önemli olaylar (Critical incidents)	Yönlendirici akran grupları (Critical friendships)	Günlük yazma (Journal writing)	Öğretmen Destek Grupları (Teacher support groups)
Öğretim portfolyoları (Teaching portfolios)	Eylem Araştırması (Action research)	Öğretmen destek grupları (Teacher support groups)	
Eylem Araştırma (Action research)	Önemli olaylar (Critical incidents)		
	Takım öğretimi (Team teaching)		

2.5.1. Çalıştaylar

Diğer mesleki gelişim etkinlikleri arasında çalıştaylar, öğretmenler için en tanıdık ve pratik modellerden biridir (Richards, Gallo, ve Renandya, 2001). Sınıf gözlemi için yöntem geliştirilmesi veya sınıflarda uygulanabilecek eylem araştırmalarının uygulanması gibi özel bilgi ve becerilere odaklanan yoğun ve kısa vadeli öğrenme faaliyetleridir (Richards ve Farrell, 2005). Öğretmenler meslektaşlarıyla ağ oluştururken onlara yardımcı oldukları ve fikirlerini meslektaşları ile geliştirmeleri ve paylaşmaları için onlara fırsat verdikleri için çalıştayları severler (Cutler ve Ruopp, 1999). Richards ve Farrell (2005) çalıştayların dil öğretmenlerine sağladığı faydaları şu şekilde listelemiştir:

- Uzmanlardan bilgi alma imkânı sağlar,
- Öğretmenlere pratik sınıf uygulamaları sunar,
- Öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir,
- Meslektaş dayanışmasını geliştirir,
- Yenilikleri destekleyebilir,
- Kısa sürelidir,
- Örgüt içinde esnektir (s. 25).

Etkili çalıştayları planlayabilmek ve bunlardan yeterince istifade edebilmek için katılımcı sayısının sınırlı olması gereklidir ve eğitim konusu da öğretmenlere danışılarak belirlenmelidir. Bir çalıştayın başarısı, ayrıca, uygun bir çalıştay lideri ve sunum yapan kişi ya da kişiler, kaynaklar, kullanışlılık ve uygulanabilirlik, öğrenen memnuniyeti gibi konulardan bazılarının değerlendirilmesine bağlıdır (Richards ve Farrell, 2005).

2.5.2. Akran Koçluğu

Robbins (1991) akran koçluğunun kısa bir tanımını şöyle yapmıştır: “İki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları üzerinde yansıtılarda bulunması, yeni beceriler geliştirmesi ve fikir paylaşması; birbirine öğretmek; sınıf içi araştırma yapmak veya iş yerindeki sorunları çözmek için birlikte çalışmasıdır” (s.1). Benedetti’ye göre (1997) üç çeşit akran koçluğu vardır: teknik koçluk, probleme çözüm bulma koçluğu ve

mesleki dayanışma koçluğu. Teknik koçluk, bir öğretmenin alanında daha bilgili ve deneyimli başka bir meslektaşından yardım ve tavsiye istediği bir durumdur. Probleme çözüm bulma koçluğunda iki öğretmen bir soruna odaklanır ve probleme bir çözüm bulmak için işbirliği içinde çalışırlar (Richards ve Farrell, 2005). Mesleki dayanışma koçluğu, bir öğretmenin diğer bir meslektaşının sınıfını gözlemlemek ve yapıcı geribildirim sunmak için ziyaret ettiği, iki öğretmenle yürütülebilecek başka bir koçluk türüdür. Akran koçluğu uygulaması öğretmenleri kendilerini daha iyi anlamalarını sağlar ve öğrenmelerini daha anlamlı yaparak öğrencilerin gelişimine odaklanma şansı verir. Bu uygulamadan sonra öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmeye ve etkili sonuçlara ulaşılmasına odaklanılır (Soisangwan ve Wongwanich, 2013).

2.5.3. Akran Gözlemi

Akran gözlemi, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim performansını gözlemleyerek neyin gözlemlendiğinin tartışıldığı ve açıklandığı; öğretimle ilgili fikir paylaşımında bulunduğu; öğretim etkililiği hakkında öğrenci geri bildirimini edinildiği; ortaya çıkan ürün ve geribildirim üzerine düşünülen ve yenilikçi fikirlerin uygulandığı karşılıklı destek sunulan gelişimsel bir işbirlikçi etkinliktir. Diğer bir deyişle, akran gözlemi öğretmenleri başkalarının öğretme şekillerini yargılamak yerine, öğretimleri hakkında düşünme ve farkındalık yaratmaya teşvik etmek için yapılmalıdır.

Akran gözlemi mesleki gelişimin çok önemli bir unsurudur ve öğretmen gelişiminde pek çok faydaları vardır, ancak bu alanda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Ayrıntılı bilgi öğretim yöntemleri öğretmek ve geliştirmek için kendine güven öğretiminde ve geliştirilmesinde iyileştirmeler sağlar. D'Andrea'ya göre (2002) akran koçluğu;

- Özel bir eğitim öğretim sürecini açık bir işbirliği süreci haline getirir;
- Öğretme ve öğrenmeyi değerlendirmek için yeni bir ortam yaratır;
- Öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesi için çoklu veri kaynakları sağlar;
- Öğretme ve öğrenme girişimlerinin daha eksiksiz ve doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlar;
- Öğretme konusundaki diyalogu teşvik eder.

Gözlem yaparken dersin bazı yönleri üzerinde durulabilir. Bunlar Richards ve Farrell

(2005) tarafından aşağıda listelenmiştir:

- Öğretmen dersi nasıl başlatır ve bitirir,
- Öğretmen bir ders içinde neye ne kadar zaman ayırır,
- Öğretmen görevleri öğrencilere nasıl atar,
- Öğretmen, suskun bir öğrenciyle nasıl başa çıkar,
- Öğretmen öğrenme gruplarını nasıl organize eder,
- Öğretmen öğrenirken öğrencileri nasıl denetler,
- Öğretmenin sorularını nasıl sorar.

2.5.4. Vaka İncelemesi

Öğretmen eğitiminde vaka incelemesi, bir öğretim durumu hakkında uzun süreli bilgi toplamayı ve bu bilgiyi durumun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için ve bu süreçten ilkeler çıkarmak için kullanmayı içermektedir (Richards ve Farrell, 2005). Dil eğitimi ve diğer alanlarda, uygulayıcıların uygulamalarını nasıl yürüttüklerini ve karşılaştıkları durumlarla nasıl başa çıktıklarını anlatmalarına dayanmaktadır. Vaka analizi, iş, hukuk ve tıp alanlarında uzun bir geçmişe sahiptir. Örneğin işletme eğitiminde, öğrenciler başarılı bir ticari girişimin gerçek dünyadaki bir örneğini inceleyebilir ve başarısını oluşturan ilkeleri belirlemeye çalışabilirler. Harvard Hukuk Fakültesi, vaka incelemelerini 1870'den beri kullanmaktadır (Carter ve Unklesbay, 1989), ancak vaka inceleme yönteminin eğitim alanına girmesi daha geç olmuştur. Kısa hikâyeler (vignettes), kritik olaylar ve sınıf simülasyonları gibi uygulamalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları çözmek amacıyla kullanılmış olsa da 1908'lerin ortalarına kadar vakaların kullanımıyla ilgili bir çalışma yayınlanmamıştır (Kagan, 1993). 1986'da Carnegie Öğretmenlik mesleğini Geliştirme Grubu, vaka yönteminin öğretmen eğitimi derslerinde daha yaygın olarak kullanılmasını önermiştir. Dil öğretiminde, son yıllarda çeşitli vakalar koleksiyonları yayınlanmıştır (ör. Richards, 1998 ve TESOL Vaka Analizi serisi).

Bir vakanın ne olduğunu anlamak için sınıf yönetimi meselesini ve iyi sınıf yönetimi ilkeleri hakkında nasıl daha fazla bilgi edinebileceğini göz önünde bulundurulmalıdır. Uygulanabilecek bir yaklaşım öğretimle ilgili bir ders kitabını incelemek ve ne gibi

bilgiler içerdiğini öğrenmek olabilir. Bu tür bilgiler büyük ihtimalle uzmanların ve uygulayıcıların görüşlerinin bir özetini oluşturur. Alternatif bir yaklaşım da, mükemmel sınıf yönetimi becerisine sahip bir öğretmenin sınıfını gözlemlemek ve bu sonuca nasıl ulaştığını bulmaya çalışmak olabilir. Örneğin öğretmenden sınıfını videoya çekmesini ve daha sonra bu videoyu izleyip iyi sınıf yönetimi örneklerini not etmesini istenebilir. Ayrıca, öğretmenden kaydı izlerken yaptıklarına ve sınıf yönetiminde kullandığı genel yöntemlerin ne olduğu üzerine yorum yapmaları istenebilir. Buna ek olarak, öğretmenden çeşitli zamanlarda sınıfta meydana gelen durumların nasıl başarıyla yönetildiğine ilişkin bazı örneklerle odaklanmalarını ve belgelemelerini istenebilir. Bu yazılı özetler birer vaka olarak görülmektedir. Bundan sonra diğer öğretmenler sınıfı yönetmede öğretmenin kullandığı ilkelerin yanı sıra sınıf yönetimi ile ilgili daha genel konuların bir kısmını anlamak için vakayı okuyabilir ve analiz edebilir (Richards ve Farrell, 2005).

Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorunları nasıl ele aldıklarına dair tanımlamalara dayanan vakaları analiz etmek, öğretmenlerin sözlü olarak derslerinde kullandıkları problem çözme stratejilerini paylaşmalarını ve değerlendirebilmelerini sağlamak için bir temel oluşturabilir. Vaka raporları, özellikle tecrübesi az olan öğretmenler için değerli bir kaynak olabilir. Belirli bir sorun veya konuya odaklanan vakaların bir koleksiyonunu oluşturmak (isteksiz öğrencilerle başa çıkmak, başlangıç seviyesindeki öğrencilere ders vermek, gazete kaynaklarını kullanarak kelime bilgisi öğretmek gibi) mesleğe yeni başlayan öğretmenler için değerli bir eğitim kaynağı olabilir (Richards ve Farrell, 2005, s. 130).

2.5.5. Takım Öğretimi

Takım öğretimi (bazen çift öğretim olarak da adlandırılır), iki veya daha fazla öğretmenin sınıf öğretme sorumluluğunu paylaştığı bir süreçtir. Öğretmenler, sınıfı veya dersi planlamak, öğretmek ve değerlendirmek gibi sınıfla ilişkili bütün takip çalışmaları için sorumluluk paylaşırlar (Richards ve Farrell, 2005, s. 159). Öğretmenlerin eşit olarak işbirliği yapmalarına izin vermesine rağmen farklı tecrübe düzeyine sahip öğretmenlerin aynı sınıfa ders verdiğinde, koçluk ilişkisinin bazı öğelerinin de oluşabileceği gözlemlenmektedir. Takım öğretiminde, her iki öğretmen de genellikle

öğretim sürecinin farklı aşamalarında eşit sorumluluk alırlar. Paylaşılan planlama, karar verme, öğretme ve bu sonucun gözden geçirilmesi işbirliğine dayalı öğrenmenin güçlü bir aracıdır. Takım öğretiminin başarılı olabilmesi için, her iki öğretmenin de birbirlerine karşı güçlü bir güven duygusunun olması önemlidir. Takım öğretimi alanında tecrübeli altmış dil öğretmenine uygulanan bir ankette en büyük kaygının "güven ve karşılıklı saygı" ile ilişkili olduğu ve takım öğretmenin ancak bu şartların mevcut olması durumunda tam potansiyelini ortaya koyabileceğini göstermektedir (Bailey, Dale ve Squire, 1992).

2.5.6. Öğretim Portföyü

Bir öğretim portföyü, bir öğretmenin çalışmalarının farklı yönleri hakkında bilgi sağlayan bir dizi belge ve diğer öğelerdir. Öğretmenin performansını tanımlamak ve belgelemek, mesleki gelişimin kolaylaştırılması ve yansıtma ve gözden geçirme için bir temel oluşturmaya hizmet eder. Evans (1995) bir portföyün niteliğini şu şekilde karakterize eder:

Profesyonel bir portföy, özenle seçilmiş veya oluşturulmuş profesyonel düşüncelerin, hedeflerin ve düşüncelerin yansıtılması ve öz değerlendirmesiyle birleştirilen gelişen bir koleksiyondur. Kim olduğunuzu, ne yaptığınızı, niçin yaptığınızı, nerede bulunduğunuzu, nerede olduğunuzu, nereye gitmek istediğinizi ve oraya nasıl ulaşmayı planladığınızı temsil eder (s.11).

2.5.7. Öz-izleme

Öz-izleme öğretmenin gelişiminde bir başlangıç noktası, öğretmenin mevcut bilgi, beceri ve tutumlarının ne olduğunun bilinmesi ve bu tür bilgilerin kendini değerlendirme için bir temel olarak kullanılmasıdır. Genellikle kurumlarda bir yönetici veya denetçi tarafından yapılan bir performans değerlendirmesi, sınıf gözlemine, öğrencinin geribildirimine, bir görüşmeye ve diğer bilgi kaynaklarına dayalı olarak öğretmen performansının mevcut seviyesiyle ilgili olarak yabancı bir gözlemcinin bakış açısını sağlar. Ancak öğretmenler, çoğunlukla, kendi öğretimleri hakkında topladıkları bilgilere dayanarak bu tür yargıları kendileri de yapabilmektedir. Bu amaçla kendi kendine gözlem ya da kendini gözleme uygulanır ve öğretimi gözden geçirmek ya

da değerlendirmek için kişinin öğretimi hakkındaki bilgilerin belgelendiği ya da kaydedildiği etkinliklere atıfta bulunur. Öz-izleme veya kendi kendine gözlem, kişinin kendi davranışının gözlemlenmesine, değerlendirilmesine ve yönetilmesine, davranış üzerinde daha iyi bir anlayış ve kontrol sağlamak için sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir (Armstrong ve Frith, 1984; Koziol ve Burns, 1985).

Öz-izleme ya da kendi kendine gözlem farklı şekillerde yapılabilir. Bir ders raporu, bir ders planının tam tersi olarak düşünülebilir. Bir ders planında, öğretmenin ders sırasında elde etmeyi ne açıkladığı anlatılırken, ders raporunda ders sırasında gerçekte olanları kaydetmeye çalışılmaktadır. Normalde bir ders öğretildikten kısa bir süre sonra tamamlanır ve öğretmen hatırlayabildiği tüm önemli ayrıntıları kaydeder.

Bir dersin ses ya da video kaydını yapmak, öz-izlemeye olanak sağlayan basit bir yaklaşımdır. Bir dersin kayıt altına alınmasının amacı, yalnızca gerçek zamanlı kayıt yoluyla tanımlanabilen bir öğretim şeklini belirlemektir. Öğretmenlerin çoğu kez kendilerini duyma veya görme fırsatı bulamazlar.

Bir dersin en iyi kaydı, bir yazılı ya da sesli kayıttan çok daha doğru ve tam bir kayıt sağlayan bir video kayıdır. Bir dersin videoya kaydedilmesinde bazı zorluklar olmasına rağmen, sonuç genellikle çaba harcamaya değerlidir. Video kameranın kullanımının kolay olması, bu uygulamayı pek çok durumda pratik bir hale getirmiştir.

2.5.8. Öğretim Günlüğü Tutma

Öğretim günlüğü, gözlemlerin, yansımaların ve öğretim hakkındaki diğer düşüncelerin, genellikle tartışma, düşünme veya değerlendirme kaynağı olarak hizmet eden bir dizüstü bilgisayar, kitap veya elektronik ortamda devam eden bir yazılı şeklidir. Günlük, dersler sırasında meydana gelen olayların, sorunların ve görüşlerin kaydı olarak kullanılabilir; öğretmenin daha sonra gözden geçirmek veya geri dönmek istediği sınıfla ilgili bir durumda başvurabileceği; ya da başkalarıyla paylaşılacak bir bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir.

Günlük yazıları, öğretmenlerin sınıf olaylarının ve gözlemlerinin kaydını tutmalarını sağlamaktadır. Günlük yazma, bilgisayarın kelime işlemesi (bireysel), elektronik posta (grup) ve hatta daha sonra analiz edilmek üzere bir kaydediciyle konuşma şeklinde de

olabilir. Elektronik günlük tutmanın bir avantajı, akranlara, denetçilere veya öğretmen-
eğitimcilerine kolayca ve hemen geribildirim ve yorumda bulunmaları için
gönderilebilmeleridir.

2.5.9. Öğretmen Destek Grupları

Bir öğretmen destek grubu, bir grupta çalışmanın genellikle kendi başına çalışmaktan
daha etkili olduğu varsayımıyla yola çıkılan, bireysel ya da ortak hedeflerini ya da her
ikisini birden gerçekleştirmek için işbirliği yapan iki ya da daha fazla öğretmen olarak
tanımlanabilir. Genel olarak bir destek grubu, hedefler, endişeler, sorunlar ve yaşantıları
tartışmak üzere bir grup öğretmen toplantısını içermektedir. Grup, öğretmenlerin
müfredat ve materyal geliştirme üzerinde işbirliği yapma, akran koçluğu, takım
çalışması, eylem araştırması ve sınıf gözlemi gibi faaliyetleri gözden geçirme, planlama
ve yerine getirme gibi etkinliklere katılabilecekleri güvenli bir yer sağlamaktadır. Aynı
zamanda bir destek grubunda öğretmenler meslektaşlarını daha iyi tanımaya başlarlar ve
birbirlerinden ayrı olarak çalışan bireyler yerine profesyoneller topluluğu olarak işlev
görmeye başlarlar. Öğretmen destek grupları, Lieberman ve Grolnick'ün de belirttiği
gibi (1998), "öğretmenlerin hem öğretmen bilgilerinde hem de öğretmenin
araştırmalarını doğrulamak için fırsatlar sunma" konusunda önemli bir rol oynamaktadır
(s. 723).

Bununla birlikte, bir destek grubu, bir personel toplantısı ya da bir çalıştay gibi bir
hizmet içi etkinlik değildir. Okulun sorunlarını, politikalarını, personelini veya idari
konuları tartışmak için başka bir fırsat olarak da görülmemelidir (Birchak ve diğerleri,
1998). Bir destek grubu gönüllü bir faaliyettir ve tüm öğretmenleri kapsamadığı için,
tüm okulu etkileyen konuları görüşmek veya çözmek için uygun bir forum değildir.

Bu gruplar meslektaşları arasında etkileşimler yoluyla becerilerini geliştirerek ve ders
uygulamaları sırasında ortaya çıkan sorunlarda karar verme konusunda deneyim
kazandırarak olumlu bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenin
öğrenmesini ve sonuç olarak öğrencinin başarısını da destekleyecektir (Francis, Hirsh
ve Rowland, 1994).

2.5.10. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, pratik öğretim konularını ve sorunlarını açıklığa kavuşturmaya ve çözmeye çalışan, öğretmenin yürüttüğü sınıf araştırmalarıdır. “Eylem araştırması” terimi, bu tür etkinliğin iki boyutunu belirtir: Eylem araştırmasındaki “araştırma” sözcüğü, bir sorunun veya problemin çözülmesi ve sınıf uygulamasının iyileştirilmesi için araştırma yapmak ve bilgi toplamak için sistematik bir yaklaşımı ifade eder. “Eylem” kelimesi, sınıf problemlerini çözmek için pratik eylemi gerçekleştirmektir. Eylem araştırması, öğretmenin kendi sınıfta gerçekleşir ve sorun veya konunun belirlenmesi, konuyla ilgili bilgi toplanması, sorunun çözümü için bir strateji geliştirilmesi, stratejinin denenmesi ve etkilerinin gözlenmesi üzerine odaklanan bir faaliyet döngüsü içerir. Bununla birlikte, eylem araştırmasının doğası gözleme, analiz etme, oyunculuk yapma ve gözden geçirme döngüsü ile bunun gerçekleştirilmesi zaman alır ve dolayısıyla önemli bir zaman taahhüdü gerektiren bir faaliyettir. Bu nedenle, genellikle daha yararlı bir şekilde bir işbirliği etkinliği olarak görülür. Ayrıca, eylem araştırmasının getireceği pratik iyileştirmeler dışında başka yararları da bulunmaktadır. Eylem araştırmalarını planlama ve yürütme süreci boyunca, öğretmenler öğretim ve öğrenmedeki birçok konuyu derinlemesine anlayabilirler; bunun yanında faydalı sınıf araştırması becerileri kazanabilirler.

Eylem araştırması aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Birincil amacı, okullarda ve sınıflarda öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmektir ve düzenli sınıf öğretimi süreci boyunca yürütülür.
- Genellikle küçük çaplıdır ve problemleri çözmeye yardımcı olmak için tasarlanmıştır.
- Bireysel olarak bir öğretmen tarafından ya da diğer öğretmenler ile işbirliği içinde yürütülebilir.

Richards ve Farrell (2005) genellikle öğretmenlerin zaten yeterince zorlayıcı bir iş yükü olduğu ve neden bir öğretmenin iş yüküne bir de araştırma eklenmeli sorusunun cevabını eylem araştırmasının öğretim temelli bir araştırma olduğu ve mevcut uygulamaya bu tür bir uygulamayı eklemenin eğitim öğretim sürecini daha iyi anlamak ve geliştirmek imkanını sağladığı şeklinde vermektedir.

Görüldüğü üzere mesleki gelişim uygulamaları farklı şekillere sahiptir. Guskey (2000), yedi büyük mesleki gelişim uygulamasını inceledikten sonra her bir etkinlik türünün hem avantajlarını hem de eksikliklerini tespit etmiştir. Tablo 4. bu konudaki tartışmasının kısaltılmış halini sunmaktadır. Guskey (2000), her türünü detaylı olarak tartışırken tek bir modelin tüm koşullardaki tüm bireyler için etkili olmasının muhtemel olmadığını savunmaktadır. Buna bağlı olarak da belirli bir modelin uygunluğunun, amaçlara, içeriğe ve uygulanacak bağlama bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir (s. 29).

Tablo 4. Mesleki Gelişim Programlarının Avantajları ve Eksiklikleri

YÖNTEM	AVANTAJLARI	EKSİKLİKLERİ
Eğitim -sunum, Atölye, gösteri, simülasyon, tartışmalar, seminerler, kolokyumlar, vs.	Büyük gruplarla bilgi paylaşımı için verimlidir. Paylaşılan bilgi tabanı ve kelime dağarcığı önemlidir.	Bireyselleştirme ve seçim olanağı azdır. Sıklıkla desteklemek için koşluğa ve geribildirime ihtiyaç duyar.
Gözlem/ Değerlendirme -gözlem ve geri bildirim alma ör. Akran koçluğu ve danışmanlık	Gözlemci üzerindeki olumlu etkisi ve tartışma ve geri bildirim yoluyla gözlemlenmesidir. İzolasyonu azaltır.	Zaman ve güven gerektirir ve gözleme ve değerlendirilmenin birbirinden ayrılması gerekir. Odak noktası olmalı ve iyi planlanmalıdır.
İyileştirme Süreçleri Yeni öğretim stratejileri uygulamak veya sorunları çözmek için program tasarımı, geliştirme veya inceleme.	Bilgiyi ve birlikte çalışma kapasitesini artırır. Genellikle yerel bağlam ve / veya otantik sorunlar nedeniyle bu yönteme yatırım yapılır.	Sadece küçük grupları içerebilir. Yeniliğe değil gelenekselliğe eğilimli olabilir. Kararları/eylemleri yönlendirmek için araştırmaya ihtiyaç duyar.
Çalışma Grupları - Ortak konu veya endişelerle ilgili çalışma - Meselenin farklı yönlerini inceleyen çeşitli gruplar olabilir.	İzolasyonu azaltır ve öğrenmeye bir odak ve tutarlılık getirir- ayrıca devam eden öğrenmeye de odaklanır.	Baskın katılımcılar tarafından bireysel katılım çeşitlilik gösterebilir ya da azalabilir. Araştırma odaklı olmak yerine fikir odaklı olabilir.
Eylem Araştırması - Bir sorun seçme ve uygulanacak bir eylem belirlemede 5 aşamalı eylem araştırması süreci	Bilgiyi geliştirme ve problem çözme becerilerini geliştirme eğilimindedir, öğretmenleri uygulama ve öğrenmelerinde güçlendirebilir.	Önemli oranda bireysel çaba, girişimde bulunma ve zaman gerektirir.
Bireysel belirlenen faaliyetler - bireysel ihtiyaçları belirlemek Kişisel plan hazırlamak Planın başarısını değerlendirmek	Esneklik, seçebilme, bireyselleştirme, Kişisel yansıma ve analizlere yöneliktir.	Herhangi bir kolektif paylaşım yapılmadığı takdirde tekrar içerebilir - SIP ve diğer mesleki gelişim alanlarıyla ilgili olma olasılığı düşüktür.
Mentorluk (danışmanlık) - biri az ve diğeri daha	Danışmanlar daha biliş üstü olduklarında her iki birey de öğrenir ve ayrıca yetişkin	Zaman ve kaynaklar, ayrıca diğer öğrencilere veya okul

deneyimli öğretmen gruplarının uygulama ve gelişmeyle ilgili olarak yaptıkları düzenli toplantılar	iletişim becerileri geliştirir.	planlarına ve girişimlerine bağlı kalma sorunu oluşturur.
--	---------------------------------	---

(Guskey'den uyarlanmıştır, 2000, s. 22-29)

Öğretmenler için etkili mesleki gelişim etkinliklerinin tasarımında başarıyla evrensel olarak kabul edilen bir çerçeve bulunmamasına rağmen, yüksek kalitede mesleki gelişim uygulamalarının sahip olması gereken belirli özellikler konusunda giderek daha fazla fikir birliğine varıldığı unutulmamalıdır.

2.6. MESLEKİ GELİŞİME KATILIMI ETKİLEYEN ETKENLER

Her öğretmenin mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Little (1993) mesleki gelişim arayışındaki temel itici gücün, bir okul sistemi içinde çalışmanın gerçek öğretim görev ve deneyimleriyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Sertifika veya sözleşme yükümlülükleri doğrultusunda mecburi eğitim oturumlarına zorunlu olarak katılmanın dışında, Guskey'e (2002) göre mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmanın altında yatan sebep, daha iyi bir öğretmen olmaktır. Gittikçe artan içerik bilgisi ve çeşitlilik ve teknoloji kullanımı için getirilen yeni pedagojik beceriler her seviyedeki öğretmen için daha profesyonel öğrenmeyi gerektirir hale gelmiştir (Little, 1993; Lohman, 2006; Scribner, 1999). Guskey (2002), yoğun bir mesleki gelişim programına katılan ve öğrenci başarısındaki olumlu değişime tanık olan öğretmenlerin tutum değişiklikleri yaşadıklarını ve öğretme deneyimlerinden çok daha fazla memnun olduklarını bildirmiştir. Okullardaki meslek tecrübeleri arttıkça, öğretmenler sınıf içi mesleki gelişimi, kişisel hayatlarında da faydalı veya ilgi çekici olan fırsatlarla birleştirmeyi seçmektedirler (Scribner, 1999).

Yapılan araştırmalar mesleki gelişim katılımını etkileyebilecek etkenleri ortaya koymaya çalışmıştır ve katılıma etki eden kişisel ve çevresel nedenler olduğu sonucuna varılmıştır (Scribner, 1999; Kwakman, 2003; Schibeci ve Hickey, 2004; Higgins, 2006; Korthagen, 2004; Wan ve Lam, 2010). Scribner (1999) kişisel gelişimsel etkenleri ve öğretmenin mesleki gelişim sürecini etkileyen okul ve ilçe düzeyinde etkenleri incelemiştir. Kwakman (2003), öğretmenlerin Hollanda'da sürekli mesleki gelişim

etkinliklerine katılımını etkileyen bazı etkenler hakkında bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada üç etken, kişisel etkenler (örn. profesyonel tutumlar, fizibilite değerlendirmeleri, anlamlılık değerlendirme, duygu tükenmesi, kişisel başarı kaybı), görevle ilgili etkenler (iş baskısı, duygusal talepler, iş çeşitliliği, özerklik, katılım), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımı üzerindeki etkilerini incelemek için çalışma ortamı ile ilgili etkenler (yönetim desteği, meslektaş desteği, kasıtlı öğrenme desteği) kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu üç etken arasında kişisel etken öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını belirlemede görev ve çalışma ortamı etkenlerine göre daha anlamlı görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Schibeci ve Hickey (2004) etkenleri gruplamak yerine kişisel ve çevresel etkenlerin birbirlerini etkileyerek öğretmenlerin karar verme süreçlerini nasıl etkilediğini açıklamıştır. Higgins (2006), Kwakman'ın katılım etkenlerini (2003) Schibeci ve Hickey'in (2004) karar konularıyla birleştirerek kişisel, çevresel ve programla ilgili etken kategorilerini ortaya koymuştur. 2006'da yaptığı tekrar düzenlenmiş modelde, Higgins, kişisel etkenlerin çevre ve program etkenlerinden etkilendiğini öne sürmüştür. Korthagen (2004), öğretmenlerin mesleki yaşamları için seçimlerle ilgili soruların katmanlarını tartıştığı bir "soğan" modelini ortaya koymuştur. En dıştaki seviyeler çevre (sınıf, öğrenciler, okul) ve davranışlardır. Bunlar, öğretmen adaylarının en fazla ilgisini çeken seviyelerdir: genellikle sınıflarındaki problemlere ve bu sorunlarla nasıl baş edebileceklerine odaklanırlar. Davranış düzeyinde etkili olan bir sonraki seviye, yeterliliklerin seviyesidir (örneğin alan bilgisi). Korthagen (2004), öğretmenlerin yetkinliklerinin kendi inançları tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerin duygularına dikkat etmenin gereksiz olduğuna inanıyorsa, muhtemelen empatik anlayış gösterme yetkinliğini geliştirmeyecektir. Bunu takip eden seviyelerde öğretmen olarak kim olduklarını tartıştıkları kimlik seviyesi ve son olarak da görev seviyesi gelmektedir. Bu son seviye, öğretmenin ne yapmak yapmak istediği gibi son derece kişisel sorularla ilgilidir. Korthagen'a (2004) göre, öğretmenler bu modelden yansıtma süreçlerini denetlemede destek alabilmektedir.

Wan ve Lam (2010) tarafından kişisel etken, çalışılan kurum etkeni, maddi etken, aile etkeni, zaman etkeni, mesleki gelişimi veren kişi ve başkalarıyla olan ilişkiler olmak üzere kolaylaştırıcı ve engelleyici etkenleri test etmiştir. Bütün bu yapılan araştırmalar

öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımının yukarıda sözü geçen kişisel ve çevresel etkenlerden etkilendiğini göstermektedir (Schibeci ve Hickey, 2004).

2.6.1 Zaman Faktörü

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılıma bir engel olarak en üst sırada listeledikleri ilk problem bu etkinliklere katılmak için zamanlarının olmamasıdır (Collinson ve Cook, 2004; Demirtas, 2010; Easton, 2008; Guskey, 2003; Harris, Day, Goodall, Lindsay, ve Muijs, 2005; Klinger, 2004; Kwakman, 2003; Lohman, 2006; Orhan ve Akkoyunlu, 1999; Postholm, 2011; Richardson, 2003; Rogers ve diğerleri, 2007; Sandholtz ve Scribner, 2006; Schibeci ve Hickey, 2004; Wan ve Lam, 2010; Yamagata-Lynch ve Haudenschild, 2009). Öğretmenlerin sorumluluklarının yıllar içinde değişmesi ve bu nedenle öğretmenlerin iş yükünün sınıfta öğretime harcanan zamanın ötesinde belirgin bir şekilde artmış olması öğretmenlerin görevlerine daha fazla zaman harcamalarını gerektirmektedir. Bu nedenle de mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için daha sınırlı bir zamana sahip oldukları gözlemlenmektedir (Hodkinson ve Hodkinson 2005; Klingner, Vaughn, Hughes ve Arguelles, 1999; Lohman, 2006).

Ayrıca, zamana ilişkin alan yazında öğretmenlerin aile sorumluluklarının sürekli mesleki eğitime katılımlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Grabowski, 1976; Robinson-Horne ve Jackson, 2000; Valentine ve Darkenwald, 1990). Öğretmenlerin kişisel yaşamlarında aileleri ile ilgili sorumluluklar büyük bir yer kaplamaktadır. Bu sorumluluklar çocuk bakımı, yaşlanan aile büyüklerine bakım, eşlik görevleri ve aileyle birlikte geçirilen zamanda yapılan etkinlikleri içine almaktadır. Öğretmenlerin şehir dışında ya da okul sonrası yapılan mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının aileleriyle ilgili sorumluluklarını aksatmalarına neden olduğu görülmektedir (Schibeci ve Hickey, 2004; Wan ve Lam, 2010). Bu kişisel sorumluluklar öğretmenlerin zamanının büyük bir bölümünü kapladığından, zaman ayarlamasında sorunlara neden olmaktadır ve böylece de mesleki gelişim etkinliklerine katılma kararlarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Duquette, Painchaud ve Blais (1987), evde küçük çocuklar da dâhil olmak üzere bir ailenin bulunmasının ve tam veya yarı zamanlı çalışan kişilerin herhangi bir eğitim faaliyetine katılma durumlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katılımda bu kadar önemli

bir rol oynayan zaman faktörü öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesiyle üstesinden gelinmesi mümkün görünmektedir.

2.6.2 Ekonomik Unsurlar

Öğretmenlerin belirttiği diğer bir faktör de etkinliklere katılmanın ortaya çıkardığı maliyettir. Mesleki gelişim için çalıştay veya konferans gibi etkinliklere katılmak için belirli ücretlerin ödenmesi gerekmektedir. Eğer uzak bir yerdeki etkinliğe katılacaksa ulaşım, otel ve yemek masrafları da harcamalara eklenir (Schibeci ve Hickey, 2004). Çalışmalar ekonomik faktörün de mesleki gelişime katılımı olumsuz etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir (Abadiano ve ve Turney, 2004; Birman ve diğerleri, 2000; Corcoran, 1995; Hering ve Howey, 1982; Richardson, 2003). Bu katılım ücretleri ve masraflar okul tarafından karşılanmazsa, katılım, kişisel veya aile bütçesine aşırı yük bindirebilmektedir (Schibeci ve Hickey, 2004; Wan ve Lam, 2010; Wei ve diğerleri, 2009). Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı arttırmak için verilecek ekonomik destek öğretmenler için gerekli motivasyonu sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları maaşlarında bir artış sağlarsa, bu etkinliklere daha fazla katılım gösterebilirler (Yamagata-Lynch ve Haudenschild, 2009).

2.6.3. Çalışılan Kurumun Tutumu

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında yöneticilerin etkisinin büyük önem taşıdıklarını göstermektedir (Collinson ve Cook, 2000; Payne ve Wolfson, 2000; Meister, 2010; Postholm, 2011). Yöneticilerin mesleki gelişimi destekleme yönünde tutumları olumluysa bu öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını arttırmaktadır.

2.6.4. Etkinliğin Yakınlığı

Mesleki gelişime katılmak için kat edilmesi gereken mesafe de öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için önemlidir. Öğretmenlerin yaşadıkları yer dışındaki yerlerde gerçekleşen mesleki gelişim etkinliklerine katılım öğretmenler için zorluk

yaratmaktadır (Lieb, 1991; Loucks-Horsley ve diğeri, 2010; Schibeci ve Hickey, 2004).

2.6.5. Öğretmenlerle İlgili Diğer Faktörler

Yukarıda bahsedilen faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin kendileriyle ilgili faktörler de mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını etkileyebilir. Özer ve Beyçioğlu (2010) cinsiyet ve öğretim deneyimi gibi kişisel özelliklerin mesleki gelişim faaliyetleri açısından öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerini araştırmış ve kadın öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmada erkek öğretmenlerden çok daha olumlu tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, yapılan diğer araştırmalar deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili tutumlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, cinsiyet ve öğretmenlik yılları öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin inançları da mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu ve öğrencilerindeki değişime etki etme kabiliyetlerine ilişkin kendilerine duydukları güven düzeyleri, mesleki gelişim sürecine katılma seçimini belirlemiştir (Borko ve Putnam, 1996; Hoekstra ve Korthagen, 2011; Korthagen, 2004; Lohman, 2003, 2006; Meister, 2010). Olumlu bir öz yeterlik duygusu, mesleki gelişim katılımını teşvik etmektedir (Hoekstra ve Korthagen, 2011; Kwakman, 2003; Lohman, 2003, 2006; Meijer ve diğeri, 2009; Meister, 2010; Schibeci ve Hickey, 2004). Ancak, olumsuz öz-yeterlik algılamaları mesleki gelişim katılımını sınırlamaktadır (Borko ve Putnam, 1996; Knight, 2000).

Uygulamaya yönelik ve etkin olmayan mesleki gelişim etkinlikleri hakkındaki olumsuz inançlar, özellikle de öğretmenlerin zorunlu olarak katıldıkları meslek gelişim etkinlikleri öğretmenlerin bu etkinliklere katılımını olumsuz etkilemektedir (Knight, 2000; Kwakman, 2003; Meister, 2010; Scribner, 1999; Wan ve Lam, 2010). Bütün bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendi amaçları ve hedefleri doğrultusunda hareket ettikleri görülmektedir. Çevresel etmenler olumsuz olsa da öğretmenler kendi kişisel özelliklerine göre mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya devam edebilirler.

2.7. İHTİYAÇ ANALİZİ

2.7.1. İhtiyaç Analizinin Tanımı

İhtiyaç, genellikle mevcut grup ve durumla ilgili durumun “ne olduğu” veya arzulanan durumun “ne olması” gerektiği düşüncesi arasındaki fark olarak düşünülmektedir (Witkin ve Altshuld, 1995, s. 4). İhtiyaç, mevcut ve arzulanan durum arasındaki tutarsızlık olarak tanımlanabilir ama bir istek anlamına gelmemektedir. Yani ihtiyaç mevcut olan ve olması gereken arasındaki boşluğu ifade etmektedir (Kaila, 2005, s. 128) Altschuld ve Kumar (2010), bu tutarsızlığın veya boşluğun ölçülebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, “var olan durum” ve “olması gereken” durum değerlendirildiğinde aralarındaki fark ihtiyacı belirlemektedir.

İhtiyaç analizi, düzeltme, değiştirme veya iyileştirme amacıyla arzulanan durumla karşılaştırmak için ihtiyaçları, eksiklikleri veya algıları tanımlamak amacıyla bir kuruluşun, grubun veya sistemin mevcut durumu hakkında bilgi toplamaktır. Nunan (1998), ihtiyaç analizini müfredat tasarımında kullanılacak bilgileri toplamak için kullanılan teknikler ve süreçler olarak tanımlar (s. 183). Brown (1995) da ihtiyaç analizini “öğrenme ve öğretme durumlarını etkileyen belirli kurumlar bağlamındaki öğrencilerin (eğitim gören kişilerin) öğrenme gereksinimlerini karşılayan savunulabilir müfredat amaçlarını tanımlamak ve haklı çıkarmak için gerekli tüm öznel ve objektif bilginin sistematik olarak toplanması ve analizi” olarak tanımlar (s. 36). Richards ve Schmidt (2010) ise ihtiyaç analizini dil eğitimi programının geliştirilmesi için bir bileşen olarak değerlendirmektedir ve müfredat geliştirme çalışması öncesi gerçekleştirilmesi zorunludur. Tüm bu ihtiyaç analizi tanımlarında belirli bir bağlamda bilgi toplamak vurgulanmaktadır. Etkili eğitim programları yapabilmek için, programların katılımcılarının çalıştığı bağlamda veri toplamak için bir ihtiyaç değerlendirmesi gereklidir. Öğretmenlerin mevcut performansları belirlenir ve öğretmenlerin mesleğini gerektiği gibi icra etmek için ihtiyaç duydukları yetkinlikler ve beceriler ile karşılaştırılır. Bu nedenle, mesleki eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, eğitim ve geliştirme çalışmaları için çok önemli bir faaliyettir.

İhtiyaç analizi yaklaşımları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Hedef Durum Analizi (Target-situation Analysis): Munby'nin, dersin ve hedef seviyedeki performansın sonunda öğrencinin ihtiyaçlarına odaklandığı etkili bir yaklaşım ve modeldir. (Jordan, 1997, s. 23)
2. Mevcut Durum Analizi (Present-situation Analysis): Richterich ve Chancerel (1997/80), öğrencilerin dersin başında beceri ve dil ile ilgili yeterliklerine odaklanan bir mevcut durum analizi önermektedir. (Jordan, 1997, s. 24)
3. Öğrenme-odaklı Yaklaşımlar (Learning-centered Approaches): Hutchinson ve Waters (1987), müfredat, materyal, öğretim metodu vb. içeren 'bireyler ve toplum arasındaki müzakere süreci' olarak öğrenme merkezli bir yaklaşım önermektedir ve ihtiyaçları gerekliliklere, eksikliklere ve istekler arasında bölmektedir. (Jordan, 1997, s. 25)
4. Strateji Analizi (Strategy Analysis): öğrenme yöntemlerine, yani tercih edilen öğrenme stillerine ve stratejilerine odaklanır. (Allwright, 1982; Nunan, 1991) Öğrenme stili, işitsel, görsel, kinestetik / dokunsal (Reid, 1987) herhangi bir bireyin tercih ettiği öğrenme şekli olarak tanımlanırken öğrenme stratejisi öğrencinin dili öğrenmek için kullandığı zihinsel süreçtir. (Nunan, 1991, s. 168)
5. Eksiklik Analizi (Deficiency Analysis): Eksiklik Analizi mevcut yeterliliği, öğrencinin hedef yeterliliğin üçlü bir derecelendirme ölçeği (hiçbiri / biraz / çok) aracılığıyla tanımlar ve neye öncelik verilmesi gerektiğini belirler. (West, 1994, s. 10)
6. Aracı Analizi (Means Analysis): Öğretimin nasıl uygulanabileceğini görmek için yerel durumu yani imkânları, öğretmenleri ve öğretim yöntemlerini incelemeye çalışır. (Holliday ve Cook, 1982'de Jordan'dan alıntı, 1997, s. 27)

2.7.2. Eğitim İhtiyacı Analizi

Mesleki bir geliştirme faaliyeti öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı olması gerektiği için tasarlanmadan önce bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğretmenler için bir mesleki gelişim etkinliği planlarken ihtiyaç duydukları konuları göz önüne bulundurmak birçok açıdan önemlidir. Her şeyden önce, öğretmen ihtiyaçlarına dayalı bir ihtiyaç değerlendirmesi, öğretim hedeflerine karar verme, eğitim programlarının içeriğini seçme ve tasarlamının temelini oluşturacaktır. Öğretmenler genellikle bazı gelişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir hizmet içi eğitim programına

katılırlar. Bu nedenle bunlar öğretmenlerin kendi hissettikleri ihtiyaçlar olarak adlandırılabilir. Bazen de, ihtiyaçların dış kökleri olabilir. Örneğin, kurumlar kendi beklentileri doğrultusunda öğretmenlerin nelere ihtiyaç duyduklarını belirleyebilir. Programın başlangıcında öğretmenlerin bu ihtiyaçları analiz ederek ve bu ihtiyaçlarla en ilgili hedefleri belirleyerek eğitim programı için daha net bir yön belirlemek mümkündür (Miller ve Osinski, 2000).

Mesleki gelişim faaliyetleri hazırlanırken öğretmenlerin ihtiyaçları temel alındığında, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı etkinliklere nasıl yerleştirileceğine karar vermek daha uygun olacaktır. Koç (1992) eğitimleri planlayan kişilerin önce öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemelerini ve daha sonra da hangi hizmet içi eğitimde yer almalarını gerektiğinin belirlenmesini önermektedir. Evans (1998) da bir öğretmen eğitim programının planlanmasında, ilk adım olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi gerektiği fikrini desteklemektedir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra, beceri, bilgi ve tutum açısından kategorize edilmelidir. Hedefler belirlenirken katılımcıların bilgi deneyimi, önceki eğitimleri, iş yükleri, pratik ve mali kısıtlamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Daha sonra da eğitim verecek kişiler seçilmeli ve ders içeriği ile ilgili kararlar alınmalıdır. Mesleki gelişim aktivitelerinin öğretmen ihtiyaçlarına dayandırılmasının bir başka nedeni, katılımcıların memnuniyetini artırmaya katkıda bulunmasıdır. İnsanlar, tercihlerine, ilgi alanlarına ve stillerine uyan farklı alternatiflere sahip olduklarında daha büyük bir hevesle öğrendikleri görülmektedir. Eğitim programlarının içeriği, uygulanması ve programın değerlendirilmesi hakkındaki kararlara katılımcıların dahil edilmesi bu etkinliklere daha fazla katılımı da sağlayabilmektedir.

Bazı eğitimciler, mesleki gelişim faaliyetlerini planlarken öğretmenlerin ihtiyaçlarının ihmal edilmesinin bu faaliyetlerin başarısızlığının başlıca nedeni olduğunu iddia etmektedir. İhtiyaçları değerlendirilmeden hazırlanan mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenler çoğunlukla bu etkinliklerden sınırlı fayda edindiklerini bildirmektedir (Daloğlu, 2004). Bunun nedeni de hizmet içi eğitimin amaçlarını öğretmenlerin değil, başkalarının belirlemesidir. Daloğlu (2004), etkin öğretmen geliştirme programlarının doğrudan bir kurumsal ihtiyaca hitap ettiğini ya da bir sorunu çözdüğünü belirtmektedir. Bütün bu faktörleri göz önünde bulundurarak öğretmenlere

anketler ve diğer değerlendirme araçlarıyla ihtiyaçları sorulmalı ve öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak mesleki gelişim programları hazırlanmalıdır.

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1. Eğitim ve Mesleki Gelişim İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğrenenlerin ve bilginin sürekli değişim içerisinde olduğu günümüz dünyasında öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin öğretmen eğitimi yoluyla güncellenmesi gerekmektedir. Özellikle de yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip etmeleri dil öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle, hizmet içi öğretmen eğitimi programlarını ve mesleki gelişim fırsatlarını tasarlamak, alanındaki değişiklikleri takip edebilecek ve mesleki becerilerini geliştiren bilgili ve yetkin dil öğretmenleri yetiştirmek için önemli bir noktadır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerini ve gerçek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaksızın hazırlanan programların istenen sonuca ulaşma ihtimalinin düşük olması nedeniyle, sadece eğitim fırsatları sunmanın eksiklikleri gidermek veya öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak için yeterli olduğu varsayılması yanlış olabilir. Son yıllarda, dil öğretmenlerinin mesleki gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi kullanan çalışmalar yapılmaktadır; ancak bunların sayısı sınırlıdır ve daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Kusumoto (2008) tarafından Japon sınıf öğretmenleri için öğretmen eğitimi programı geliştirmek amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının iki ana kategoriye ayrıldığını ortaya koymuştur: yabancı dil gereksinimleri (İngilizce dil yeterliliğini geliştirme ihtiyacı) ve pedagojik ihtiyaçlar (öğretme konusunda beceri geliştirme ihtiyacı). Sonuçlar, hem müfredat geliştirme ile ilgili çalışan kişiler hem de Japonya'daki öğretmen eğitmenleri için faydalı bulgular ortaya koymuştur.

Igawa (2008), Japonya ve Kore'de çalışan İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını araştıran bir araştırma yapmıştır. Çalışmalarının sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim becerileri ve yöntemleri, dil

gelişimi, genel iletişim becerisi ve motivasyona ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler motivasyon ve iletişim becerilerini mesleki gelişimlerinin ön şartı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Igawa (2008) ayrıca, bu ihtiyaçların öğretmenlerin deneyimine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

İnceçay ve Bakioğlu (2010) makalelerinde öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve hangi bağımsız ve bağımlı değişkenlere göre farklılaştığı tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim–öğretim yılında İstanbul ilinin Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmacılar öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre okul kültürü ve öğretmenlerin kendisi alt boyutlarında, mesleği tercih nedeninde, okul yönetimi alt boyutunda, sınıf mevcuduna, eğitim politikası belirleyicileri ve okul yönetimi alt boyutlarında, okul mevcudu değişkeninde ise okul kültürü alt boyutunda farklılaşma olduğu belirlemiştir. Araştırma sonucunda faktörlerin madde bazında cinsiyete, hizmet içi eğitim alma durumuna, öğretmenlerin kariyer evrelerine, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

İngiltere'de yürütülen bir başka araştırmada, yoğun bir sekiz haftalık hizmet içi öğretmen eğitimi programının altı İngilizce öğretmenin inancı üzerindeki etkisi Borg tarafından araştırılmıştır (2011). Sonuç odaklı bir çalışma olarak, sonuçları INSET sürecinden daha çok vurgulamaktadır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanarak, bulgular, programın öğretmenlerin inançları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerinin mesleki eğitim programının önemli bir parçası oldukları ve hem öncesinde hem de sonrasında onların görüşlerine başvurulması gerektiği belirtilmiştir.

Nehal (2013) bir araştırma projesi (2010-12) kapsamında Aligarh'da Ortaokul 9. ve 10. sınıf İngilizce Öğretmenlerinin algıladıkları eğitim ihtiyaçlarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Veriler anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya Uttar Pradesh eyalet Kuruluna bağlı 56 Aligarh bölge orta öğretim okulundan 99 öğretmen ve 90 müdür katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından belirlenen ihtiyaçlar eğitim programlarının türüne ve süresine ek olarak, eğitim ihtiyaçlarının diğer önemli alanları eğitim olanaklarına nasıl erişileceği ve eğitim ve öğretmen geliştirme

programları için fırsatlar; öğrencilerin terk ve devamsızlığıyla uğraşmak; sınıf öğretiminde uygun materyalleri adapte etmek; farklı yeteneklerdeki öğrencilere eğitim vermek; çoğunlukla farklı seviyeden öğrencileri bulunduran sınıflarda ders vermek; ilköğretimden orta öğretime geçişi yönetmek; öğrenci merkezli öğretim metodolojisi; sınıf içinde İngilizce konuşulan zamanı en üst düzeye çıkarmak; öğrenmeyi kolaylaştırmak için iki dilli öğretim biçimleri olarak belirlenmiştir.

Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang ve Rashedi (2016) makalelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim üzerine odaklanılarak öğretme ve öğrenme konusundaki görüşlerini bir araya getiren Abu Dhabi için TALIS (Öğretim ve Öğrenme Uluslararası Araştırması) 2013 çalışmasından elde edilen bulgulara yer vermiştir. Bu çalışmanın amacı, Abu Dhabi'deki ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve etkileri hakkındaki görüşlerini ve bu etkinliklere katılımında karşılaştıkları engelleri daha iyi anlamaktır. Çalışma, öğretmenlerin yaşı ve cinsiyeti ve okul türü gibi bağımsız değişkenlere göre bu algılamaların varyasyonlarına ilişkin bazı bilgiler vermektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerine duyulan ihtiyaçla ilgili olarak, en önemli varyasyon kamu veya özel okullarda gözlemlenmiştir. Bu faaliyetlerin etkisi ile ilgili olarak, erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden neredeyse hep daha yüksek algılanan etki puanları atamaktadırlar. Bununla birlikte, kadın öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarına engel olan yedi engelin beşinde erkeklerden daha yüksek skorlar ortaya çıkmıştır. 14 mesleki gelişim ihtiyacı arasındaki bireysel farklılıkları görmek için analizler bir dizi tek yönlü ANOVA ile yapılmıştır. Hemen hemen tüm yaş grupları arasında anlamlı sonuçlar alınmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir ilginç nokta, 14 değişkenin çoğunda, öğretmenin yaşlandıkça algılanan ihtiyaçla ilgili ortalama puanında bir azalma (negatif korelasyon) olmasıdır. Bununla birlikte, yalnızca iki profesyonel mesleki gelişim faaliyeti açısından öğretmenin yaşı ve algılanan ihtiyaç arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu değişkenler, öğretmenlik için bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerini ve işyerlerindeki yeni teknolojileri içermektedir. Araştırma, Abu Dhabi'deki eğitimcilere mesleki gelişim etkinlikleri hazırlayanların mesleki gelişim fırsatlarının etkinliğini arttırmak için ne gibi unsurlar olduğuyla ilgili bulguları sağladığından önemli bir çalışmadır.

Koç (2016), Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Öğretmen Yetiştirme Bölümü ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri (PDNE) tarafından sunulan Hizmet-içi Eğitim Programlarıyla,

Türkiye'de İlköğretim Okullarında İngilizce Dil Öğretmenlerinin memnuniyet düzeyini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin hizmet içi öğretmen-yetiştirme faaliyetleriyle yetinilmediğini ve mevcut hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

Mede ve Işık (2016), Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan özel okullarda çalışan ilköğretim İngilizce Öğretmenlerinin hizmet içi öğretmen eğitimi ihtiyaçları üzerine karışık bir yöntem çalışması yürütmüştür. Araştırma, anket, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğretmen günlüklerinden veri toplama yoluyla öğretim yöntemleri, dil becerileri, teknoloji, sınıf ortamı, öğretim uygulamaları ve materyal geliştirme konularında öğretmenlerin ihtiyaçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma, öğretmenlerin kendi alanlarında daha yetkili ve uzmanlaşması bekleniyorsa, hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayandırılmasını önermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin algılamalarının dahil olduğu programların motivasyonlarını artırdığı ve sonuç olarak sınıf uygulamasına yansıtacağını iddia etmektedir.

2.8.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aynı şekilde, farklı bağlamlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde önemli sayıda çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. (Boylu ve Çangal, 2014; Çalışkan ve Çangal, 2013; Koçer, 2013; Şahin, İşcan, Ömer ve Koçer, 2013). Ancak hiçbiri Türkiye'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını araştırma konusu olarak almamıştır. Yine de, ilgili bölümler bu çalışmayla bağlantılı olarak sunulacaktır.

Yağmur (2006), Batı Avrupa'daki Türk eğitiminin sorunları üzerine bir anket çalışması yapmıştır ve Türk Dili Eğitimi iyileştirmek için alınması gereken birtakım önlemler getirmiştir. Çalışmasının bulguları, doğru öğretim materyalinin eksikliğinin Batı Avrupa'daki okullarda Türkçenin öğretimi ve geleceğini tehdit ettiğini göstermektedir. Ayrıca, kaliteli öğretmenlerin ve materyallerin etkili dil öğretimi için şart olduğunu vurgulanmıştır. Buna ek olarak, Türkçeyi ana dil ve yabancı dil olarak öğretmek arasında açık bir ayırım yapılmasının gerekliliğinin altını çizmiştir ve böylece öğretim materyalleri buna göre hazırlanması gerektiğini ileri sürülmüştür.

Karagül ve Karababa (2013), çalışmalarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde gereksinim duydukları konuları, öğrenme biçimlerini, dil becerilerini, öğrenme ortamlarını, ders materyallerini, sınıf dışı etkinlikleri ve değerlendirilme yollarını belirlemek amacıyla bir dil öğretimi merkezinde öğrenim görmekte olan 305 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok Türk kültürü, kendi ülkeleri ve işleri/meslekleri ile ilgili konulara ilgi duydukları görülmüştür. Ayrıca dil öğrenimi sürecinde öğretmeni dinleme, video izleme ve küçük grup tartışmaları gibi görsel ve işitsel etkinliklere ağırlıklı olarak gereksinim duydukları belirlenmiştir. Öğrenenlerin öğretim ortamı ile ilgili gereksinimlerinin çözümlenmesi sonucunda ise öğrenenlerin uzaktan destekli eğitime gereksinim duydukları halde tümüyle uzaktan eğitime dayalı bir ders ortamını tercih etmedikleri belirlenmiştir. Öğrenenler, değerlendirilirken özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamaları tercih etmediklerini; ancak öğretmenlerden gelecek yazılı/ sözlü çalışmalarının değerlendirilmesine gereksinim duydukları belirtmiştir.

Karagül ve Karababa (2014), ayrıca diğer bir çalışmada Türkçe öğreten öğretmenlerin yurtdışında yaşayan Türklerin anadil öğretim süreçleri hakkındaki görüşlerini araştırmış ve elde edilen sonuçlara göre bir takım önerilerde bulunmuştur. Türkçeyi öğreten öğretmenlerin iki dilli bir ortamda Türkçeyi ana dil olarak öğretebilmeleri için alan bilgisinin önem taşıdığını ve etkin öğretim için nitelikli bir ders kitabı kullanmanın önemi hemen hemen bütün katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu, yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Karagül ve Karababa (2014), bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirebilmelerini sağlamak için yurtdışında yerli halka Türkçe öğretme görevini üstlenen öğretmenlere belirli aralıklarla etkili ve üretken bir hizmet içi eğitim verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, öğretmenlerin nitelikli materyal ihtiyacını ortadan kaldırmanın yurtdışında anadil eğitiminin kalitesini artıracaklarını belirtmiştir. Son olarak, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri ile ilgili bir öğretmen eğitimi verilmesini ve bakanlık uzmanlarının desteğiyle dinleme materyallerinin geliştirilmesini tavsiye etmişlerdir.

Mete ve Gürsoy (2013) Mete'nin (2012) doktora tezinden uyarladıkları çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli

biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli görülen yeterlik alanları, yeterlik ve performans göstergelerine ilişkin görüşleri değerlendirmiştir. Çalışmada, veri toplama amaçlı belge taramaları sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda uygun olanlar, yeterlik ve performans göstergesine dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler MEB Öğretmen Yeterlikleri referans alınarak; A. Mesleki Bilgi, B. Mesleki Beceri ve C. Mesleki Tutum ve Değerler başlıkları altında toplanmıştır. Daha sonra alan taramaları ve görüşmelerden elde edilen verilerden oluşturulan taslak yeterlik ve performans göstergeleri ankete uyarlanarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve bu konuda çalışmaları olan öğretim üyelerine uygulanmıştır. Sonuçlara göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri maddelerini çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı %65,3, önemli bulanların oranı %32,0, orta derecede önemli bulanların oranı ise %2,7 olarak belirlenmiştir.

Koçer (2013) makalesinde Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen 40 genç-yetişkin öğrenci üzerine yapılan gözlemlerden, öğrencilerin anketlere ve bir açık-uçlu soruya vermiş olduğu cevaplardan ve Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten iki öğretmenle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitliliği incelemiştir. Koçer (2013) araştırmanın sonuçları dikkate alındığında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi üzerine program geliştirenlerin öğrenci ihtiyaçlarındaki çeşitliliği dikkate alarak program geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Koçer (2013) çalışmasının sonuçlarından hareketle Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi programı geliştirenler için bazı önerilerde bulunmuştur.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* adlı çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten okutmanların ve öğrenen öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi programı ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ve İzmir'deki üniversitelerde çalışan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten okutmanlar ve öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada hem okutmanlar hem de öğrenciler konuşma becerisinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde en çok sıkıntı yaşandığını, öğretim sürecinde öğrencinin daha aktif olması gerektiğini, sesletim ve tonlama konusuna ayrıca değinilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Türkçe

öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik olarak okutman ve öğrenciler her dil becerisini ölçmek için ayrı sınavlar olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldız ve Tepeli (2014), çalışmalarında öğretmen yeterliliklerini ele almaktadır. Çalışmalarının amacı yabancılara Türkçe öğreten ve öğretecek olan öğretim elemanlarının yeterliliklerinin öğrenci algılarına bakılarak değerlendirilmesidir. Çalışmada öğretmen yeterlilikleri alan bilgisine, öğretmenlik mesleğine, program ve içerik bilgisine ve ölçme ve değerlendirme becerilerine yönelik olmak üzere araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin YDTÖ alanında görev alan/alacak öğretim elemanlarının araç dil olarak en az bir yabancı dil bilmelerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemlerini bilmelerini ve uygulama düzeyinde başarılı ve deneyimli olmalarını yüksek oranda bekledikleri görülmüştür.

Kalfa (2015), yurtdışında Türkçeyi yabancı dilde öğreten öğretmenlerin, görüşleri doğrultusunda görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duydukları nitelikleri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerden anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu amaçla, Mete (2012) tarafından yazılan doktora tezinde belirtilen yeterlilikler temel alınmıştır. Çalışma sonucunda, Mesleki Bilgi bölümünde öğretmenlerin bir dil öğretiminde edebi eserlerden yararlanma konusunda en fazla eğitime ihtiyaç duydukları; Mesleki Beceri Bölümünde, öğrencilerin beklentilerini karşılayabilecek, öğrenci merkezli, motive edici ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri, öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçları için uygun sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler konusunda en fazla eğitim almaları gerekir; Mesleki Tutum ve Değerler Bölümü'nde, Türkçe'nin doğru kullanımı hakkında gerekli uyarıların yapılması konusunda en fazla eğitime ihtiyaçları vardır.

Duman (2016) tez çalışmasında Almanya'da çalışan Türk Dili ve Kültürü Öğretmenlerinin öğretim-öğrenme süreci ile ilgili olarak eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu çalışma nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntemli bir araştırmadır. Araştırma araçları olarak, önce öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için bir anket uygulanmış daha sonra öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine incelendiği yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmaya Württemberg Bölgesi'nde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın bulguları,

öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek yurtdışında verilen Türk Dili ve Kültürü eğitimine önemli katkıda bulunmuş ve öğretmen eğitimi program geliştiricileri için değerli öneriler sunmuştur.

Genel olarak bakıldığında, hizmet içi öğretmen yetiştirme ihtiyaç analizi gerekliliği yukarıdaki her çalışmada vurgulanmıştır. Ancak, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları üzerinde herhangi bir araştırma yapılmamıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. GİRİŞ

Bu bölümde, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin algılarını ve ihtiyaçlarını saptamak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi açıklanacaktır.

3.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma desenli bir çalışmadır. Karma desenli çalışmalar, bir araştırma problemini anlamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin toplanması, analizi ve “karıştırılması” sürecidir (Creswell, 2012, s. 535). Bu desende temel varsayım, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla, araştırma sorununun ve sorusunun her iki yöntemin ayrı ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı varsayımdır. Genel olarak, niceliksel ve niteliksel verilere sahip olduğunuzda ve her iki veri tipi birlikte incelendiğinde, araştırma sorusunun daha iyi anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2012, s. 536). Kullanılan veri toplama araçları üzerindeki puanlar gibi nicel veriler, istatistiksel olarak analiz edilebilen, eğilimlerin sıklığını ve büyüklüğünü değerlendirmek için sonuçlar üreten belirli sayılara sahiptir ve çok sayıda insana ilişkin eğilimleri tanımlamanız gerektiğinde yararlı bilgiler sağlayabilir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan kişilerin gerçek sözlerini inceleme fırsatı sunan açık uçlu görüşmeler gibi niteliksel veriler, çalışma konusuyla ilgili çok farklı perspektifler sunar ve durumun daha detaylı bir resmini sunar (Creswell, 2012, s. 536).

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının ilk nedeni üçgenleme (triangulation) yaparak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini birbirinden bağımsız olarak aynı hipoteze uygulayıp aynı sonucun alınıp alınmadığını test edebilmektir. Bu yöntem araştırmacıların aynı fenomen üzerinde farklı türdeki veri kümelerini toplayarak ve

birleştirek (veya bütünleştirek) araştırmalarını geliştirebilmelerine de imkan tanımaktadır. Bu şekilde yöntemlerin güçlü yanlarını birleştirirken eksik yanları da giderilerek araştırmanın güvenilirliğini artırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca, nitel veriler nicel verilerin sonuçlarını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ve araştırma farklı yöntemlerle incelenerek sınırları genişletilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli sıralı açıklayıcı (Explanatory sequential design) (NİCEL→nitel) tasarımıdır. İlk önce nicel veri toplanmıştır. Sonrasında da nicel verileri desteklemek ve genişletmek amacıyla nitel verilerden faydalanılmıştır. Bu yaklaşımın mantığı, nicel veriler ve sonuçlar aracılığıyla araştırma probleminin genel bir resminin oluşturulmasıdır; bu genel resmi iyileştirmek, genişletmek ve daha detaylı olarak açıklamak için özellikle nitel veri toplama yoluyla daha fazla analiz yapılması gerekmektedir (Creswell, 2012, s. 565).

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin çeşitli yerlerinde üniversitelerde ve enstitülerde eğitim veren yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem bu üniversitelerde ve enstitülerde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi vermekte olan tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen 160 öğretmenden oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni bağlamında örnekleme oluşturan öğretmenlerin 93'ü (%58,1) kadın, 67'si (%41,9) erkektir. Yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda örnekleme oluşturan öğretmenlerin 64'ü (%40) 22-29 yaş aralığında, 73'ü (%45,6) 30-39 yaş aralığında, 18'i (%11,3) 40-49 yaş aralığında ve 5 (%3,1) öğretmen 50 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Tecrübe değişkeni açısından veriler incelendiğinde 111 (%69,3) öğretmen 1-5 yıl arası tecrübeye sahip, 34'ü (%21,3) 6-10 yıl arası tecrübeye sahip, 8'i (%5) 11-15 yıl arası tecrübeye sahip ve 7'si (%4,4) 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Katılımcılara anket uygulanırken cinsiyet, yaş ve tecrübelerine bakılmadığından çeşitlilik beklenen bir durumdur.

Tablo 5. Cinsiyet, Yaş ve Tecrübe

		n	%
Cinsiyet	Kadın	93	58,1
	Erkek	67	41,9
Yaş	22-29	64	40,0
	30-39	73	45,6
	40-49	18	11,3
	50+	5	3,1
Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında kaç yıl tecrübe sahibisiniz?	1-5	111	69,3
	6-10	34	21,3
	11-15	8	5,0
	16+	7	4,4

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, bitirilen bölüm değişkeni bağlamında örnekleme oluşturan öğretmenlerin 31'i (%19,3) Türkçe Öğretmenliği, 91'i (%56,9) Türk Dili ve Edebiyatı, 13'ü (%8,1) Dilbilim, 22'si (%13,8) İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği, 3'ü (%1,9) Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü mezunudur. En son alınan derece değişkeni göz önünde bulundurulduğunda örnekleme oluşturan öğretmenlerin 52'si (%32,4) lisans, 98'i (%61,3) Yüksek Lisans, 10'u (%6,3) doktora derecesine sahiptir. Haftalık ders saati değişkeni açısından veriler incelendiğinde 8'i (%5) haftada 1-5 saat arası derse, 15'i (%9,4) haftada 6-10 saat arası derse, 24'ü (%15) 11-15 saat arası derse, 113'ü (%70,6) de haftada 16 saat ve üzeri derse girmektedir.

Çalışma, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri hedef aldığı ve katılımcıların çoğunluğunun da üniversitelere bağlı TÖMER'lerde görev yapan öğretim görevlilerinden oluştuğu için katılımcıların çoğunluğunun Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden olması beklenen bir durumdur. Yine katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu üniversitelerde görev yapmakta oldukları için lisansüstü eğitimini tamamlamış ya da devam etmekte olan öğretmenlerin çoğunlukta olması beklenen bir durumdur. Haftalık derse girilen saatin de çoğunlukla 16 saatin üzerinde görülmesi yine katılımcıların üniversitelerde görev yapmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 6. Bitirilen Bölüm, Alınan Derece ve Haftalık Ders Saati

		n	%
Bitirdiğiniz Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	31	19,4
	Türk Dili ve Edebiyatı	91	56,9
	Dilbilim	13	8,1
	İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği	22	13,8
	Batı Dilleri ve Edebiyatları	3	1,9
Aldığınız Derece	Lisans	52	32,5
	Yüksek lisans	98	61,3
	Doktora	10	6,3
Haftada kaç saat ders vermekttesiniz?	1-5	8	5,0
	6-10	15	9,4
	11-15	24	15,0
	16+	113	70,6

3.4. VERİ TOPLAMA TEKNİK VE ARAÇLARI

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin demografik özelliklerini ve ayrıca mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve algılarını, mesleki gelişim uygulamalarını, mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını engelleyen nedenleri ve tercihlerini saptamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ölçme aracı hazırlanırken önce ilgili alan yazın taranmış sonra da daha önceden yapılan benzer araştırmalarda kullanılan mesleki gelişimle ilgili anketlerden (Arıkan, 2002; Ekşi, 2010; Gültekin, 2007; Karaarslan, 2003) ve OECD'nin hazırladığı TALIS (2013) anketinden faydalanılmıştır.

Bu anketlerdeki maddelerden hareketle değişik kategoriler göz önüne alınarak uzman görüşleri ve çalışmanın amaçları doğrultusunda ölçme aracı geliştirilmiştir. Orijinalinde İngilizce hazırlanmış anketler araştırmacı ve üç İngilizce Mütercim-Tercümanlık mezunu uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

3.4.1. Mesleki Gelişim İhtiyaç Anketi

Anket beş bölümden oluşmaktadır: Anketin ilk bölümünde araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bireysel bilgileri elde etmeye yönelik soruları içeren demografik bilgiler istenmiştir. İkinci bölümde bölümünde katılımcılara mesleki gelişim algılarıyla ilgili altı cümle verilmiştir. Her bir cümleye ne kadar katıldıklarını 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= Emin değilim, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum). Üçüncü bölümde iki alt bölüm bulunmaktadır. İlk alt bölümde katılımcılara on farklı mesleki gelişim etkinliği verilmiştir ve bu etkinlikleri ne sıklıkla yaptıklarını 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç yapmam, 2= Nadiren Yaparım, 3= Emin değilim, 4= Sık sık yaparım, 5= Her zaman yaparım). İkinci alt bölümde katılımcılara mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını engelleyen on faktör verilmiştir ve bu engelleri önemine göre 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç önemli değil, 2= Az önemli, 3= Emin değilim, 4= Oldukça önemli, 5= Çok önemli). Anketin dördüncü bölümü üç alt başlıktan oluşmaktadır. İlk alt başlıkta öğretmede en çok kendilerini geliştirmek istedikleri alanları 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Daha sonra da ölçme ve değerlendirmede hangi alanda en çok kendilerini geliştirmek istediklerini 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Son olarak da alanda kendilerini en çok hangi konuda geliştirmek istediklerini 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Beşinci bölümde mesleki gelişim programlarında ne şekilde eğitim almak istedikleri sorulmuştur (EK 1).

3.4.2. TALIS Anketi

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) “Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS)”, 34 ülkenin katıldığı büyük çaplı bir araştırmadır (TALIS, 2013). Anket, öğretmenlerin çalışma koşullarına, okullarda öğrenme ortamına ve okul

liderliğinin çeşitli çalışmalarına ilişkin boyutlara odaklanmaktadır (TALIS, 2013). TALIS'in önemli bir kısmı öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilidir. Anket, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili deneyimlerini yansıtmaktadır. Deneyimler çoğunlukla öğretmenlerin beceri ve bilgisi geliştirmekle ilgili birçok faaliyeti kapsamaktadır. TALIS, öğretmenlerin aldığı mesleğe giriş ve rehberlik programlarını içeren farklı mesleki gelişim fırsatlarına odaklanmaktadır. Çeşitli değişkenleri veya yapıları inceler. Değişkenler öğretmenler ve okullarla ilgilidir. Değişkenlerin bir öğretmenin gerçekleştirdiği mesleki gelişim türünü ve miktarını etkilediği düşünülmektedir. Anket aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve algılanan etkileri de kapsamaktadır. Öğretmenlere ayrıca arzulanan mesleki gelişimlerine engel olan unsurları tanımlama şansı da verilmektedir.

3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada uygulanan anket ve yapılan görüşmelerde kullanılan form için geçerlik ve güvenilirlik ölçme değerlendirme uzmanları tarafından uygulama öncesi ve uygulama sonrası onaylanmıştır. Anketlerin güvenilirlik derecesi için Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısına bakılmıştır. Yapılan ön uygulama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı $r=.94$ olarak değerlendirilmiştir.

3.4.4. Odak Grup Görüşmesi/ Öğretmenlerle Görüşme Soruları

Araştırmanın nitel kısmını odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı oluşturulurken öğretmen profesyonelliği ve mesleki gelişimi üzerine olan alan yazın incelenmiş ve çalışmanın araştırma soruları ışığında görüşmede incelenecek alanlar tespit edilmiştir. Görüşmelerden önce görüşme sorularının güvenilirliği, geçerliği ve uygulanabilirliğiyle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

Veri toplama aracı beş bölümden oluşmaktadır. Bölüm A'da katılımcıların eğitim geçmişi, öğretmenlik tecrübesi ve çalıştıkları üniversite ve öğretim verdikleri seviyeler gibi konularda bilgi edinmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Bölüm B'de öğretmenlerin "öğretmenlik mesleği" üzerine inançlarını araştıran sorular mevcuttur.

Bölüm C'deki sorular öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını araştırmaya yöneliktir. Bölüm D'de katılımcıların kendilerini hâlihazırda nasıl geliştirdiklerini anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Son olarak, Bölüm E'de mesleki gelişimleri önünde engel teşkil eden yaşadıkları zorlukları incelemeyi amaçlayan sorular vardır. (EK 2)

3.5. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Değişik üniversitelerin ve enstitülerin Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan öğretmenlere mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek üzere mesleki gelişim ihtiyaç anketi verilmiştir. Daha sonra Hacettepe ve Gazi TÖMER'de çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden odak gruplar oluşturulmuştur. Bu odak gruplarında öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçları, uygulamaları ve bu etkinliklere katılımlarına engel olarak gördükleri unsurlar üzerinde konuşulmuştur. Bu görüşmelerin ses kaydı alınıp daha sonra çeviri yazını ve içerik analizi yapılmıştır. Bu görüşmelerde ortaya çıkan ortak bir mesleki gelişim ihtiyacı olarak “dil öğretiminde teknoloji ve drama kullanımı” teması ortaya çıkmıştır. Drama eğitimi uzmanı Nilgün Tuluk tarafından Ankara'da bir TÖMER'de bir seminer düzenlenmiştir. Bu seminer sonrasında gönüllü üç okutman derslerinde drama teknikleri kullanarak bu derslerinin video kaydını almış ve bu kayıtlar eğitmenlere izletilerek öğretmenlerin drama uygulamaları hakkında geri bildirim almaları sağlanmıştır. Sonrasında gönüllü öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorularla ihtiyaçları doğrultusunda verilen bir mesleki gelişimin öğretmenlerin algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırmalardan oluşan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmını oluşturan anket SPSS 22.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) programını kullanılarak irdelenmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili algıları/görüşleri ve ihtiyaçları öncelikle yüzde-frekans ve çapraz tablolar olarak betimlenmiş, ihtiyaçların demografik değişkenlere olan bağımlılıkları ki-kare (chi-square) analizi ile denetlenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarının öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden ya da Batı Dilleri ve Edebiyatları ya da İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için önce Türkçe Grubu ve yabancı dil grubu arasında Bağımsız Örneklem t-testi; Türkçe Grubunun içerisindeki farklılığı incelemek için Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında Bağımsız Örneklem t-testi; yabancı dil grubu arasında bir farklılık olup olmadığına bakmak için Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları arasında ANOVA analizi yapılmıştır. Son olarak da Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerle İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki grupta İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler grubu arasında Bağımsız Örneklem t-testleri yapılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmını oluşturan odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ise içerik analizi yapılarak araştırma soruları doğrultusunda değerlendirilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek; 2008, s. 227). Bu bağlamda toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için araştırmada elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre ortak yönleri olan kodlar bulunmuş ve temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek; 2006, s. 40). “Güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 40) nitel veriler öncelikle yazıya geçirilip okunmuş, ardından genel bir çerçeve içinde kodlama yapılarak sayıya dökülmüş ve sözcüklerin sıklık hesapları yapılmıştır. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden toplanan veriler, bu verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.2. ANKETLERDEN ELDE EDİLEN VERİLER

Alan taraması sonucunda ortaya çıkan veriler doğrultusunda ve daha önceden yapılan benzer araştırmalarda kullanılan mesleki gelişimle ilgili anketlerden (Arıkan, 2002; Ekşi, 2010; Gültekin, 2007; Karaarslan, 2003) ve OECD'nin hazırladığı TALIS (2013) anketinden de faydalanarak ölçme aracı hazırlanmış ve 160 katılımcıya uygulanmıştır. Ankette yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin demografik özelliklerini ve ayrıca mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve algılarını, mesleki gelişim uygulamalarını, mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını engelleyen nedenleri ve tercihlerini saptamak amaçlanmıştır.

Anket beş bölümden oluşmaktadır: Anketin ilk bölümünde araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bireysel bilgileri elde etmeye yönelik soruları içeren demografik bilgiler istenmiştir. İkinci bölümde bölümünde katılımcılara mesleki gelişim algılarıyla ilgili altı cümle verilmiştir. Her bir cümleye ne kadar katıldıklarını 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= Emin değilim, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum). Üçüncü bölümde iki alt bölüm bulunmaktadır. İlk alt bölümde katılımcılara on farklı mesleki gelişim etkinliği verilmiştir ve bu etkinlikleri ne sıklıkla yaptıklarını 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç yapmam, 2= Nadiren Yaparım, 3= Emin değilim, 4= Sık sık yaparım, 5= Her zaman yaparım). İkinci alt bölümde katılımcılara mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını engelleyen on faktör verilmiştir ve bu engelleri önemine

göre 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç önemli değil, 2= Az önemli, 3= Emin değilim, 4= Oldukça önemli, 5= Çok önemli). Anketin dördüncü bölümü üç alt başlıktan oluşmaktadır. İlk alt başlıkta öğretmede en çok kendilerini geliştirmek istedikleri alanları 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Daha sonra da ölçme ve değerlendirmede hangi alanda en çok kendilerini geliştirmek istediklerini 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Son olarak da alanda kendilerini en çok hangi konuda geliştirmek istediklerini 5'lik Likert tipi ölçekte belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç ihtiyaç hissetmiyorum, 2= Az ihtiyaç hissediyorum, 3= Emin değilim, 4= İhtiyaç hissediyorum, 5= Çok ihtiyaç hissediyorum). Beşinci bölümde mesleki gelişim programlarında ne şekilde eğitim almak istedikleri sorulmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde aşağıda verilen problemlere ve alt problemlere cevap aranmış ve sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin algıladıkları mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
 - 1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları yaş, alandaki tecrübe, mezun olunan bölüm ve en son alınan eğitim derecesi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden ya da Batı Dilleri ve Edebiyatları ya da İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ne gibi mesleki gelişim uygulamalarında bulunmaktadır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim programları ile ilgili tercihleri nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına karşı algıları nasıldır?

5.1. İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmak Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine karşı algılarını nasıl etkiler?

4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Algıladıkları Mesleki Gelişim İhtiyaçları İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerini hangi alanın öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettikleriyle ilgili maddelerden “okuma” alanında 90’ı (%57,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 36’sı (%22,5) emin olmadıklarını, 34’ü de (%21,3) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Yazma” alanında 57’si (%25,6) ihtiyaç hissetmediklerini, 36’sı (%22,5) emin olmadıklarını, 67’si (%41,9) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Dinleme” alanında 65’i (%40,6) ihtiyaç hissetmediklerini, 39’u (%24,4) emin olmadıklarını, 56’sı da (%35) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Konuşma” alanında 70’i (%43,6) ihtiyaç hissetmediklerini, 26’sı (%16,3) emin olmadıklarını, 64’ü (%40,1) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Dilbilgisi” alanında 90’ı (%56,2) ihtiyaç hissetmediklerini, 26’sı (%16,3) emin olmadıklarını, 44’ü (%27,5) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Kelime bilgisi” alanında 88’i (%55) ihtiyaç hissetmediklerini, 25’i (%15,6) emin olmadıklarını, 47’si de (%29,4) ihtiyaç hissetmediklerini belirtmiştir. “Telaffuz” alanında 95’i (%59,3) ihtiyaç hissetmediklerini, 22’si (%13,8) emin olmadıklarını, 43’ü de (%26,4) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin öğretiminde en çok ihtiyaç duydukları alanlar sırasıyla yazma (%41,9), konuşma (%40,1), dinleme (%35), kelime bilgisi (%29,4), dilbilgisi (%27,5), telaffuz (%26,9), okuma (%21,3) olduğu gözlemlenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin genel olarak öğretilmede kendilerini en çok en geliştirmek istedikleri alanlar arasında öğrencilerin üretimde buldukları yazma ve konuşma becerileridir. Telaffuz ve okuma ise son sırada yer almaktadır. Konuşma ve yazma gibi öğrencilerin üretimde bulunmasını gerektiren becerilerin öğretiminde belki de en önemli unsur öğrencilerin kelimeleri öğrenip bir araya getirmesi değil, iletişimsel yeterlilik kazanabilmelerini sağlayabilmektir. Bu nedenle de katılımcı öğretmenlerin daha çok yeni bir alan olan ve yeterli kalitede materyalin de zor

bulduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretirken bu becerilerin öğretiminde kendilerini geliştirme ihtiyacını daha çok hissetmeleri beklenmekte olan bir durumdur.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) çalışmalarında öğrencilerin çoğunluğunun en çok zorlandıkları alanın konuşma becerisi olduğunu; okutmanların da büyük bir kısmının öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını belirtmiştir. Bu alanların öğrencilerin dil üretimde bulunmalarını gerektiren beceriler olması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde kendilerini geliştirme ihtiyacını daha çok hissetmeleri beklenen bir durumdur.

Tablo 7. Öğretiminde Kendilerini Daha Çok Geliştirme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar

	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum		Az ihtiyaç hissediyorum		Emin değilim		İhtiyaç hissediyorum		Çok ihtiyaç hissediyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okuma	50	31,2	40	25,0	36	22,5	18	11,3	16	10,0
2. Yazma	32	20,0	25	15,6	36	22,5	33	20,6	34	21,3
3. Dinleme	35	21,8	30	18,8	39	24,4	32	20,0	24	15,0
4. Konuşma	37	23,0	33	20,6	26	16,3	34	21,3	30	18,8
5. Dilbilgisi	53	33,1	37	23,1	26	16,3	25	15,6	19	11,9
6. Kelime bilgisi	49	30,6	39	24,4	25	15,6	27	16,9	20	12,5
7. Telaffuz	57	35,5	38	23,8	22	13,8	20	12,5	23	14,4

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerini hangi alanın ölçme-değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettikleriyle ilgili maddelerden “okuma” alanında 90’ı (%56,2) ihtiyaç hissetmediklerini, 27’si (%16,9) emin olmadıklarını, 43’ü de (%26,9) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Yazma” alanında 59’u (%36,9) ihtiyaç hissetmediklerini, 33’ü (%20,6) emin olmadıklarını, 68’i (%44,5) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Dinleme” alanında 69’u (%43) ihtiyaç hissetmediklerini, 39’u (%24,4) emin olmadıklarını, 52’i de (%32,8) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Konuşma” alanında 62’si (%38,7) ihtiyaç hissetmediklerini, 34’ü (%21,3) emin olmadıklarını, 60’ı (%40) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Dilbilgisi” alanında 95’i (%59,4) ihtiyaç hissetmediklerini, 29’u (%18,1) emin olmadıklarını, 36’sı (%22,5) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Kelime bilgisi” alanında 93’ü (%58,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 31’i (%19,4) emin olmadıklarını, 36’sı de (%22,5) ihtiyaç hissetmediklerini belirtmiştir.

“*Telaffuz*” alanında 93’ü (%58,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 23’si (%14,4) emin olmadıklarını, 44’ü de (%27,5) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmesinde en çok ihtiyaç duydukları alanlar yazma (%44,5), konuşma (%40), dinleme (%32,6), telaffuz (%27,5) okuma (%26,9), dilbilgisi (%23,5), kelime bilgisi (%22,5) olmuştur.

Bu bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede en çok ihtiyaç duydukları alanlar yazma ve konuşma iken en az ihtiyaç duydukları alanlar dilbilgisi ve kelime bilgisinin ölçme ve değerlendirmesi olduğu görülmektedir.

Yazma ve konuşma becerileri, yabancı dil öğrenenlerin en geç geliştiği beceriler arasındadır. Bunun nedeni de yazma ve konuşma becerilerinin anlama, dilbilgisi becerileri ve yüksek düzey düşünme becerileri de dahil olmak üzere birçok becerinin birlikte kullanılmasını içermesidir. Öğrencilerin yazdıklarını değerlendirirken, öğretmenlerin değerlendirmelerinin amacı hakkında net olmaları gerekir. Rubrikler bu becerilerin değerlendirilmesinde hem öğrenciye hem de öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Böyle rubriklerin eksikliği ya da tam geliştirilememiş olması bu alanda çalışan öğretmenlerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmelerine neden olmaktadır.

İşcan, Yağmur Şahin, Kana ve Koçer (2013, s. 1193) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde dinleme becerisinden sonra konuşma becerisini ikinci en zor beceri olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu alanların öğrencilerin üretimde bulunmalarını gerektiren beceriler olması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde ve ölçme-değerlendirmesinde kendilerini geliştirme ihtiyacını daha çok hissetmeleri beklenen bir durumdur.

Tablo 8. Ölçme-Değerlendirmesinde Kendilerini Daha Çok Geliştirme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar

	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum		Az ihtiyaç hissediyorum		Emin değilim		İhtiyaç hissediyorum		Çok ihtiyaç hissediyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okuma	57	35,6	33	20,6	27	16,9	25	15,6	18	11,3
2. Yazma	33	20,6	26	16,3	33	20,6	32	20,0	36	22,5
3. Dinleme	37	23,0	32	20,0	39	24,4	30	18,8	22	13,8
4. Konuşma	30	18,7	32	20,0	34	21,3	37	23,1	27	16,9
5. Dilbilgisi	51	31,9	44	27,5	29	18,1	20	12,5	16	10,0
6. Kelime bilgisi	51	31,8	42	26,3	31	19,4	19	11,9	17	10,6
7. Telaffuz	56	35,0	37	23,1	23	14,4	23	14,4	21	13,1

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerini hangi alanlarda daha çok geliştirme ihtiyacı hissettikleriyle ilgili maddelerden “ders planlama” alanında 70’i (%43,6) ihtiyaç hissetmediklerini, 44’ü (%27,6) emin olmadıklarını, 46’sı da (%28,8) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “sınıf yönetimi” alanında 102’si (%63,7) ihtiyaç hissetmediklerini, 27’si (%16,9) emin olmadıklarını, 31’i (%19,4) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Öğrenci farklılıklarını tanıma” alanında 92’si (%57,4) ihtiyaç hissetmediklerini, 31’i (%19,4) emin olmadıklarını, 37’si de (%23,2) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “İzlençe geliştirme” alanında 74’ü (%46,2) ihtiyaç hissetmediklerini, 40’ı (%25) emin olmadıklarını, 46’sı (%28,8) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler “Öğrenci motivasyonunu artırma” alanında 78’i (%48,7) ihtiyaç hissetmediklerini, 32’si (%20) emin olmadıklarını, 50’si (%31,3) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Ölçme aracı geliştirme” alanında 43’ü (%26,8) ihtiyaç hissetmediklerini, 33’ü (%20,6) emin olmadıklarını, 84’ü de (%52,6) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “Yapıcı dönüt verme” alanında 69’u (%43,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 48’i (%30) emin olmadıklarını, 43’ü de (%26,9) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması” alanında 39’u (%24,4), ihtiyaç hissetmediklerini, 35’i (%21,9) emin olmadıklarını, 86’sı (%76,8) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

“Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı” alanında 49’u (%30,5), 43’ü (%26,9) emin olmadıklarını, 68’i de (%42,6) ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı” alanında 59’u (%36,8) ihtiyaç hissetmediklerini,

46'sı (%28,8) emin olmadıklarını ve 55'i (%34,4) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı*” alanında 51'i (%31,9) ihtiyaç hissetmediklerini, 42'si (%26,2) emin olmadıklarını, 67'si (%41,9) ihtiyaç hissetmediklerini belirtmiştir. “*Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler*” alanında 36'sı (%22,5), 40'ı (%25) emin olmadıklarını, 84'ü (%52,5) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler “*Akademik amaçlı Türkçe öğretimi*” alanında 36'sı (%22,5) ihtiyaç hissetmediklerini, 36'sı (%22,5) emin olmadıklarını, 88'i (%55) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Dört becerinin birlikte öğretimi*” alanında 60'ı (%37,5) ihtiyaç hissetmediklerini, 28'i (%17,5) emin olmadıklarını, 72'si (%45) ihtiyaç hissetmediklerini belirtmiştir. “*Kendi başına sınıf içi araştırma yapma*” alanında 61'i (%38,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 44'ü (%27,5) emin olmadıklarını, 55'i (%34,4) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Ders materyali hazırlama*” alanında 60'ı (%37,5) ihtiyaç hissetmediklerini, 41 (%25,6) emin olmadıklarını ve 59'u (%36,9) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir.

“*Avrupa dil portfolyosu*” alanında 71'i (%44,4) ihtiyaç hissetmediklerini, 37'si (%23,1) emin olmadıklarını, 52'si (%32,5) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Sınıf içi zaman yönetimi*” alanında 89'u (%55,6) ihtiyaç hissetmediklerini, 36'sı (%22,5), emin olmadıklarını, 35'i (%21,9) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Öğretmen eğitimi*” alanında 67'si (%41,8) ihtiyaç hissetmediklerini, 41'i (%25,6) emin olmadıklarını, 52'si (%32,6) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Meslektaş gözlemleme*” alanında 74'ü (%46,3) ihtiyaç hissetmediklerini, 41'i (%25,6) emin olmadıklarını ve 45'i de (%28,1) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Çeşitli öğretim teknikleri*” alanında 53'ü (%23,2) ihtiyaç hissetmediklerini, 37'si emin olmadıklarını, 70'i de (%43,7) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler “*Ders kitabı değerlendirme*” alanında 61'i (%38,1) ihtiyaç hissetmediklerini, 48'i (%30) emin olmadıklarını, 51'i de (%31,9) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Çok kültürlü sınıflarda ders verme*” alanında 81'i (%50,5) ihtiyaç hissetmediklerini, 26'sı (%16,3) emin olmadıklarını ve 53'ü (%33,2) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir. “*Yansıtıcı öğretim*” alanında 59'u (%36,9) ihtiyaç

hissetmediklerini, 41'i (%48,7) emin olmadıklarını ve 60'ı (%37,5) ihtiyaç hissettiklerini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları alanlar sırasıyla akademik amaçlı Türkçe öğretimi (%55), yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı (%53,7), ölçme aracı geliştirme (%52,6), yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler (%52,5), dört becerinin birlikte öğretimi (%45), çeşitli öğretim teknikleri (%43,7), yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı (%42,6) ve yabancı dil öğretiminde drama kullanımı (%42) olduğu görülmektedir. Bu alanda hizmet veren öğretmenlerin lisans eğitimlerini farklı alanlarda tamamlamış olmalarının hissedilen ihtiyaçlardaki çeşitliliği de arttırmış olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Mesleki Gelişime İhtiyaç Hissedilen Alan

	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum		Az ihtiyaç hissediyorum		Emin değilim		İhtiyaç hissediyorum		Çok ihtiyaç hissediyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Ders planlama	35	21,8	35	21,8	44	27,6	31	19,4	15	9,4
2. Sınıf yönetimi	61	38,1	41	25,6	27	16,9	23	14,4	8	5,0
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	50	31,2	42	26,2	31	19,4	19	11,9	18	11,3
4. İzlençe geliştirme	32	20,0	42	26,2	40	25,0	30	18,8	16	10,0
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	41	25,6	37	23,1	32	20,0	33	20,6	17	10,7
6. Ölçme aracı geliştirme	19	11,8	24	15,0	33	20,6	50	31,3	34	21,3
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	35	21,8	34	21,3	48	30,0	26	16,3	17	10,6
8. Teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması	12	7,5	27	16,9	35	21,9	37	23,1	49	30,6
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	19	11,8	30	18,7	43	26,9	34	21,3	34	21,3
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	23	14,3	36	22,5	46	28,8	25	15,6	30	18,8
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	29	18,1	22	13,8	42	26,2	30	18,8	37	23,1
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	12	7,5	24	15,0	40	25,0	36	22,5	48	30,0
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	15	9,4	21	13,1	36	22,5	39	24,4	49	30,6
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	29	18,1	31	19,4	28	17,5	32	20,0	40	25,0
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	25	15,6	36	22,5	44	27,5	26	16,3	29	18,1

16. Ders materyali hazırlama	21	13,1	39	24,4	41	25,6	31	19,4	28	17,5
17. Avrupa Dil Portfolyosu	26	16,3	45	28,1	37	23,1	28	17,5	24	15,0
18. Sınıf içi zaman yönetimi	41	25,6	48	30,0	36	22,5	17	10,6	18	11,3
19. Öğretmen eğitimi	28	17,4	39	24,4	41	25,6	26	16,3	26	16,3
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	31	19,4	43	26,9	41	25,6	28	17,5	17	10,6
21. Çeşitli öğretim teknikleri	19	11,9	34	21,3	37	23,1	37	23,1	33	20,6
22. Ders kitabı değerlendirme	26	16,2	35	21,9	48	30,0	21	13,1	30	18,8
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	39	24,3	42	26,2	26	16,3	26	16,3	27	16,9
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	22	13,8	37	23,1	41	25,6	29	18,1	31	19,4

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Yaş değişkenine göre konuşma öğretimi alanındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.046$). Yaşı 22-29 arasında olan bireylerin konuşma öğretimi alanında mesleki gelişimi daha çok ihtiyaç olarak hissetmeleri durumu yaşı 30-39 ve 40 ve üstü gruplarından daha yüksektir. Diğer durumlar için istatistiksel olarak farklılık elde edilmemiştir ($p>0,05$). Bu bulgu daha genç yaşta öğretmenlerin alandaki tecrübelerinin de yaşlarıyla orantılı olması durumunda öğrencilerin üretimde bulunmalarını gerektiren bir beceri olan konuşmanın öğretilmesinde daha çok ihtiyaç hissetmeleri beklenen bir durumdur.

Uluslararası literatürde öğretmenin yaşı mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın bir belirleyicisi olarak tanımlamaktadır (Desimone, Smith ve Ueno, 2006; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). TALIS (2013) çalışması öğretmenlerin katıldıkları profesyonel gelişim etkinliklerinin sayısının öğretmen yaşındaki artışla birlikte düştüğünü göstermiştir. Bu da daha az deneyimli öğretmenlerin kendilerini tecrübeli öğretmenlerden daha fazla mesleki olarak geliştirme ihtiyacı duyduklarını ve mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		22-29		30-39		40+		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	23	35,9	20	27,4	7	30,4	50	31,3	0,072	0,789
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	18	24,7	9	39,1	40	25,0		
	Emin değilim	14	21,9	18	24,7	4	17,4	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	8	12,5	8	11,0	2	8,7	18	11,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	9,4	9	12,3	1	4,3	16	10,0		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	25,0	13	17,8	3	13,0	32	20,0	1,107	0,293
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	15,6	11	15,1	4	17,4	25	15,6		
	Emin değilim	13	20,3	16	21,9	7	30,4	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	17	23,3	3	13,0	33	20,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	16	21,9	6	26,1	34	21,3		
3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	25,0	14	19,2	5	21,7	35	21,9	0,554	0,457
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	21,9	10	13,7	6	26,1	30	18,8		
	Emin değilim	15	23,4	21	28,8	3	13,0	39	24,4		
	İhtiyaç hissediyorum	11	17,2	14	19,2	7	30,4	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	14	19,2	2	8,7	24	15,0		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	15	23,4	16	21,9	6	26,1	37	23,1	3,994	0,046*
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	10,9	18	24,7	8	34,8	33	20,6		
	Emin değilim	9	14,1	14	19,2	3	13,0	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	18	28,1	13	17,8	3	13,0	34	21,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	12	16,4	3	13,0	30	18,8		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	27	42,2	20	27,4	6	26,1	53	33,1	0,002	0,967
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	14,1	20	27,4	8	34,8	37	23,1		
	Emin değilim	9	14,1	14	19,2	3	13,0	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	10	13,7	6	26,1	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	15,6	9	12,3	0	0,0	19	11,9		
6. Kelime bilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	22	34,4	20	27,4	7	30,4	49	30,6	0,421	0,517
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	17	23,3	10	43,5	39	24,4		
	Emin değilim	9	14,1	15	20,5	1	4,3	25	15,6		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	11	15,1	3	13,0	27	16,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	10	13,7	2	8,7	20	12,5		
7. Telaffuz	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	24	37,5	24	32,9	9	39,1	57	35,6	0,159	0,690
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	21,9	14	19,2	10	43,5	38	23,8		
	Emin değilim	10	15,6	12	16,4	0	0,0	22	13,8		
	İhtiyaç hissediyorum	8	12,5	11	15,1	1	4,3	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	12	16,4	3	13,0	23	14,4		

Yaş değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Yaş değişkenine göre okuma, yazma, dinleme, konuşma, dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz alanlarının ölçme ve değerlendirmesinde mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. Yaş değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları

		22-29		30-39		40-49		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	30	46,9	22	30,1	5	21,7	57	35,6	0,323	0,570
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	10,9	15	20,5	11	47,8	33	20,6		
	Emin değilim	9	14,1	16	21,9	2	8,7	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	12	18,8	10	13,7	3	13,0	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	9,4	10	13,7	2	8,7	18	11,3		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	19	29,7	12	16,4	2	8,7	33	20,6	2,039	0,153
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	14,1	12	16,4	5	21,7	26	16,3		
	Emin değilim	10	15,6	19	26,0	4	17,4	33	20,6		
	İhtiyaç hissediyorum	11	17,2	15	20,5	6	26,1	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	15	20,5	6	26,1	36	22,5		
3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	20	31,3	14	19,2	3	13,0	37	23,1	0,330	0,566
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	15,6	11	15,1	11	47,8	32	20,0		
	Emin değilim	15	23,4	20	27,4	4	17,4	39	24,4		
	İhtiyaç hissediyorum	12	18,8	16	21,9	2	8,7	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	10,9	12	16,4	3	13,0	22	13,8		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	17	26,6	11	15,1	2	8,7	30	18,8	0,157	0,691
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	17	23,3	7	30,4	32	20,0		
	Emin değilim	11	17,2	20	27,4	3	13,0	34	21,3		
	İhtiyaç hissediyorum	16	25,0	13	17,8	8	34,8	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	12	16,4	3	13,0	27	16,9		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	23	35,9	23	31,5	5	21,7	51	31,9	2,193	0,139
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	17	23,3	14	60,9	44	27,5		
	Emin değilim	8	12,5	20	27,4	1	4,3	29	18,1		

6. Kelime bilgisi	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	8	11,0	3	13,0	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	17,2	5	6,8	0	0,0	16	10,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	26	40,6	20	27,4	5	21,7	51	31,9		
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	21	28,8	8	34,8	42	26,3	0,162	0,687
	Emin değilim	8	12,5	18	24,7	5	21,7	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	8	12,5	8	11,0	3	13,0	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	14,1	6	8,2	2	8,7	17	10,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	27	42,2	23	31,5	6	26,1	56	35,0	0,269	0,604
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	15	20,5	9	39,1	37	23,1		
	Emin değilim	6	9,4	16	21,9	1	4,3	23	14,4		
7. Telaffuz	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	9	12,3	5	21,7	23	14,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	14,1	10	13,7	2	8,7	21	13,1		

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre alanla ilgili mesleki gelişim ihtiyaç sıklıkları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Yaş değişkenine göre alanla ilgili mesleki gelişim ihtiyaçları için “öğrenci farklılıklarını tanıma, öğretmen eğiticide, meslektaş gözlemlerinde ve ders kitabı değerlendirme” durumlarında yaş gruplarına göre farklılıklar görüldüğü söylenebilir. Bireylerin “öğrenci farklılıklarını tanıma” durumu için 40 ve üstü yaş grubunda bulunması durumunda hiç ihtiyaç hissetmeme oranı artmıştır ($p=0,031$). “Öğretmen eğiticide” durumu için bireylerin yaş grubu yükseldikçe bir ihtiyaç hissetmenin dışına çıkmaktadır ($p=0,002$). Aynı bireyler için “meslektaş gözlemlerinde” durumu yaş grubu 22-29 arasına giren genç grupta ihtiyaç hissetme oranının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür ($p=0,023$). Aynı şekilde bireylerin “ders kitabı değerlendirme” konusunda 22-29 yaş grubunda ihtiyaç hissetme oranının yüksek olması diğer gruplardan istatistiksel olarak farklıdır ($p=0,042$). Diğer gruplarda istatistiksel olarak farklılık elde edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		22-29		30-39		40+		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Ders planlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	17,2	17	23,3	7	30,4	35	21,9	0,704	0,401
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	21,9	15	20,5	6	26,1	35	21,9		
	Emin değilim	19	29,7	24	32,9	1	4,3	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	13	17,8	5	21,7	31	19,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	10,9	4	5,5	4	17,4	15	9,4		
2. Sınıf yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	19	29,7	27	37,0	15	65,2	61	38,1	3,333	0,068
	Az ihtiyaç hissediyorum	18	28,1	22	30,1	1	4,3	41	25,6		
	Emin değilim	10	15,6	14	19,2	3	13,0	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	14	21,9	8	11,0	1	4,3	23	14,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	3	4,7	2	2,7	3	13,0	8	5,0		
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	17	26,6	23	31,5	10	43,5	50	31,3	4,655	0,031*
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	22	30,1	8	34,8	42	26,3		
	Emin değilim	17	26,6	13	17,8	1	4,3	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	8	11,0	2	8,7	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	14,1	7	9,6	2	8,7	18	11,3		
4. İzlençe geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	14	21,9	15	20,5	3	13,0	32	20,0	0,089	0,766
	Az ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	19	26,0	8	34,8	42	26,3		
	Emin değilim	13	20,3	21	28,8	6	26,1	40	25,0		
	İhtiyaç hissediyorum	14	21,9	13	17,8	3	13,0	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	5	6,8	3	13,0	16	10,0		
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	15	23,4	21	28,8	5	21,7	41	25,6	0,020	0,886
	Az ihtiyaç hissediyorum	18	28,1	15	20,5	4	17,4	37	23,1		
	Emin değilim	10	15,6	15	20,5	7	30,4	32	20,0		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	16	21,9	4	17,4	33	20,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	6	8,2	3	13,0	17	10,6		
6. Ölçme aracı geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	7	10,9	10	13,7	2	8,7	19	11,9	0,457	0,499
	Az ihtiyaç hissediyorum	11	17,2	8	11,0	5	21,7	24	15,0		
	Emin değilim	10	15,6	16	21,9	7	30,4	33	20,6		

13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	22	34,4	17	23,3	9	39,1	48	30,0	0,765	0,382
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	9,4	7	9,6	2	8,7	15	9,4		
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	12	16,4	1	4,3	21	13,1		
	Emin değilim	12	18,8	13	17,8	11	47,8	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	16	25,0	18	24,7	5	21,7	39	24,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	22	34,4	23	31,5	4	17,4	49	30,6		
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	17,2	14	19,2	4	17,4	29	18,1	1,413	0,235
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	12	16,4	6	26,1	31	19,4		
	Emin değilim	8	12,5	16	21,9	4	17,4	28	17,5		
	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	18	24,7	5	21,7	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	23	35,9	13	17,8	4	17,4	40	25,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	18,8	12	16,4	1	4,3	25	15,6		
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	Az ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	15	20,5	6	26,1	36	22,5	0,047	0,828
	Emin değilim	8	12,5	28	38,4	8	34,8	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	14	21,9	7	9,6	5	21,7	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	11	15,1	3	13,0	29	18,1		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	10	15,6	9	12,3	2	8,7	21	13,1		
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	21,9	20	27,4	5	21,7	39	24,4		
16. Ders materyali hazırlama	Emin değilim	18	28,1	20	27,4	3	13,0	41	25,6	0,996	0,318
	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	15	20,5	7	30,4	31	19,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	9	12,3	6	26,1	28	17,5		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	14,1	14	19,2	3	13,0	26	16,3		
	Az ihtiyaç hissediyorum	17	26,6	20	27,4	8	34,8	45	28,1		
	Emin değilim	13	20,3	20	27,4	4	17,4	37	23,1		
17. Avrupa Dil Portfolyosu	İhtiyaç hissediyorum	12	18,8	11	15,1	5	21,7	28	17,5	1,084	0,298
	Çok ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	8	11,0	3	13,0	24	15,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	15	23,4	19	26,0	7	30,4	41	25,6		
	Az ihtiyaç hissediyorum	17	26,6	24	32,9	7	30,4	48	30,0		
	Emin değilim	16	25,0	14	19,2	6	26,1	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	8	12,5	9	12,3	0	0,0	17	10,6		
18. Sınıf içi zaman yönetimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	12,5	7	9,6	3	13,0	18	11,3		

19. Öğretmen eğiticiliği	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	9,4	16	21,9	6	26,1	28	17,5	9,307	0,002*
	Az ihtiyaç hissediyorum	13	20,3	19	26,0	7	30,4	39	24,4		
	Emin değilim	17	26,6	18	24,7	6	26,1	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	11	15,1	2	8,7	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	9	12,3	2	8,7	26	16,3		
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	14,1	18	24,7	4	17,4	31	19,4	5,174	0,023*
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	24	32,9	7	30,4	43	26,9		
	Emin değilim	18	28,1	16	21,9	7	30,4	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	14	21,9	11	15,1	3	13,0	28	17,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	17,2	4	5,5	2	8,7	17	10,6		
21. Çeşitli öğretim teknikleri	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	9,4	11	15,1	2	8,7	19	11,9	0,494	0,482
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	18,8	20	27,4	2	8,7	34	21,3		
	Emin değilim	14	21,9	13	17,8	10	43,5	37	23,1		
	İhtiyaç hissediyorum	15	23,4	19	26,0	3	13,0	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	17	26,6	10	13,7	6	26,1	33	20,6		
22. Ders kitabı değerlendirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	12,5	13	17,8	5	21,7	26	16,3	4,116	0,042*
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	21,9	17	23,3	4	17,4	35	21,9		
	Emin değilim	15	23,4	24	32,9	9	39,1	48	30,0		
	İhtiyaç hissediyorum	9	14,1	9	12,3	3	13,0	21	13,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	18	28,1	10	13,7	2	8,7	30	18,8		
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	20,3	17	23,3	9	39,1	39	24,4	0,817	0,366
	Az ihtiyaç hissediyorum	15	23,4	24	32,9	3	13,0	42	26,3		
	Emin değilim	13	20,3	11	15,1	2	8,7	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	12	18,8	9	12,3	5	21,7	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	17,2	12	16,4	4	17,4	27	16,9		
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	12,5	11	15,1	3	13,0	22	13,8	1,353	0,245
	Az ihtiyaç hissediyorum	11	17,2	20	27,4	6	26,1	37	23,1		
	Emin değilim	16	25,0	21	28,8	4	17,4	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	13	20,3	10	13,7	6	26,1	29	18,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	16	25,0	11	15,1	4	17,4	31	19,4		

	Emin değilim	16	14,4	4	11,8	6	40,0	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	24	21,6	9	26,5	1	6,7	34	21,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	23	20,7	6	17,6	1	6,7	30	18,8		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	32	28,8	15	44,1	6	40,0	53	33,1	9,718	0,002*
	Az ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	11	32,4	4	26,7	37	23,1		
5. Dilbilgisi	Emin değilim	16	14,4	6	17,6	4	26,7	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	23	20,7	1	2,9	1	6,7	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	18	16,2	1	2,9	0	0,0	19	11,9		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	31	27,9	12	35,3	6	40,0	49	30,6	2,419	0,120
	Az ihtiyaç hissediyorum	28	25,2	6	17,6	5	33,3	39	24,4		
6. Kelime bilgisi	Emin değilim	16	14,4	6	17,6	3	20,0	25	15,6		
	İhtiyaç hissediyorum	21	18,9	6	17,6	0	0,0	27	16,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	13,5	4	11,8	1	6,7	20	12,5		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	36	32,4	15	44,1	6	40,0	57	35,6	0,943	0,332
	Az ihtiyaç hissediyorum	28	25,2	5	14,7	5	33,3	38	23,8		
7. Telaffuz	Emin değilim	17	15,3	2	5,9	3	20,0	22	13,8		
	İhtiyaç hissediyorum	15	13,5	5	14,7	0	0,0	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	13,5	7	20,6	1	6,7	23	14,4		

*p<0.05

4.2.5. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Ölçme ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Mesleki tecrübe değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Mesleki tecrübe değişkenine göre “dilbilgisi” değerlendirmesinde mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0,016). Bu maddedeki oranlar incelendiğinde 1-5 yıl meslek tecrübesi olanların diğer tecrübe gruplarına göre ölçme ve değerlendirme alanında dil bilgisi için eğitim ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Diğer gruplarda istatistiksel farklılık elde edilememiştir (p>0,05).

Tablo 14. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		1-5		6-10		11+		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	40	36,0	12	35,3	5	33,3	57	35,6	0,050	0,822
	Az ihtiyaç hissediyorum	23	20,7	6	17,6	4	26,7	33	20,6		
	Emin değilim	16	14,4	7	20,6	4	26,7	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	20	18,0	5	14,7	0	0,0	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	10,8	4	11,8	2	13,3	18	11,3		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	25	22,5	6	17,6	2	13,3	33	20,6	0,071	0,789
	Az ihtiyaç hissediyorum	16	14,4	7	20,6	3	20,0	26	16,3		
	Emin değilim	21	18,9	7	20,6	5	33,3	33	20,6		
	İhtiyaç hissediyorum	26	23,4	5	14,7	1	6,7	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	23	20,7	9	26,5	4	26,7	36	22,5		
3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	27	24,3	6	17,6	4	26,7	37	23,1	0,026	0,872
	Az ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	6	17,6	4	26,7	32	20,0		
	Emin değilim	27	24,3	7	20,6	5	33,3	39	24,4		
	İhtiyaç hissediyorum	23	20,7	7	20,6	0	0,0	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	10,8	8	23,5	2	13,3	22	13,8		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	23	20,7	6	17,6	1	6,7	30	18,8	0,692	0,406
	Az ihtiyaç hissediyorum	23	20,7	6	17,6	3	20,0	32	20,0		
	Emin değilim	23	20,7	5	14,7	6	40,0	34	21,3		
	İhtiyaç hissediyorum	24	21,6	9	26,5	4	26,7	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	18	16,2	8	23,5	1	6,7	27	16,9		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	34	30,6	13	38,2	4	26,7	51	31,9	5,854	0,016*
	Az ihtiyaç hissediyorum	25	22,5	12	35,3	7	46,7	44	27,5		
	Emin değilim	19	17,1	6	17,6	4	26,7	29	18,1		
	İhtiyaç hissediyorum	18	16,2	2	5,9	0	0,0	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	13,5	1	2,9	0	0,0	16	10,0		
6. Kelime bilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	36	32,4	12	35,3	3	20,0	51	31,9	0,762	0,383
	Az ihtiyaç hissediyorum	27	24,3	7	20,6	8	53,3	42	26,3		

	Emin değilim	20	18,0	8	23,5	3	20,0	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	14	12,6	5	14,7	0	0,0	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	14	12,6	2	5,9	1	6,7	17	10,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	38	34,2	14	41,2	4	26,7	56	35,0	0,506	0,477
	Az ihtiyaç hissediyorum	26	23,4	5	14,7	6	40,0	37	23,1		
7. Telaffuz	Emin değilim	14	12,6	5	14,7	4	26,7	23	14,4		
	İhtiyaç hissediyorum	18	16,2	5	14,7	0	0,0	23	14,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	13,5	5	14,7	1	6,7	21	13,1		

*p<0.05

4.2.6. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Mesleki tecrübe değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaç sıklıkları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Mesleki tecrübe değişkenine göre “Avrupa Dil Portfolyosu” için mesleki tecrübe gruplarında istatistiksel olarak farklılık elde edilmiştir (p=0,003). Meslek tecrübesi yüksek olanların Avrupa Dil Portfolyosu’na ihtiyaç hissetmeme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Sınıf içi zaman yönetimi” konusunda meslek tecrübesine göre istatistiksel farklılık elde edilmiştir (p=0,023). Meslek tecrübesi yüksek olanların sınıf içi zaman yönetimi konusunda ihtiyaç hissetmeme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Öğretmen eğitimi” ile ilgili maddede farklılık elde edilmiştir (p=0,027). Meslek tecrübesi yüksek olanların ihtiyaç öğretmen eğitimi konusunda ihtiyaç hissetmeme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Meslektaş gözlemleme” durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık vardır (p=0,013). Meslek tecrübesi düşük olanların (1-5 yıl) meslektaş gözlemleme için ihtiyaç hissetme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Çeşitli öğretim teknikleri” için ihtiyaç hissetme durumu gruplara göre farklılık göstermiştir (p=0,015). Bu grupta meslek tecrübesi 6-10 yıl olanların ihtiyaç hissetmeme oranı diğer gruplara göre fazladır. “Ders kitabı değerlendirmesi” bakımından istatistiksel olarak farklılık elde edilmiştir (p=0,009). Bu grupta meslek tecrübesi 6-10 yıl olanların çeşitli öğretim teknikleri hakkında ihtiyaç hissetmeme oranı diğer gruplara göre fazladır. “Çok kültürlü sınıflarda ders verme”

konusunda mesleki tecrübesi yüksek olanların ihtiyaç hissetmeme oranı daha fazladır (p=0,001).

Tablo 15. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		1-5		6-10		11+		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Ders planlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	21	18,9	10	29,4	4	26,7	35	21,9	2,462	0,117
	Az ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	7	20,6	6	40,0	35	21,9		
	Emin değilim	34	30,6	7	20,6	3	20,0	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	25	22,5	5	14,7	1	6,7	31	19,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	8,1	5	14,7	1	6,7	15	9,4		
2. Sınıf yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	36	32,4	15	44,1	10	66,7	61	38,1	1,976	0,160
	Az ihtiyaç hissediyorum	34	30,6	5	14,7	2	13,3	41	25,6		
	Emin değilim	19	17,1	6	17,6	2	13,3	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	19	17,1	3	8,8	1	6,7	23	14,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	3	2,7	5	14,7	0	0,0	8	5,0		
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	32	28,8	13	38,2	5	33,3	50	31,3	0,039	0,843
	Az ihtiyaç hissediyorum	33	29,7	4	11,8	5	33,3	42	26,3		
	Emin değilim	21	18,9	7	20,6	3	20,0	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	15	13,5	3	8,8	1	6,7	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	9,0	7	20,6	1	6,7	18	11,3		
4. İzlençe geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	20	18,0	9	26,5	3	20,0	32	20,0	0,195	0,659
	Az ihtiyaç hissediyorum	32	28,8	7	20,6	3	20,0	42	26,3		
	Emin değilim	30	27,0	4	11,8	6	40,0	40	25,0		
	İhtiyaç hissediyorum	21	18,9	8	23,5	1	6,7	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	7,2	6	17,6	2	13,3	16	10,0		
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	28	25,2	11	32,4	2	13,3	41	25,6	0,274	0,600
	Az ihtiyaç hissediyorum	29	26,1	4	11,8	4	26,7	37	23,1		
	Emin değilim	20	18,0	6	17,6	6	40,0	32	20,0		
	İhtiyaç hissediyorum	24	21,6	7	20,6	2	13,3	33	20,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	9,0	6	17,6	1	6,7	17	10,6		
6. Ölçme aracı geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	11,7	5	14,7	1	6,7	19	11,9	0,254	0,614
	Az ihtiyaç hissetmiyorum	17	15,3	3	8,8	4	26,7	24	15,0		

13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	32	28,8	13	38,2	3	20,0	48	30,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	10	9,0	4	11,8	1	6,7	15	9,4	0,003	0,956
	Az ihtiyaç hissediyorum	16	14,4	4	11,8	1	6,7	21	13,1		
	Emin değilim	24	21,6	6	17,6	6	40,0	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	28	25,2	7	20,6	4	26,7	39	24,4		
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	33	29,7	13	38,2	3	20,0	49	30,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	17	15,3	9	26,5	3	20,0	29	18,1	3,112	0,078
	Az ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	5	14,7	4	26,7	31	19,4		
	Emin değilim	16	14,4	6	17,6	6	40,0	28	17,5		
	İhtiyaç hissediyorum	27	24,3	5	14,7	0	0,0	32	20,0		
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	Çok ihtiyaç hissediyorum	29	26,1	9	26,5	2	13,3	40	25,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	15	13,5	8	23,5	2	13,3	25	15,6	2,474	0,116
	Az ihtiyaç hissediyorum	25	22,5	7	20,6	4	26,7	36	22,5		
	Emin değilim	28	25,2	8	23,5	8	53,3	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	21	18,9	5	14,7	0	0,0	26	16,3		
16. Ders materyali hazırlama	Çok ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	6	17,6	1	6,7	29	18,1		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	9,9	8	23,5	2	13,3	21	13,1	1,570	0,210
	Az ihtiyaç hissediyorum	28	25,2	8	23,5	3	20,0	39	24,4		
	Emin değilim	28	25,2	6	17,6	7	46,7	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	24	21,6	5	14,7	2	13,3	31	19,4		
17. Avrupa Dil Portfolyosu	Çok ihtiyaç hissediyorum	20	18,0	7	20,6	1	6,7	28	17,5		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	10,8	10	29,4	4	26,7	26	16,3	8,589	0,003*
	Az ihtiyaç hissediyorum	32	28,8	4	11,8	9	60,0	45	28,1		
	Emin değilim	27	24,3	8	23,5	2	13,3	37	23,1		
	İhtiyaç hissediyorum	22	19,8	6	17,6	0	0,0	28	17,5		
18. Sınıf içi zaman yönetimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	18	16,2	6	17,6	0	0,0	24	15,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	23	20,7	13	38,2	5	33,3	41	25,6	5,158	0,023*
	Az ihtiyaç hissediyorum	34	30,6	5	14,7	9	60,0	48	30,0		
	Emin değilim	26	23,4	10	29,4	0	0,0	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	15	13,5	2	5,9	0	0,0	17	10,6		
19. Öğretmen eğitliliği	Çok ihtiyaç hissediyorum	13	11,7	4	11,8	1	6,7	18	11,3		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	14,4	10	29,4	2	13,3	28	17,5	4,876	0,027*

	Az ihtiyaç hissediyorum	25	22,5	7	20,6	7	46,7	39	24,4		
	Emin değilim	28	25,2	8	23,5	5	33,3	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	23	20,7	2	5,9	1	6,7	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	19	17,1	7	20,6	0	0,0	26	16,3		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	14,4	13	38,2	2	13,3	31	19,4		
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	Az ihtiyaç hissediyorum	27	24,3	8	23,5	8	53,3	43	26,9	6,154	0,013*
	Emin değilim	30	27,0	8	23,5	3	20,0	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	26	23,4	1	2,9	1	6,7	28	17,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	10,8	4	11,8	1	6,7	17	10,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	8,1	8	23,5	2	13,3	19	11,9	19,056	0,015*
21. Çeşitli öğretim teknikleri	Az ihtiyaç hissediyorum	25	22,5	6	17,6	3	20,0	34	21,3		
	Emin değilim	26	23,4	5	14,7	6	40,0	37	23,1		
	İhtiyaç hissediyorum	30	27,0	3	8,8	4	26,7	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	21	18,9	12	35,3	0	0,0	33	20,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	11,7	9	26,5	4	26,7	26	16,3	6,796	0,009*
22. Ders kitabı değerlendirme	Az ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	9	26,5	4	26,7	35	21,9		
	Emin değilim	35	31,5	7	20,6	6	40,0	48	30,0		
	İhtiyaç hissediyorum	19	17,1	2	5,9	0	0,0	21	13,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	22	19,8	7	20,6	1	6,7	30	18,8		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	20	18,0	12	35,3	7	46,7	39	24,4	10,424	0,001*
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	Az ihtiyaç hissediyorum	27	24,3	9	26,5	6	40,0	42	26,3		
	Emin değilim	22	19,8	2	5,9	2	13,3	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	23	20,7	3	8,8	0	0,0	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	19	17,1	8	23,5	0	0,0	27	16,9		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	11,7	8	23,5	1	6,7	22	13,8	0,536	0,464
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	Az ihtiyaç hissediyorum	26	23,4	7	20,6	4	26,7	37	23,1		
	Emin değilim	28	25,2	7	20,6	6	40,0	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	23	20,7	3	8,8	3	20,0	29	18,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	21	18,9	9	26,5	1	6,7	31	19,4		

*p<0.05

4.2.7. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ki-kare analizinin yapılması için gerekli olan gözlem sayılarına sahip olan bölümler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde sağlanmıştır. Bölüm değişkenine göre öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Bölüm değişkenine göre öğretim alanındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 16. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	32	35,2	38	31,15	7,175	0,127
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	32,3	23	25,3	33	27,05		
	Emin değilim	5	16,1	22	24,2	27	22,13		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	6	6,6	12	9,84		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	8	8,8	12	9,84		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	20	22,0	26	21,31	0,768	0,943
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	16	17,6	22	18,03		
	Emin değilim	5	16,1	20	22,0	25	20,49		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	18	19,8	25	20,49		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	17	18,7	24	19,67		
3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	21	23,1	27	22,13	3,419	0,490
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	23	25,3	27	22,13		
	Emin değilim	7	22,6	20	22,0	27	22,13		
	İhtiyaç hissediyorum	8	25,8	16	17,6	24	19,67		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	11	12,1	17	13,93		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	21	23,1	27	22,13	2,345	0,673
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	20	22,0	25	20,49		
	Emin değilim	4	12,9	17	18,7	21	17,21		
	İhtiyaç hissediyorum	9	29,0	19	20,9	28	22,95		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	14	15,4	21	17,21		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	41,9	28	30,8	41	33,61	9,039	0,060
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	26	28,6	32	26,23		
	Emin değilim	1	3,2	19	20,9	20	16,39		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	9	9,9	16	13,11		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	9	9,9	13	10,66		

6. Kelime bilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	25,8	31	34,1	39	31,97	6,238	0,182
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	25	27,5	31	25,41		
	Emin değilim	5	16,1	14	15,4	19	15,57		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	8	8,8	16	13,11		
7. Telaffuz	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	25,8	38	41,8	46	37,70	4,527	0,339
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	22	24,2	29	23,77		
	Emin değilim	4	12,9	10	11,0	14	11,48		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	10	11,0	14	11,48		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	11	12,1	19	15,57		

4.2.8. Bölüm Değişkenine Göre Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ki-kare analizinin yapılması için gerekli olan gözlem sayılarına sahip olan bölümler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde sağlanmıştır. Bölüm değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Bölüm değişkenine göre ölçme ve değerlendirmesinde mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 17. Bölüm Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	35,5	35	38,5	46	37,70	2,905	0,574
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	21	23,1	26	21,31		
	Emin değilim	4	12,9	16	17,6	20	16,39		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	10	11,0	16	13,11		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	9	9,9	14	11,48		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	20	22,0	26	21,31	0,908	0,923
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	17	18,7	23	18,85		
	Emin değilim	4	12,9	17	18,7	21	17,21		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	16	17,6	23	18,85		
3. Dinleme	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	21	23,1	29	23,77	7,651	0,105
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	7	22,6	24	26,4	31	25,41		
	Az ihtiyaç hissediyorum	2	6,5	23	25,3	25	20,49		

	Emin değilim	7	22,6	20	22,0	27	22,13		
	İhtiyaç hissediyorum	9	29,0	14	15,4	23	18,85		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	10	11,0	16	13,11		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	19,4	18	19,8	24	19,67	2,475	0,649
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	19	20,9	24	19,67		
4. Konuşma	Emin değilim	8	25,8	18	19,8	26	21,31		
	İhtiyaç hissediyorum	5	16,1	23	25,3	28	22,95		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	13	14,3	20	16,39		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	10	32,3	27	29,7	37	30,33	5,013	0,286
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	27	29,7	34	27,87		
5. Dilbilgisi	Emin değilim	4	12,9	20	22,0	24	19,67		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	8	8,8	15	12,30		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	3	9,7	9	9,9	12	9,84		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	35,5	32	35,2	43	35,25	4,013	0,404
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	24	26,4	29	23,77		
6. Kelime bilgisi	Emin değilim	6	19,4	18	19,8	24	19,67		
	İhtiyaç hissediyorum	3	9,7	10	11,0	13	10,66		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	7	7,7	13	10,66		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	29,0	36	39,6	45	36,89	2,486	0,647
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	22	24,2	29	23,77		
7. Telaffuz	Emin değilim	5	16,1	14	15,4	19	15,57		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	10	11,0	14	11,48		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	9	9,9	15	12,30		

4.2.9. Bölüm Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ki-kare analizinin yapılması için gerekli olan gözlem sayılarına sahip olan bölümler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde sağlanmıştır. Bölüm değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaç sıklıkları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Bölüm değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 18. Bölüm Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%		
1. Ders planlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	25,8	23	25,3	31	25,41	3,275	0,513
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	22	24,2	26	21,31		
	Emin değilim	7	22,6	24	26,4	31	25,41		
	İhtiyaç hissediyorum	8	25,8	15	16,5	23	18,85		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	7	7,7	11	9,02		
2. Sınıf yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	14	45,2	34	37,4	48	39,34	1,353	0,852
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	25	27,5	31	25,41		
	Emin değilim	6	19,4	14	15,4	20	16,39		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	14	15,4	18	14,75		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	1	3,2	4	4,4	5	4,10		
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	29,0	31	34,1	40	32,79	2,039	0,729
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	32,3	20	22,0	30	24,59		
	Emin değilim	4	12,9	19	20,9	23	18,85		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	11	12,1	15	12,30		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	10	11,0	14	11,48		
4. İzlençe geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	7	22,6	17	18,7	24	19,67	5,909	0,206
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	29	31,9	34	27,87		
	Emin değilim	7	22,6	22	24,2	29	23,77		
	İhtiyaç hissediyorum	10	32,3	14	15,4	24	19,67		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	2	6,5	9	9,9	11	9,02		
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	29,0	23	25,3	32	26,23	2,667	0,613
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	22	24,2	29	23,77		
	Emin değilim	6	19,4	20	22,0	26	21,31		
	İhtiyaç hissediyorum	4	12,9	19	20,9	23	18,85		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	7	7,7	12	9,84		
6. Ölçme aracı geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	2	6,5	13	14,3	15	12,30	2,740	0,602
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	18	19,8	22	18,03		
	Emin değilim	7	22,6	20	22,0	27	22,13		
	İhtiyaç hissediyorum	11	35,5	24	26,4	35	28,69		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	16	17,6	23	18,85		
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	22	24,2	27	22,13	2,774	0,596
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	29,0	16	17,6	25	20,49		
	Emin değilim	9	29,0	28	30,8	37	30,33		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	15	16,5	21	17,21		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	2	6,5	10	11,0	12	9,84		
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	2	6,5	7	7,7	9	7,38	3,443	0,487
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	19	20,9	23	18,85		
	Emin değilim	8	25,8	20	22,0	28	22,95		

2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması	İhtiyaç hissediyorum	10	32,3	17	18,7	27	22,13		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	28	30,8	35	28,69		
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	3	9,7	12	13,2	15	12,30	2,803	0,591
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	14	15,4	21	17,21		
	Emin değilim	5	16,1	26	28,6	31	25,41		
	İhtiyaç hissediyorum	8	25,8	21	23,1	29	23,77		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	18	19,8	26	21,31		
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	15	16,5	20	16,39	1,652	0,799
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	22	24,2	27	22,13		
	Emin değilim	9	29,0	26	28,6	35	28,69		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	13	14,3	20	16,39		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	5	16,1	15	16,5	20	16,39		
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	18	19,8	23	18,85	0,650	0,957
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	12	13,2	16	13,11		
	Emin değilim	8	25,8	27	29,7	35	28,69		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	15	16,5	21	17,21		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	19	20,9	27	22,13		
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	1	3,2	10	11,0	11	9,02	4,157	0,385
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	13	14,3	19	15,57		
	Emin değilim	6	19,4	26	28,6	32	26,23		
	İhtiyaç hissediyorum	9	29,0	16	17,6	25	20,49		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	29,0	26	28,6	35	28,69		
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	2	6,5	7	7,7	9	7,38	1,203	0,878
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	14	15,4	21	17,21		
	Emin değilim	7	22,6	18	19,8	25	20,49		
	İhtiyaç hissediyorum	7	22,6	26	28,6	33	27,05		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	26	28,6	34	27,87		
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	18	19,8	23	18,85	3,142	0,491
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	17	18,7	21	17,21		
	Emin değilim	4	12,9	20	22,0	24	19,67		
	İhtiyaç hissediyorum	9	29,0	17	18,7	26	21,31		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	29,0	19	20,9	28	22,95		
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93	0,179	0,996
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	23	25,3	30	24,59		
	Emin değilim	9	29,0	25	27,5	34	27,87		
	İhtiyaç hissediyorum	5	16,1	13	14,3	18	14,75		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	17	18,7	23	18,85		
16. Ders materyali hazırlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93	2,766	0,598
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	25	27,5	32	26,23		
	Emin değilim	6	19,4	26	28,6	32	26,23		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	13	14,3	19	15,57		

17. Avrupa Dil Portfolyosu	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	14	15,4	22	18,03		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	16	17,6	21	17,21	1,565	0,815
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	24	26,4	31	25,41		
	Emin değilim	7	22,6	26	28,6	33	27,05		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	14	15,4	20	16,39		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	11	12,1	17	13,93		
18. Sınıf içi zaman yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	27	29,7	31	25,41	7,117	0,130
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	32,3	27	29,7	37	30,33		
	Emin değilim	7	22,6	20	22,0	27	22,13		
	İhtiyaç hissediyorum	3	9,7	10	11,0	13	10,66		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	7	7,7	14	11,48		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	16,1	15	16,5	20	16,39		
19. Öğretmen eğitliliği	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	27	29,7	33	27,05	3,792	0,435
	Emin değilim	11	35,5	21	23,1	32	26,23		
	İhtiyaç hissediyorum	3	9,7	16	17,6	19	15,57		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	12	13,2	18	14,75		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	7	22,6	18	19,8	25	20,49	1,481	0,830
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	26	28,6	32	26,23		
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	Emin değilim	8	25,8	25	27,5	33	27,05		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	14	15,4	20	16,39		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	4	12,9	8	8,8	12	9,84		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	2	6,5	12	13,2	14	11,48	4,101	0,405
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	20	22,0	28	22,95		
	Emin değilim	5	16,1	24	26,4	29	23,77		
21. Çeşitli öğretim teknikleri	İhtiyaç hissediyorum	10	32,3	17	18,7	27	22,13		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	18	19,8	24	19,67		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	1	3,2	20	22,0	21	17,21	5,865	0,209
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	18	19,8	25	20,49		
	Emin değilim	12	38,7	28	30,8	40	32,79		
	İhtiyaç hissediyorum	5	16,1	10	11,0	15	12,30		
22. Ders kitabı değerlendirme	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	19,4	15	16,5	21	17,21		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	3	9,7	24	26,4	27	22,13	7,232	0,124
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	38,7	23	25,3	35	28,69		
	Emin değilim	4	12,9	18	19,8	22	18,03		
	İhtiyaç hissediyorum	5	16,1	16	17,6	21	17,21		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	10	11,0	17	13,93		
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93	2,105	0,716
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	18	19,8	26	21,31		
	Emin değilim	6	19,4	29	31,9	35	28,69		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	15	16,5	21	17,21		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	16	17,6	23	18,85		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93		
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	Az ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	18	19,8	26	21,31		
	Emin değilim	6	19,4	29	31,9	35	28,69		
	İhtiyaç hissediyorum	6	19,4	15	16,5	21	17,21		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	22,6	16	17,6	23	18,85		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	12,9	13	14,3	17	13,93		
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	25,8	18	19,8	26	21,31		

4.2.10. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenim derecesi değişkenine göre öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrenim derecesi değişkenine göre öğretim alanındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 19. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Öğretim Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		Lisans		Lisansüstü		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%		
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	18	34,6	32	29,6	50	31,3	0,009	0,923
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	28	25,9	40	25,0		
	Emin değilim	10	19,2	26	24,1	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	6	11,5	12	11,1	18	11,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	10	9,3	16	10,0		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	25,0	19	17,6	32	20,0	0,000	0,991
	Az ihtiyaç hissediyorum	5	9,6	20	18,5	25	15,6		
	Emin değilim	11	21,2	25	23,1	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	22	20,4	33	20,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	22	20,4	34	21,3		
3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	21,2	24	22,2	35	21,9	0,464	0,496
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	21	19,4	30	18,8		
	Emin değilim	11	21,2	28	25,9	39	24,4		
	İhtiyaç hissediyorum	12	23,1	20	18,5	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	15	13,9	24	15,0		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	30,8	21	19,4	37	23,1	0,309	0,578
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	25	23,1	33	20,6		
	Emin değilim	8	15,4	18	16,7	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	9	17,3	25	23,1	34	21,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	19	17,6	30	18,8		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	19	36,5	34	31,5	53	33,1	1,184	0,277

6. Kelime bilgisi	Az ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	31	28,7	37	23,1	0,008	0,928
	Emin değilim	8	15,4	18	16,7	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	14	13,0	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	11	10,2	19	11,9		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	18	34,6	31	28,7	49	30,6		
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	29	26,9	39	24,4		
	Emin değilim	7	13,5	18	16,7	25	15,6		
	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	17	15,7	27	16,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	13,5	13	12,0	20	12,5		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	19	36,5	38	35,2	57	35,6		
7. Telaffuz	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	28	25,9	38	23,8	0,483	0,487
	Emin değilim	8	15,4	14	13,0	22	13,8		
	İhtiyaç hissediyorum	4	7,7	16	14,8	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	12	11,1	23	14,4		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	19	36,5	38	35,2	57	35,6		

4.2.11. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenim derecesi değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrenim derecesi değişkenine göre ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 20. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Ölçme Alanında Mesleki Gelişim İhtiyaçları

	Lisans		Lisansüstü		Toplam		Test	p	
	n	%	n	%	n	%			
1. Okuma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	21	40,4	36	33,3	57	35,6	0,016	0,899
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	24	22,2	33	20,6		
	Emin değilim	9	17,3	18	16,7	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	4	7,7	21	19,4	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	9	8,3	18	11,3		
2. Yazma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	23,1	21	19,4	33	20,6	0,114	0,735
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	20	18,5	26	16,3		
	Emin değilim	14	26,9	19	17,6	33	20,6		
	İhtiyaç hissediyorum	9	17,3	23	21,3	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	25	23,1	36	22,5		

3. Dinleme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	15	28,8	22	20,4	37	23,1	0,201	0,654
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	23	21,3	32	20,0		
	Emin değilim	13	25,0	26	24,1	39	24,4		
	İhtiyaç hissediyorum	5	9,6	25	23,1	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	12	11,1	22	13,8		
4. Konuşma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	23,1	18	16,7	30	18,8	0,082	0,774
	Az ihtiyaç hissediyorum	7	13,5	25	23,1	32	20,0		
	Emin değilim	8	15,4	26	24,1	34	21,3		
	İhtiyaç hissediyorum	17	32,7	20	18,5	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	19	17,6	27	16,9		
5. Dilbilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	30,8	35	32,4	51	31,9	1,822	0,177
	Az ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	33	30,6	44	27,5		
	Emin değilim	10	19,2	19	17,6	29	18,1		
	İhtiyaç hissediyorum	7	13,5	13	12,0	20	12,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	8	7,4	16	10,0		
6. Kelime bilgisi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	18	34,6	33	30,6	51	31,9	0,337	0,561
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	32	29,6	42	26,3		
	Emin değilim	11	21,2	20	18,5	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	5	9,6	14	13,0	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	9	8,3	17	10,6		
7. Telaffuz	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	21	40,4	35	32,4	56	35,0	0,001	0,972
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	28	25,9	37	23,1		
	Emin değilim	6	11,5	17	15,7	23	14,4		
	İhtiyaç hissediyorum	8	15,4	15	13,9	23	14,4		

4.2.12. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Alanla İlgili Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenim derecesi değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaç sıklıkları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrenim derecesi değişkenine göre “dört becerinin birlikte öğretimi” farklılık göstermiştir ($p=0,023$). Lisans tamamlamış olanlar bu bilginin eğitimine çok ihtiyaç duymaktadırlar. “Ders materyali hazırlama” konusunda öğrenim derecesine göre istatistiksel farklılık elde edilmiştir ($p=0,006$). Lisans tamamlamış olanlar bu bilginin eğitimine çok ihtiyaç duymaktadırlar. “Sınıf içi zaman yönetimi” bakımından öğretim derecelerinde farklılık vardır ($p=0,006$). Lisans mezunu olanların sınıf içi zaman yönetimi konusunda ihtiyaç hissetme oranı diğer gruptan daha yüksektir. “Öğretmen eğitimi” ile ilgili maddede farklılık elde edilmiştir ($p=0,035$). Lisans mezunu olanlar öğretmen eğitimi konusunda ihtiyaç hissetme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Meslektaş gözlemleme” durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık vardır ($p=0,044$). Lisans mezunu olanların meslektaş gözlemleme için ihtiyaç hissetme oranı diğer gruplardan daha yüksektir. “Ders kitabı değerlendirmesi” bakımından istatistiksel olarak farklılık elde edilmiştir ($p=0,042$). Bu grupta lisans mezunu olanların

“çeşitli öğretim teknikleri” hakkında ihtiyaç hissetme oranı diğer gruplara göre fazladır. “Yansıtıcı öğretim” konusunda da lisans mezunu olanların ihtiyaç hissetme oranı daha fazladır ($p=0,005$).

Tablo 21. Öğrenim Derecesi Değişkenine Göre Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçları

		Lisans		Lisansüstü		Toplam		Test	p
		n	%	n	%	n	%		
1. Ders planlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	21,2	24	22,2	35	21,9	1,229	0,268
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	27	25,0	35	21,9		
	Emin değilim	15	28,8	29	26,9	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	12	23,1	19	17,6	31	19,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	9	8,3	15	9,4		
2. Sınıf yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	16	30,8	45	41,7	61	38,1	1,970	0,160
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	29	26,9	41	25,6		
	Emin değilim	13	25,0	14	13,0	27	16,9		
	İhtiyaç hissediyorum	8	15,4	15	13,9	23	14,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	3	5,8	5	4,6	8	5,0		
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	14	26,9	36	33,3	50	31,3	3,231	0,072
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	26,9	28	25,9	42	26,3		
	Emin değilim	7	13,5	24	22,2	31	19,4		
	İhtiyaç hissediyorum	6	11,5	13	12,0	19	11,9		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	7	6,5	18	11,3		
4. İzlençe geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	23,1	20	18,5	32	20,0	0,333	0,564
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	34	31,5	42	26,3		
	Emin değilim	16	30,8	24	22,2	40	25,0		
	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	20	18,5	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	10	9,3	16	10,0		
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	25,0	28	25,9	41	25,6	1,557	0,212
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	27	25,0	37	23,1		
	Emin değilim	7	13,5	25	23,1	32	20,0		
	İhtiyaç hissediyorum	15	28,8	18	16,7	33	20,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	7	13,5	10	9,3	17	10,6		
6. Ölçme aracı geliştirme	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	10	19,2	9	8,3	19	11,9	0,055	0,814
	Az ihtiyaç hissediyorum	4	7,7	20	18,5	24	15,0		
	Emin değilim	7	13,5	26	24,1	33	20,6		
	İhtiyaç hissediyorum	18	34,6	32	29,6	50	31,3		

	Çok ihtiyaç hissediyorum	13	25,0	21	19,4	34	21,3		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	13	25,0	22	20,4	35	21,9	2,260	0,133
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	Az ihtiyaç hissediyorum	5	9,6	29	26,9	34	21,3		
	Emin değilim	15	28,8	33	30,6	48	30,0		
	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	16	14,8	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	8	7,4	17	10,6		
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	3	5,8	9	8,3	12	7,5	1,018	0,313
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	19	17,6	27	16,9		
	Emin değilim	11	21,2	24	22,2	35	21,9		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	26	24,1	37	23,1		
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	Çok ihtiyaç hissediyorum	19	36,5	30	27,8	49	30,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	9,6	14	13,0	19	11,9	1,669	0,196
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	21	19,4	30	18,8		
	Emin değilim	13	25,0	30	27,8	43	26,9		
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	24	22,2	34	21,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	28,8	19	17,6	34	21,3		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	9,6	18	16,7	23	14,4	3,265	0,071
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	24	22,2	36	22,5		
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	Emin değilim	13	25,0	33	30,6	46	28,8		
	İhtiyaç hissediyorum	7	13,5	18	16,7	25	15,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	28,8	15	13,9	30	18,8		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	23,1	17	15,7	29	18,1	0,001	0,981
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	Az ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	16	14,8	22	13,8		
	Emin değilim	12	23,1	30	27,8	42	26,3		
	İhtiyaç hissediyorum	6	11,5	24	22,2	30	18,8		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	16	30,8	21	19,4	37	23,1		
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	7,7	8	7,4	12	7,5	0,391	0,532
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	16	14,8	24	15,0		
	Emin değilim	10	19,2	30	27,8	40	25,0		
	İhtiyaç hissediyorum	12	23,1	24	22,2	36	22,5		
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	Çok ihtiyaç hissediyorum	18	34,6	30	27,8	48	30,0		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	11,5	9	8,3	15	9,4	1,061	0,303
	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	12	11,1	21	13,1		
	Emin değilim	11	21,2	25	23,1	36	22,5		
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	28	25,9	39	24,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	28,8	34	31,5	49	30,6		

14. Dört becerinin birlikte öğretimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	15,4	21	19,4	29	18,1	5,144	0,023*
	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	23	21,3	31	19,4		
	Emin değilim	4	7,7	24	22,2	28	17,5		
	İhtiyaç hissediyorum	13	25,0	19	17,6	32	20,0		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	19	36,5	21	19,4	40	25,0		
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	12	23,1	13	12,0	25	15,6	0,114	0,735
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	30	27,8	36	22,5		
	Emin değilim	13	25,0	31	28,7	44	27,5		
	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	16	14,8	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	18	16,7	29	18,1		
16. Ders materyali hazırlama	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	11,5	15	13,9	21	13,1	7,552	0,006*
	Az ihtiyaç hissediyorum	6	11,5	33	30,6	39	24,4		
	Emin değilim	13	25,0	28	25,9	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	13	25,0	18	16,7	31	19,4		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	14	26,9	14	13,0	28	17,5		
17. Avrupa Dil Portfolyosu	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	11	21,2	15	13,9	26	16,3	1,618	0,203
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	35	32,4	45	28,1		
	Emin değilim	8	15,4	29	26,9	37	23,1		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	17	15,7	28	17,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	12	11,1	24	15,0		
18. Sınıf içi zaman yönetimi	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	8	15,4	33	30,6	41	25,6	7,587	0,006*
	Az ihtiyaç hissediyorum	14	26,9	34	31,5	48	30,0		
	Emin değilim	14	26,9	22	20,4	36	22,5		
	İhtiyaç hissediyorum	6	11,5	11	10,2	17	10,6		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	8	7,4	18	11,3		
19. Öğretmen eğitliliği	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	6	11,5	22	20,4	28	17,5	4,431	0,035*
	Az ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	29	26,9	39	24,4		
	Emin değilim	14	26,9	27	25,0	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	15	13,9	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	15	13,9	26	16,3		
20. Meslektaş gözlemlene (peer observation)	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	9	17,3	22	20,4	31	19,4	4,040	0,044*
	Az ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	31	28,7	43	26,9		
	Emin değilim	10	19,2	31	28,7	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	17	15,7	28	17,5		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	10	19,2	7	6,5	17	10,6		
21. Çeşitli öğretim	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	4	7,7	15	13,9	19	11,9	3,696	0,055

teknikleri	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	25	23,1	34	21,3		
	Emin değilim	12	23,1	25	23,1	37	23,1		
	İhtiyaç hissediyorum	12	23,1	25	23,1	37	23,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	15	28,8	18	16,7	33	20,6		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	9,6	21	19,4	26	16,3	4,119	0,042*
22. Ders kitabı değerlendirme	Az ihtiyaç hissediyorum	9	17,3	26	24,1	35	21,9		
	Emin değilim	17	32,7	31	28,7	48	30,0		
	İhtiyaç hissediyorum	9	17,3	12	11,1	21	13,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	12	23,1	18	16,7	30	18,8		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	10	19,2	29	26,9	39	24,4	2,757	0,097
23.Çok kültürlü sınıflarda ders verme	Az ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	31	28,7	42	26,3		
	Emin değilim	10	19,2	16	14,8	26	16,3		
	İhtiyaç hissediyorum	10	19,2	16	14,8	26	16,3		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	11	21,2	16	14,8	27	16,9		
	Hiç ihtiyaç hissetmiyorum	5	9,6	17	15,7	22	13,8	7,726	0,005*
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	Az ihtiyaç hissediyorum	8	15,4	29	26,9	37	23,1		
	Emin değilim	12	23,1	29	26,9	41	25,6		
	İhtiyaç hissediyorum	11	21,2	18	16,7	29	18,1		
	Çok ihtiyaç hissediyorum	16	30,8	15	13,9	31	19,4		

4.2.13. Türkçe ve Yabancı Dil Bölümlerinden Mezun Olan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarının öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden ya da Batı Dilleri ve Edebiyatları ya da İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği bölümlerinden mezun olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için önce Türkçe Grubu ve yabancı dil grubu arasında Bağımsız Örneklem t-testi; Türkçe Grubunun içerisindeki farklılığı incelemek için Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve edebiyatı arasında Bağımsız Örneklem t-testi; yabancı dil grubu arasında bir farklılık olup olmadığına bakmak için Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Diller Edebiyatları arasında ANOVA analizi yapılmıştır. Son olarak da Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerle İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki grupta İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler grubu arasında

Bağımsız Örneklem t-testleri yapılmıştır.

4.2.14. Türkçe Grubu Ve Yabancı Dil Grubu Arasında Bağımsız Örneklem T-Testi

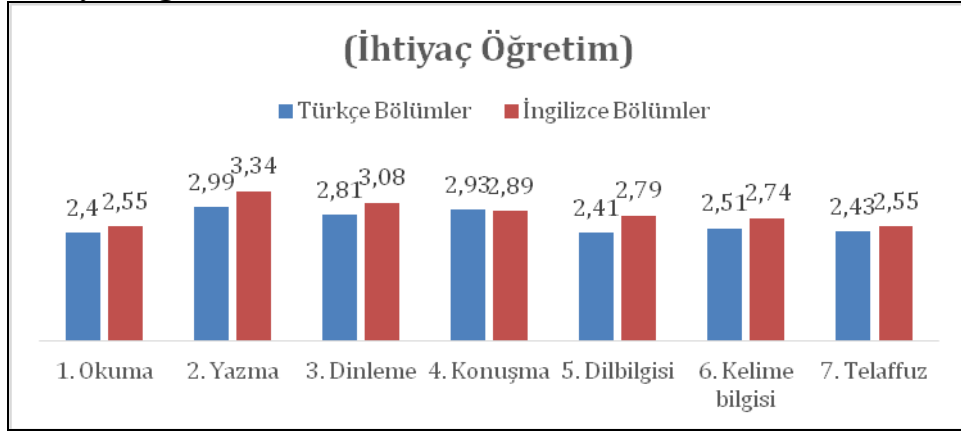
Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre hangi alanların öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe bölümler ve yabancı dil bölümlerinin ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Dilbilgisi ve telaffuz” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). “Dilbilgisi” ve “telaffuz” alanının öğretiminde yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler Türkçe bölümlerden mezun öğretmenlerden daha çok ihtiyaç hissetmektedir. Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Diğer farklılıklar incelendiğinde yabancı dil bölümlerinden mezun olanların ortalamaları Türkçe bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde yetkin olmalarına rağmen Türkçeyi ana dili olarak öğrendikleri ve bu alanlarla ilgili lisans programlarında bir ders bulunmadığı için dilbilgisi kurallarının yabancı öğrencilere anlatılmasında ve telaffuz alanında kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri beklenen bir durumdur.

Tablo 22. İhtiyaç Öğretim Türkçe Bölümler ve Yabancı Dil Bölümleri

	Türkçe Bölümler		Yabancı Dil Bölümleri		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,40	1,29	2,55	1,37	-1,364	0,173
2. Yazma	2,99	1,43	3,34	1,38	-1,342	0,180
3. Dinleme	2,81	1,36	3,08	1,38	-1,699	0,089
4. Konuşma	2,93	1,42	2,89	1,56	-0,467	0,641
5. Dilbilgisi	2,41	1,35	2,79	1,51	-2,187	0,029
6. Kelime bilgisi	2,51	1,40	2,74	1,39	-1,808	0,071
7. Telaffuz	2,43	1,48	2,55	1,35	-2,052	0,040

Şekil 1. İhtiyaç Öğretim Türkçe Bölümler ve Yabancı Dil Bölümleri

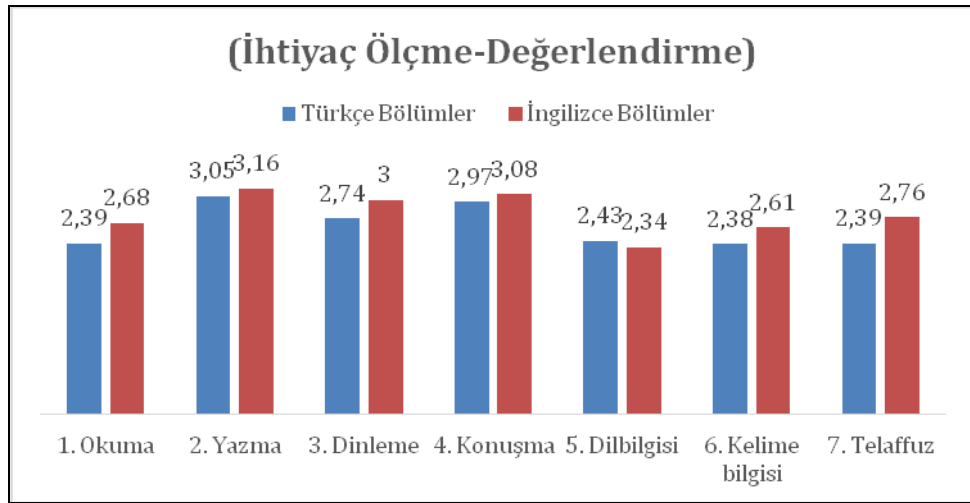


Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre hangi alanların ölçme ve değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe bölümler ve yabancı dil bölümlerinin ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Okuma, dinleme, kelime bilgisi ve telaffuz” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Farklılıklar incelendiğinde yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler “okuma, dinleme, kelime bilgisi ve telaffuz” alanlarının öğretiminde Türkçe bölümlerden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir. Bu da yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

Yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler lisans eğitimlerinde “okuma, dinleme, kelime bilgisi ve telaffuzun” ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili eğitimi 4. yarıyılıda aldıkları “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” ve 8. yarıyılıda aldıkları “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” derslerine rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu bilgileri Türkçeye uyarlamak durumunda kaldıklarını ve bu alanda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini yapılan görüşmelerde de belirtmişlerdir.

Tablo 23. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler

	Türkçe Bölümler		İngilizce Bölümler		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,39	1,40	2,68	1,40	-2,289	0,022
2. Yazma	3,05	1,48	3,16	1,35	-1,104	0,270
3. Dinleme	2,74	1,37	3,00	1,29	-2,597	0,009
4. Konuşma	2,97	1,37	3,08	1,36	-1,898	0,058
5. Dilbilgisi	2,43	1,30	2,34	1,38	-0,745	0,456
6. Kelime bilgisi	2,38	1,34	2,61	1,28	-2,611	0,009
7. Telaffuz	2,39	1,40	2,76	1,50	-2,712	0,007

Şekil 2. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler

Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe bölümler ve yabancı dil bölümlerinin ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Ders planlama, öğrenci motivasyonunu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Farklılıklar incelendiğinde yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenlerin ortalamaları “ders planlama, öğrenci motivasyonunu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” alanlarında Türkçe bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu da yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Tablodaki bütün maddelerdeki farklılıklar incelendiğinde “yabancı dil öğretiminde oyunların kullanılmasında ve kendi başına sınıf

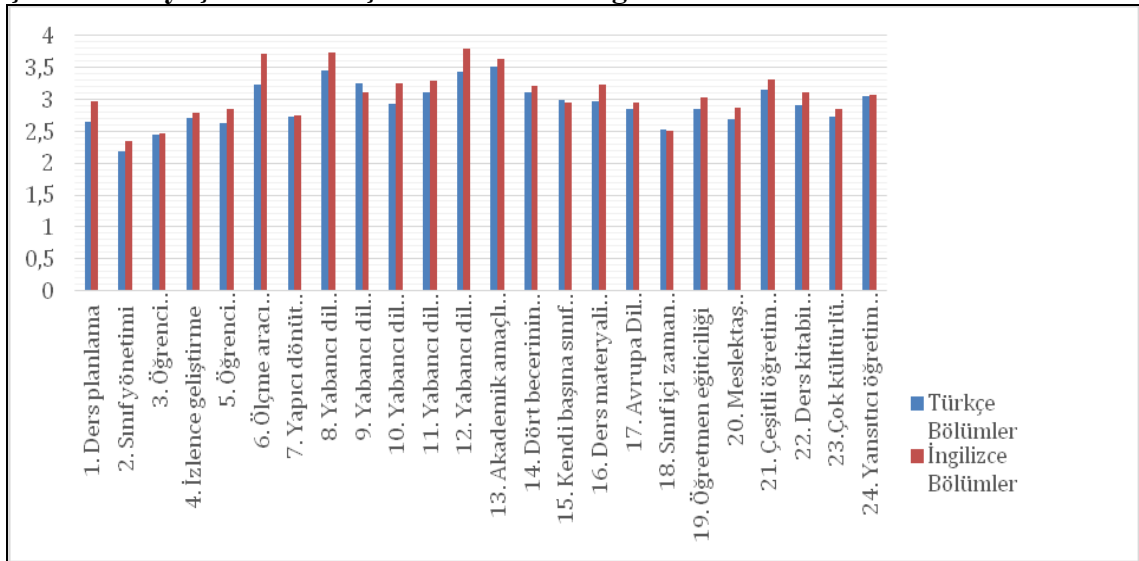
“içi araştırma yapmada” Türkçe bölümlerin ortalaması yabancı dil bölümlerinin ortalamasından daha yüksektir. Diğer tüm farklı maddeler için yabancı dil bölümlerinden mezun olanların ortalamaları Türkçe bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler lisans eğitimlerinde “ders planlama, öğrenci motivasyonunu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” alanlarında 6. yarıyılıda aldıkları teknolojinin materyal geliştirmede kullanılmasını hedefleyen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama”, 7. yarıyılıda aldıkları yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre materyal geliştirme ve gerektiğinde kullanılan materyali uyarlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme yetilerinin kazandırılmayı hedeflediği “yabancı dil öğretiminde materyal inceleme ve geliştirme”, 4. yarıyılıda ve 7. yarıyılıda aldıkları “Ölçme ve değerlendirme”, 3. yarıyılıda aldıkları öğretimi planlama yetisinin geliştirildiği “öğretim ilke ve yöntemleri” ve benzeri dersler bulunmaktadır. Bu bulguları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçeye uyarlamaları gerektiğinden alandaki eksikliklerin farkına varıp yabancı dil öğretiminde hangi unsurların önemli olduğu bilmelerinden dolayı bu alanlarda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklide yorumlamak mümkündür.

Türkçe bölümlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri alanlar olan “yabancı dil öğretiminde oyunların kullanılması ve kendi başına sınıf içi araştırma yapma” görüşmelerde de katılımcılar tarafından belirtilen ihtiyaçlardır. Bu bölümlerden mezun öğretmenler lisans eğitimlerinde yabancı dil öğretimi alanında eğitim almadıkları için bu alanlarda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Sınıf içi araştırma yapma alanı da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alandaki seminer ve çalıştayları çok yeterli bulmadıkları için mesleki olarak kendilerini geliştirmek ve sınıfta yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek üzere kullandıkları mesleki gelişim etkinlikleri olarak gözlenmektedir.

Tablo 24. İhtiyaç Alan Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler

	Türkçe Bölümler		İngilizce Bölümler			
1. Ders planlama	2,65	1,29	2,97	1,15	-2,361	0,018
2. Sınıf yönetimi	2,19	1,22	2,34	1,30	-1,609	0,108
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	2,45	1,36	2,47	1,29	-1,488	0,137
4. İzlençe geliştirme	2,70	1,24	2,79	1,32	-1,332	0,183
5. Öğrenci motivasyonunu arttırma	2,62	1,32	2,84	1,41	-2,073	0,038
6. Ölçme aracı geliştirme	3,24	1,29	3,71	1,25	-2,028	0,043
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	2,72	1,26	2,74	1,31	-1,001	0,317
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı? dil öğretiminde kullanılması	3,46	1,29	3,74	1,29	-1,841	0,066
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	3,25	1,31	3,11	1,29	-0,286	0,775
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	2,94	1,31	3,26	1,31	-1,921	0,055
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	3,11	1,40	3,29	1,43	-1,387	0,165
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	3,44	1,30	3,79	1,14	-1,850	0,064
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	3,51	1,27	3,63	1,42	-1,499	0,134
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	3,12	1,43	3,21	1,53	-1,960	0,050
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	3,00	1,31	2,95	1,37	-1,135	0,257
16. Ders materyali hazırlama	2,98	1,31	3,24	1,24	-2,144	0,032
17. Avrupa Dil Portfolyosu	2,84	1,29	2,95	1,37	-2,116	0,034
18. Sınıf içi zaman yönetimi	2,52	1,29	2,50	1,29	-1,406	0,160
19. Öğretmen eğiticiği	2,85	1,29	3,03	1,44	-1,803	0,071
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	2,69	1,25	2,87	1,30	-0,656	0,512
21. Çeşitli öğretim teknikleri	3,16	1,30	3,32	1,36	-0,860	0,390
22. Ders kitabı değerlendirme	2,92	1,31	3,11	1,39	-1,554	0,120
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	2,72	1,36	2,84	1,64	-1,758	0,079
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	3,06	1,31	3,08	1,38	-1,084	0,278

Şekil 3. İhtiyaç Alan Türkçe Bölümler ve İngilizce Bölümler

4.2.15. Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Arasında Bağımsız Örneklem T-testi

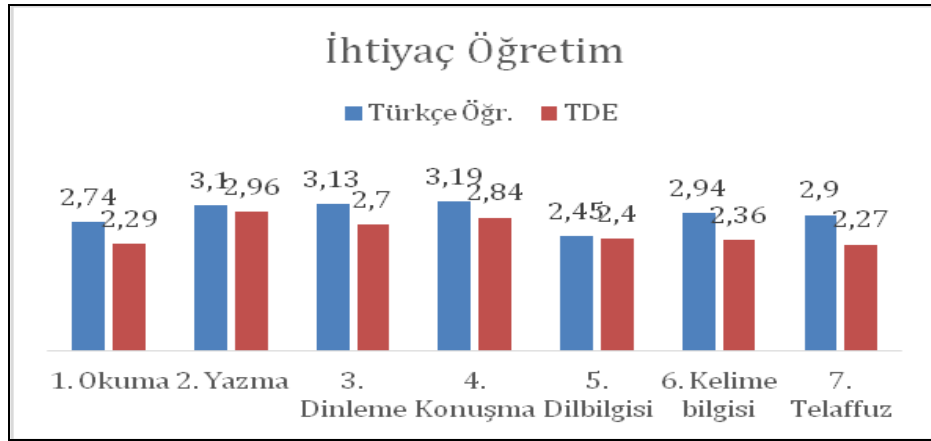
Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Telaffuz” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Farklılıklar incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin “telaffuz” öğretiminde hissettikleri ihtiyaç Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Diğer gruplardaki farklılıklar incelendiğinde Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin verilen alanların öğretiminde hissettikleri ihtiyaç Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

Türk Dili ve Edebiyatı bölümü lisans öğrencilerine lisans eğitimlerinin 6. yarıyılında zorunlu ders olarak TRT Başspikeri tarafından verilen “Uygulamalı Diksiyon” dersinin Türk dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin bu alanda kendilerini daha yetkin hissetmelerinin sebebi olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin toplum önünde doğru ve etkili konuşabilme yetilerini geliştirmek, Türkçenin seslerini ve çıkış noktalarını öğrenmelerine sağlamak, vurgu, tonlama ve sözcüklerin doğru seçimini bilerek etkili konuşmanın yöntemlerini uygulamalı olarak göstermeyi hedefleyen bu dersi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olan öğretmenlerin “telaffuz” öğretiminde kendilerini geliştirmeye daha az ihtiyaç hissetmelerinin nedeni olarak yorumlamak mümkündür.

Ancak lisans eğitimlerinin 5. ve 6. yarıyıllarında dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğretimi ile ilgili eğitim almış olan Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin dil öğretiminde hangi unsurların önemli olduğu bilmelerinden dolayı kendilerini Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş öğretmenlerden daha çok bu alanlarda geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şekilde yorumlanabilir.

Tablo 25. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği/TDE

	Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,74	1,34	2,29	1,26	-1,692	0,091
2. Yazma	3,10	1,47	2,96	1,42	-0,480	0,631
3. Dinleme	3,13	1,41	2,70	1,33	-1,500	0,134
4. Konuşma	3,19	1,47	2,84	1,40	-1,207	0,227
5. Dilbilgisi	2,45	1,55	2,40	1,29	-0,185	0,853
6. Kelime bilgisi	2,94	1,57	2,36	1,32	-1,766	0,077
7. Telaffuz	2,90	1,58	2,27	1,41	-2,007	0,045

Şekil 4. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği/TDE

Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin ölçme ve değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında istatistiksel olarak farklılık elde edilememiştir. Diğer gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin verilen alanların ölçme ve değerlendirmesinde hissettikleri ihtiyaç Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

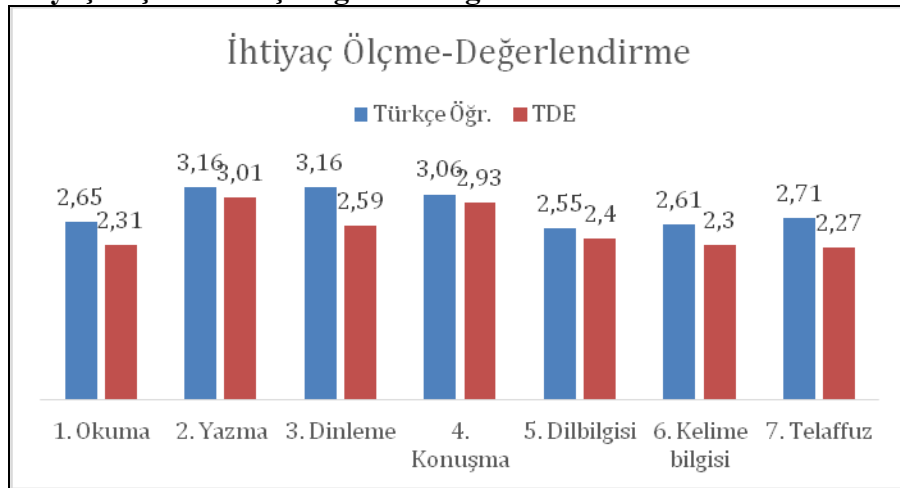
Bu bulguları lisans eğitimlerinin 6. yarıyılında ölçme ve değerlendirme dersi almış Türkçe Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin öğretme alanında ölçme ve değerlendirme eğitimi almamış olan Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun

öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmelerim şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 26. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği/TDE

	Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,65	1,54	2,31	1,35	-0,976	0,329
2. Yazma	3,16	1,51	3,01	1,48	-0,484	0,629
3. Dinleme	3,16	1,44	2,59	1,32	-1,959	0,051
4. Konuşma	3,06	1,44	2,93	1,36	-0,438	0,661
5. Dilbilgisi	2,55	1,41	2,40	1,27	-0,422	0,673
6. Kelime bilgisi	2,61	1,54	2,30	1,27	-0,837	0,402
7. Telaffuz	2,71	1,51	2,27	1,35	-1,418	0,156

Şekil 5. İhtiyaç Ölçme Türkçe Öğretmenliği/TDE



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Sınıf içi zaman yönetimi” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. “Sınıf içi zaman yönetimi” incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği’nden mezun olanların Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

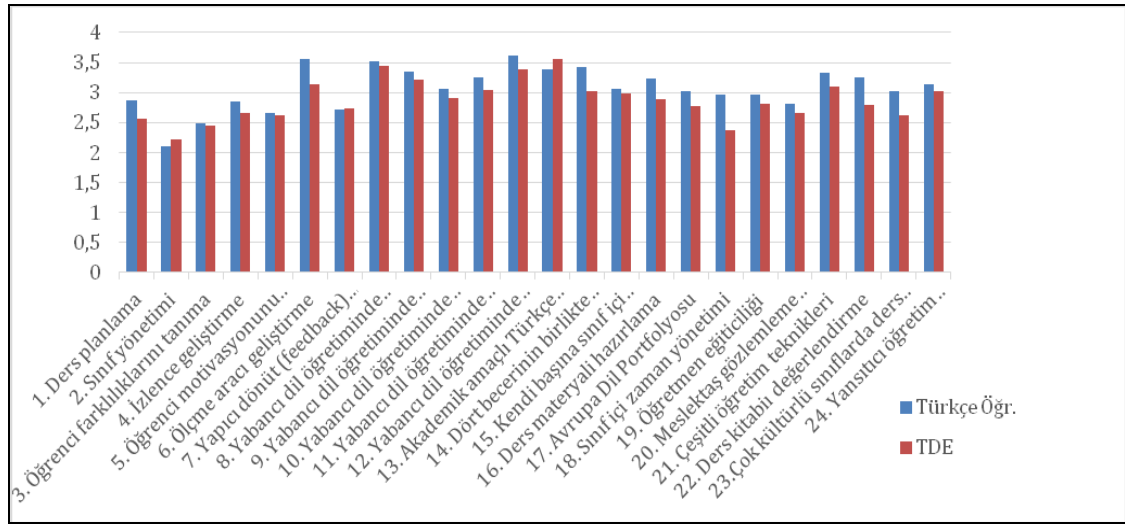
Bu bulgu, lisans eğitimlerinin 5. yarıyılında Eğitim Bilimleri’nden “sınıf yönetimi” dersi almış olan Türkçe Öğretmenliği mezun öğretmenlerin, lisans ders programlarında sınıf yönetimi dersi bulunmayan Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun

öğretmenlerden bu konuyla ilgili farkındalıklarının daha yüksek olması bağlamında daha çok kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer gruptaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ankette verilen alanlarda hissettikleri ihtiyaç Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

Tablo 27. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği/TDE

	Türkçe Öğretmenliği		Türk Dili ve Edebiyatı		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Ders planlama	2,87	1,41	2,57	1,25	-1,077	0,282
2. Sınıf yönetimi	2,10	1,22	2,22	1,23	-0,544	0,586
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	2,48	1,39	2,44	1,36	-0,164	0,870
4. İzlençe geliştirme	2,84	1,29	2,66	1,23	-0,776	0,438
5. Öğrenci motivasyonunu arttırma	2,65	1,45	2,62	1,28	-0,021	0,983
6. Ölçme aracı geliştirme	3,55	1,18	3,13	1,32	-1,516	0,129
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	2,71	1,16	2,73	1,30	-0,027	0,978
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı? dil öğretiminde kullanılması	3,52	1,18	3,44	1,33	-0,209	0,835
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	3,35	1,36	3,21	1,30	-0,551	0,582
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	3,06	1,31	2,90	1,31	-0,669	0,504
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	3,26	1,41	3,05	1,39	-0,708	0,479
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	3,61	1,20	3,38	1,33	-0,753	0,451
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	3,39	1,28	3,55	1,27	-0,650	0,515
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	3,42	1,46	3,02	1,42	-1,354	0,176
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	3,06	1,31	2,98	1,32	-0,338	0,736
16. Ders materyali hazırlama	3,23	1,41	2,89	1,27	-1,176	0,240
17. Avrupa Dil Portfolyosu	3,03	1,38	2,78	1,25	-0,889	0,374
18. Sınıf içi zaman yönetimi	2,97	1,38	2,37	1,24	-2,096	0,036
19. Öğretmen eğiticiliği	2,97	1,33	2,81	1,28	-0,594	0,552
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	2,81	1,35	2,65	1,21	-0,571	0,568
21. Çeşitli öğretim teknikleri	3,32	1,25	3,10	1,32	-0,810	0,418
22. Ders kitabı değerlendirme	3,26	1,12	2,80	1,35	-1,710	0,087
23.Çok kültürlü sınıflarda ders verme	3,03	1,38	2,62	1,34	-1,462	0,144
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	3,13	1,38	3,03	1,29	-0,304	0,761

Şekil 6. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği/TDE



4.2.16. Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Diller Edebiyatları Bölümleri Arasında ANOVA Analizi

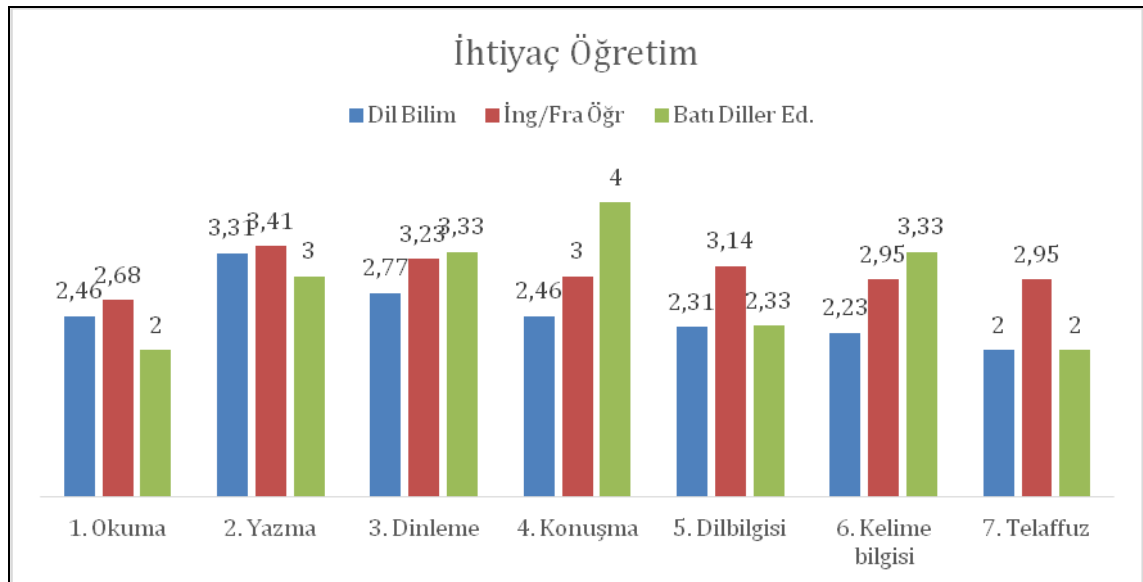
Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Dilbilimi, İngilizce-Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları gruplarında istatistiksel farklılık elde edilememiştir ($p>0,05$). Diğer gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde İngilizce-Fransızca Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ankette verilen alanların öğretiminde hissettikleri ihtiyaç Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

Bu bulguları lisans eğitimlerinde 5. ve 6. yarıyıl dil becerilerinin öğretimi derslerini alan İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin, lisans programlarında dil becerilerinin öğretimi ile ilgili bir eğitim almamış olan Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun öğretmenlere göre bu alanlarda farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 28. İhtiyaç Öğretim Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları

	Dilbilimi		İng/Fra Öğretmenliği		Batı Dilleri ve Edebiyatları		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,46	1,56	2,68	1,32	2,00	1,00	0,766	0,682
2. Yazma	3,31	1,49	3,41	1,40	3,00	1,00	0,421	0,810
3. Dinleme	2,77	1,42	3,23	1,31	3,33	2,08	1,128	0,569
4. Konuşma	2,46	1,56	3,00	1,51	4,00	1,73	2,532	0,282
5. Dilbilgisi	2,31	1,55	3,14	1,46	2,33	1,53	2,649	0,266
6. Kelime bilgisi	2,23	1,36	2,95	1,40	3,33	1,15	2,847	0,241
7. Telaffuz	2,00	1,15	2,95	1,40	2,00	1,00	4,519	0,104

Şekil 7. İhtiyaç Öğretim Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin ölçme-değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Dinleme” ve “Kelime bilgisi” alanlarının ölçme-değerlendirmesi bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Farklılıklar incelendiğinde Dilbilimi bölümünden mezun olan öğretmenlerin hem konuşma hem de kelime bilgisi ölçme-değerlendirmesi bakımından diğer bölümlere göre daha az kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Diğer gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde

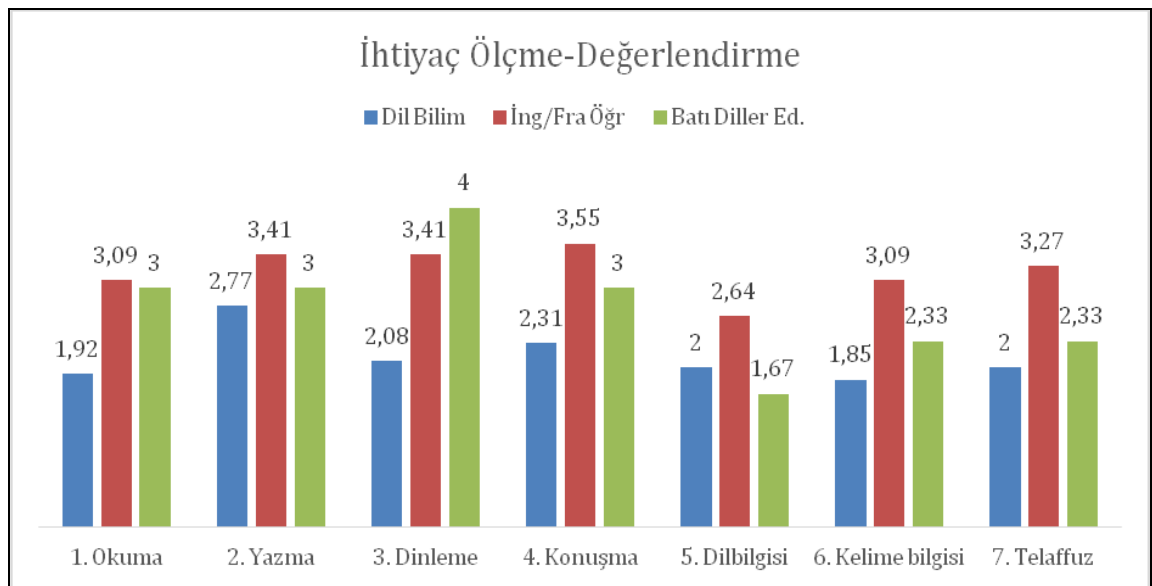
İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ankette verilen alanların öğretiminde hissettikleri ihtiyaç Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

Bu bulguları lisans eğitimlerinin 4. yarıyılında ölçme ve değerlendirme dersi alan İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanında lisans eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme dersi olmayan Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 29. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları

	Dilbilimi		İng/Fra Öğretmenliği		Batı Dilleri ve Edebiyatları		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	1,92	1,12	3,09	1,44	3,00	1,00	5,685	0,058
2. Yazma	2,77	1,59	3,41	1,22	3,00	1,00	1,813	0,404
3. Dinleme	2,08	0,95	3,41	1,22	4,00	1,00	10,95	0,004
4. Konuşma	2,31	1,03	3,55	1,34	3,00	1,73	6,958	0,031
5. Dilbilgisi	2,00	1,47	2,64	1,36	1,67	0,58	3,232	0,199
6. Kelime bilgisi	1,85	1,07	3,09	1,27	2,33	0,58	8,73	0,013
7. Telaffuz	2,00	1,15	3,27	1,52	2,33	1,53	5,492	0,064

Şekil 8. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Öğrenci farklılıklarını tanıma” ve “Avrupa Dil Portfolyosu” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Diğer gruplardaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Farklılıklar incelendiğinde Dilbilimi bölümünden mezun öğretmenler öğrenci farklılıklarını tanımada, Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun öğretmenler ise “Avrupa Dil Portfolyosu” alanında kendilerini daha az geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Diğer gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ankette verilen alanların öğretiminde hissettikleri ihtiyaç Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden ortalama olarak daha yüksektir.

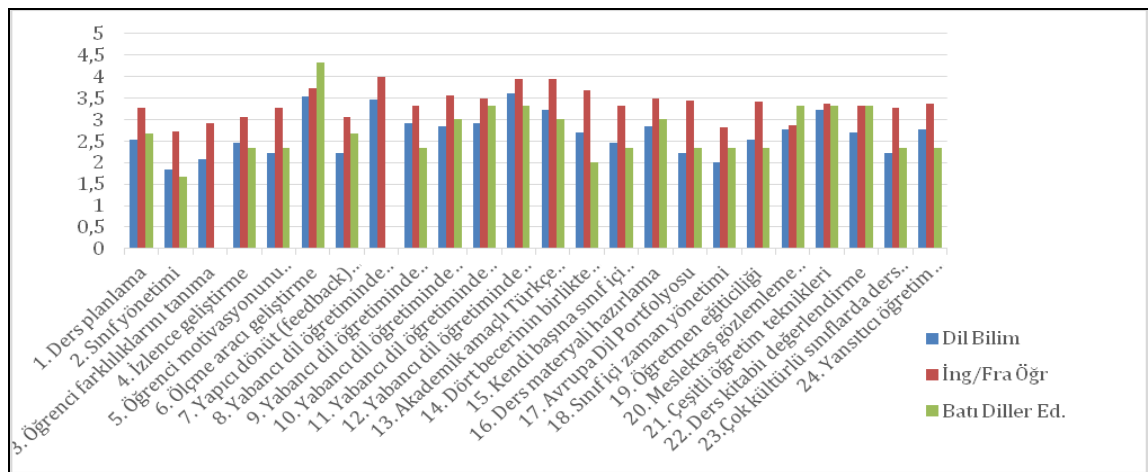
Bu bulguları lisans eğitimlerinin 4. yarıyılında öğrencilere ihtiyaç analizi yaparak öğrenci farklılıklarını gözönünde bulundurma, ders planlama ve Avrupa Konseyi Ortak dil kriterlerini temel alarak farklı becerilerin öğretilmesi yetisini kazandırmayı hedefleyen “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi alan İngilizce Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin, lisans eğitimlerinde bu dersi almamış olan Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Ancak Dilbilimi ve Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olmuş katılımcıların bu alanlarda özel ilgileri dahilinde seminer ya da eğitim almış olmaları da mümkündür.

Tablo 30. İhtiyaç Alan Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları

	Dilbilimi		İng/Fra Öğretmenliği		Batı Dilleri ve Edebiyatları		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS		
1. Ders planlama	2,54	1,05	3,27	1,20	2,67	0,58	4,036	0,133
2. Sınıf yönetimi	1,85	0,99	2,73	1,39	1,67	1,15	4,411	0,110
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	2,08	0,86	2,91	1,38			8,312	0,016
4. İzlenim geliştirme	2,46	1,33	3,05	1,33	2,33	1,15	2,253	0,324
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	2,23	1,24	3,27	1,39	2,33	1,53	4,766	0,092
6. Ölçme aracı geliştirme	3,54	1,20	3,73	1,32	4,33	1,15	1,467	0,480

7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	2,23	1,17	3,05	1,40	2,67	0,58	3,195	0,202
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı? dil öğretiminde kullanılması	3,46	1,39	4,00	1,27			3,607	0,165
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	2,92	1,04	3,32	1,46	2,33	0,58	1,722	0,423
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	2,85	1,07	3,55	1,44	3,00	1,00	2,397	0,302
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	2,92	1,38	3,50	1,50	3,33	1,15	1,491	0,474
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	3,62	0,87	3,95	1,25	3,33	1,53	1,96	0,375
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	3,23	1,48	3,95	1,29	3,00	2,00	2,673	0,263
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	2,69	1,38	3,68	1,52	2,00	1,00	5,277	0,071
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	2,46	1,13	3,32	1,43	2,33	1,53	4,112	0,128
16. Ders materyali hazırlama	2,85	1,21	3,50	1,19	3,00	1,73	2,716	0,257
17. Avrupa Dil Portfolyosu	2,23	1,01	3,45	1,37	2,33	1,53	6,78	0,034
18. Sınıf içi zaman yönetimi	2,00	1,00	2,82	1,37	2,33	1,53	3,035	0,219
19. Öğretmen eğitciliği	2,54	1,33	3,41	1,47	2,33	1,15	3,791	0,150
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	2,77	1,36	2,86	1,36	3,33	0,58	0,659	0,719
21. Çeşitli öğretim teknikleri	3,23	1,17	3,36	1,43	3,33	2,08	0,214	0,899
22. Ders kitabı değerlendirme	2,69	1,32	3,32	1,36	3,33	2,08	1,751	0,417
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	2,23	1,30	3,27	1,67	2,33	2,31	3,457	0,178
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	2,77	1,24	3,36	1,43	2,33	1,53	2,438	0,296

Şekil 9. İhtiyaç Alan Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Dilleri ve Edebiyatları



4.2.17. Türkçe Öğretmenliği Ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği Bölümleri Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Bağımsız Örneklem T-Testi

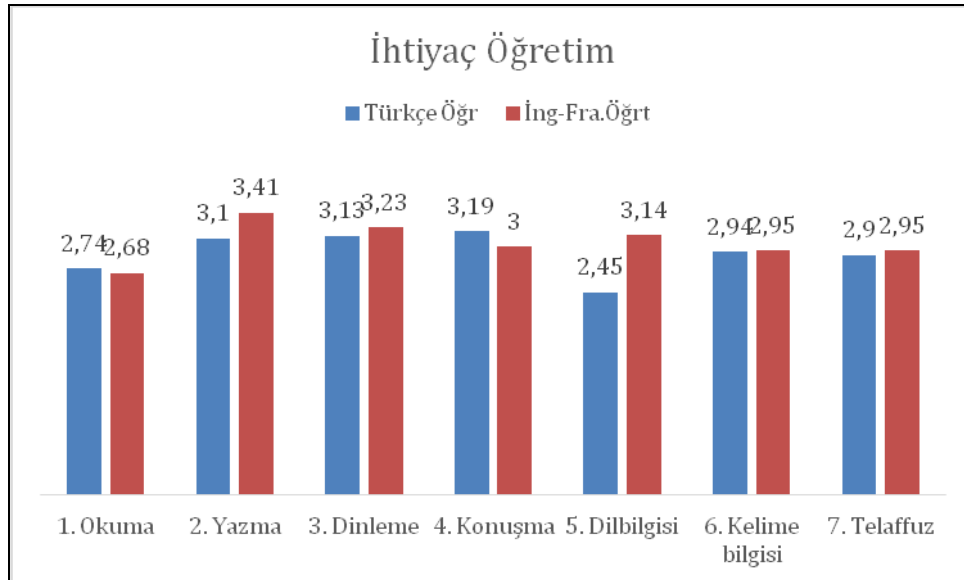
Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Türkçe öğretmenliği ile İngilizce/Fransızca Öğretmenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde okuma ve konuşma becerilerinin öğretiminde Türkçe Öğretmenliği bölümünün daha çok ihtiyaç hissettiği görülmektedir. “Yazma, dinleme, dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz” alanlarında ise İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler daha çok ihtiyaç hissetmektedir.

Bu bulguları değerlendirdiğimizde ilk olarak İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde yetkin olmalarına rağmen Türkçeyi ana dili olarak öğrendikleri için dilbilgisi ve telaffuz kurallarının yabancı öğrencilere anlatılmasında kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri beklenen bir durumdur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma ve dinleme alanında materyallerin çok çeşitlilik göstermemesi ve kısıtlı olması kendi öğrettikleri dillerde çok farklı materyaller bulma imkanı olan İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Türkçeyi ana dili Türkçe olanlara öğretme için eğitim almış ve yabancı dil olarak Türkçeyi sadece lisans eğitimlerinin 6. yarıyılında haftada 2 saatlik bir ders olarak alan Türkçe öğretmenliği öğretmenliği mezunlarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimi dersleri almış olmalarına rağmen bunların yabancı dil eğitiminde farklı uygulamalarının olması bağlamında kendilerini okuma ve konuşma becerilerinin öğretiminde daha çok geliştirmek istemeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 31. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği

	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce/ Fransızca Öğretmenliği		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,74	1,34	2,68	1,32	-0,120	0,904
2. Yazma	3,10	1,47	3,41	1,40	-0,739	0,460
3. Dinleme	3,13	1,41	3,23	1,31	-0,176	0,860
4. Konuşma	3,19	1,47	3,00	1,51	-0,500	0,617
5. Dilbilgisi	2,45	1,55	3,14	1,46	-1,531	0,126
6. Kelime bilgisi	2,94	1,57	2,95	1,40	-0,028	0,978
7. Telaffuz	2,90	1,58	2,95	1,40	-0,101	0,919

Şekil 10. İhtiyaç Öğretim Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği

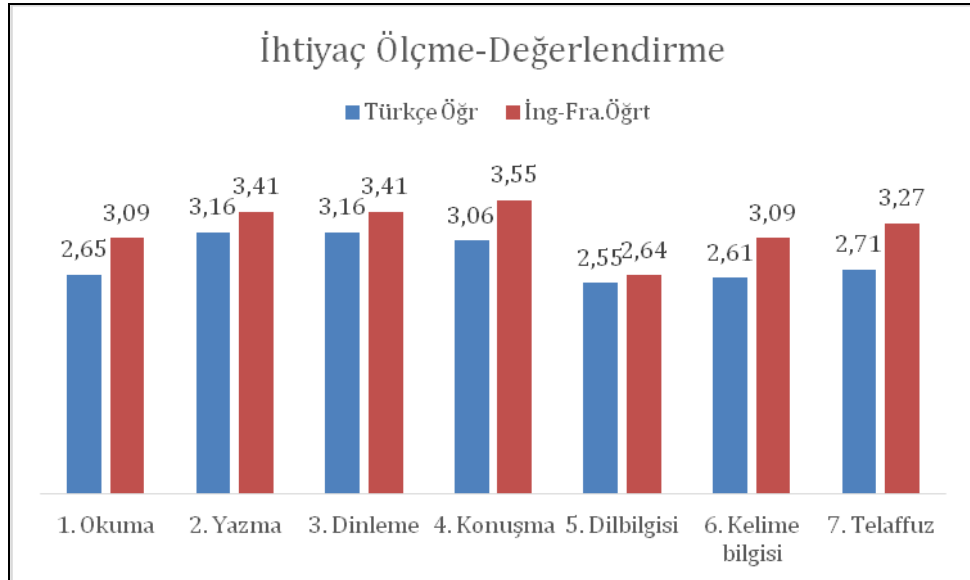
Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin ölçme-değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Türkçe öğretmenliği ile İngilizce/Fransızca Öğretmenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplardaki farklılıklar genel olarak incelendiğinde bütün alanlarda İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin daha çok ihtiyaç hissettiği görülmektedir.

Bu bulguları lisans eğitimlerinin 4. yarısında yabancı dil öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme dersi almış olan İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin, yabancı dil öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme dersi almamış Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 32. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği

	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce-Fransızca Öğretmenliği		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,65	1,54	3,09	1,44	-1,028	0,304
2. Yazma	3,16	1,51	3,41	1,22	-0,453	0,650
3. Dinleme	3,16	1,44	3,41	1,22	-0,455	0,649
4. Konuşma	3,06	1,44	3,55	1,34	-1,239	0,215
5. Dilbilgisi	2,55	1,41	2,64	1,36	-0,306	0,760
6. Kelime bilgisi	2,61	1,54	3,09	1,27	-1,265	0,206
7. Telaffuz	2,71	1,51	3,27	1,52	-1,247	0,212

Şekil 11. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Türkçe öğretmenliği ile İngilizce/Fransızca Öğretmenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplardaki

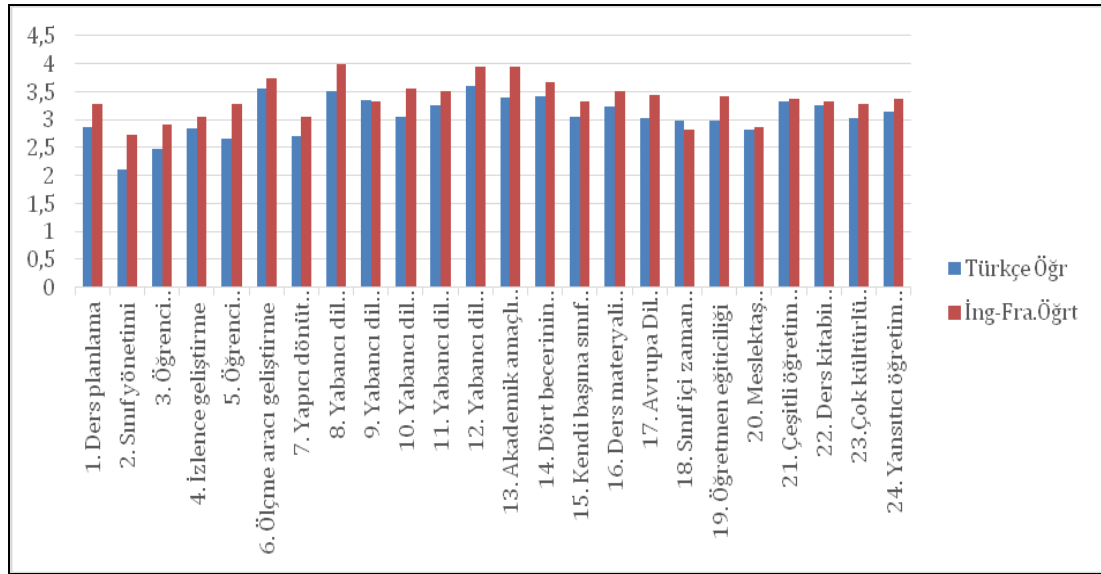
farklılıklar genel olarak incelendiğinde bütün alanlarda İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin daha çok ihtiyaç hissettiği görülmektedir.

Bu bulguları yabancı dil öğretimi alanında teorik ve pratik bilgiye sahip olan İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin yabancı dil eğitimi değil ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda eğitim almış Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 33. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği

	Türkçe Öğrt.		İng-Fra. Öğrt.		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Ders planlama	2,87	1,41	3,27	1,20	-1,029	0,304
2. Sınıf yönetimi	2,10	1,22	2,73	1,39	-1,711	0,087
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	2,48	1,39	2,91	1,38	-1,185	0,236
4. İzence geliştirme	2,84	1,29	3,05	1,33	-0,529	0,597
5. Öğrenci motivasyonunu arttırma	2,65	1,45	3,27	1,39	-1,550	0,121
6. Ölçme aracı geliştirme	3,55	1,18	3,73	1,32	-0,833	0,405
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	2,71	1,16	3,05	1,40	-0,916	0,360
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması	3,52	1,18	4,00	1,27	-1,744	0,081
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	3,35	1,36	3,32	1,46	-0,028	0,978
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	3,06	1,31	3,55	1,44	-1,258	0,208
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	3,26	1,41	3,50	1,50	-0,687	0,492
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	3,61	1,20	3,95	1,25	-1,155	0,248
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	3,39	1,28	3,95	1,29	-1,713	0,087
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	3,42	1,46	3,68	1,52	-0,832	0,405
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	3,06	1,31	3,32	1,43	-0,766	0,444
16. Ders materyali hazırlama	3,23	1,41	3,50	1,19	-0,666	0,505
17. Avrupa Dil Portfolyosu	3,03	1,38	3,45	1,37	-1,099	0,272
18. Sınıf içi zaman yönetimi	2,97	1,38	2,82	1,37	-0,353	0,724
19. Öğretmen eğiticiliği	2,97	1,33	3,41	1,47	-1,137	0,256
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	2,81	1,35	2,86	1,36	-0,148	0,883
21. Çeşitli öğretim teknikleri	3,32	1,25	3,36	1,43	-0,214	0,831
22. Ders kitabı değerlendirme	3,26	1,12	3,32	1,36	-0,196	0,845
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	3,03	1,38	3,27	1,67	-0,475	0,635
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	3,13	1,38	3,36	1,43	-0,610	0,542

Şekil 12. İhtiyaç Alan Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği



4.2.18. Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği Bölümleri Arasında Yapılan Bağımsız Örneklem T-testi

Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin öğretiminde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Kelime bilgisi” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). İngilizce/Fransızca Öğretmenliği mezunu öğretmenler istatistiksel olarak Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek kelime bilgisi puanına sahiptir. Bu da İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin kelime bilgisi öğretimi alanında Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerden daha çok mesleki gelişim ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

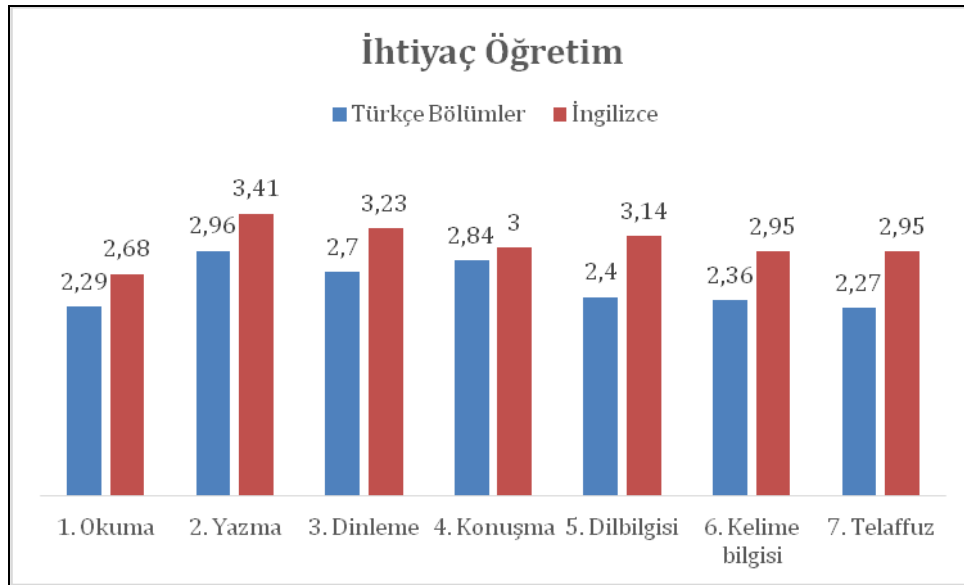
Bu bulguları lisans eğitimlerinin 1, 2, 3 ve 4. Yarıyılarında “Türkiye Türkçesi” dersi olarak sözcük çözümlemesi ve kelime bilgisi eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerle karşılaştırıldığında, lisans eğitimlerinde Türkçe kelime bilgisi ile ilgili eğitim almamış İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümünden

mezun öğretmenlerin kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmelerinin doğal olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 34. İhtiyaç Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği

	Türk Dili ve Edebiyatı		İngilizce/Fransızca Öğretmenliği			
	Ort	SS	Ort	SS	Test	p
1. Okuma	2,29	1,26	2,68	1,32		
2. Yazma	2,96	1,42	3,41	1,40	-1,364	0,173
3. Dinleme	2,70	1,33	3,23	1,31	-1,342	0,180
4. Konuşma	2,84	1,40	3,00	1,51	-1,699	0,089
5. Dilbilgisi	2,40	1,29	3,14	1,46	-0,467	0,641
6. Kelime bilgisi	2,36	1,32	2,95	1,40	-2,187	0,029
7. Telaffuz	2,27	1,41	2,95	1,40	-1,808	0,071

Şekil 13. İhtiyaç Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinin ölçme-değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Okuma, dinlenme, kelime bilgisi ve telaffuz” bakımından farklılıklar elde edilmiştir ($p < 0,05$). Farklı olan tüm durumlar için İngilizce-Fransızca öğretmenliği mezunu olanlar Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarından ortalama bakımından daha yüksek skora sahiptir. Bu da İngilizce-Fransızca öğretmenliği mezunu öğretmenlerin “okuma, dinlenme, kelime

bilgisi ve telaffuz” ölçme-değerlendirmesi bakımından Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerden daha çok mesleki gelişim ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

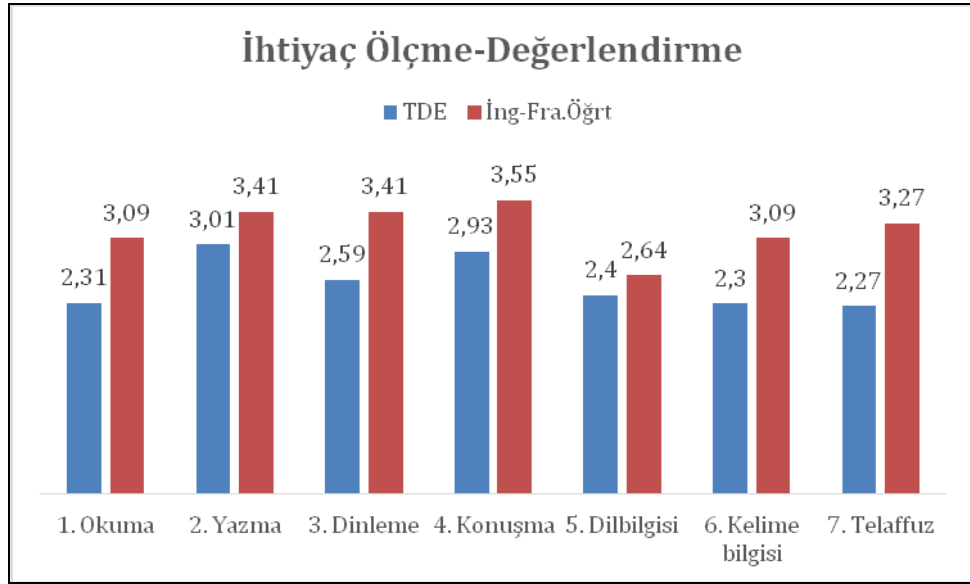
Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin “telaffuz” ve “kelime bilgisi” alanlarında kendilerini daha yetkin hissetmelerinin sebebi lisans programlarının 6. yarıyılında zorunlu ders olarak TRT Başspikerinden aldıkları “Uygulamalı Diksiyon” dersi olduğu düşünülebilir. Bu derste öğrencilerin toplum önünde düzgün ve etkili konuşabilmelerini sağlamak, Türkçenin seslerini ve çıkış noktalarını öğrenmelerine yardımcı olmak, vurgu, tonlama ve sözcüklerin doğru seçimini bilerek etkili konuşmanın yöntemlerini uygulamalı olarak göstermek amaçlanmıştır. Bu da Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin “telaffuz” ve “kelime bilgisi” alanlarında kendilerini daha az geliştirme ihtiyacı hissetmelerini sağlamış olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Ayrıca, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin kelime bilgisi alanlarında kendilerini daha yetkin hissetmelerinin nedeni 1, 2, 3 ve 4. yarıyılarında “Türkiye Türkçesi” dersi olarak sözcük çözümlemesi ve kelime bilgisi eğitimi almış olmalarıdır. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin lisans programlarında bu alanların ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Tablo 35. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği

	Türk Dili ve Edebiyatı		İngilizce/Fransızca Öğretmenliği		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Okuma	2,31	1,35	3,09	1,44	-2,289	0,022
2. Yazma	3,01	1,48	3,41	1,22	-1,104	0,270
3. Dinleme	2,59	1,32	3,41	1,22	-2,597	0,009
4. Konuşma	2,93	1,36	3,55	1,34	-1,898	0,058
5. Dilbilgisi	2,40	1,27	2,64	1,36	-0,745	0,456
6. Kelime bilgisi	2,30	1,27	3,09	1,27	-2,611	0,009
7. Telaffuz	2,27	1,35	3,27	1,52	-2,712	0,007

Şekil 14. İhtiyaç Ölçme-Değerlendirme Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği



Araştırmaya katılan bireylerin eğitim alınan bölümlere göre ankette verilen alanların hangilerinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettiklerini bulmak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri ölçümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. “Ders planlama, öğrenci motivasyonu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” bakımından gruplar arasında farklılık vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Farklılıkların olduğu tüm maddelerde İngilizce-Fransızca öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarından ortalama bakımından daha yüksek skora sahiptir. Bu da İngilizce-Fransızca öğretmenliği mezunu öğretmenlerin “ders planlama, öğrenci motivasyonu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” bakımından Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerden daha çok mesleki gelişim ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

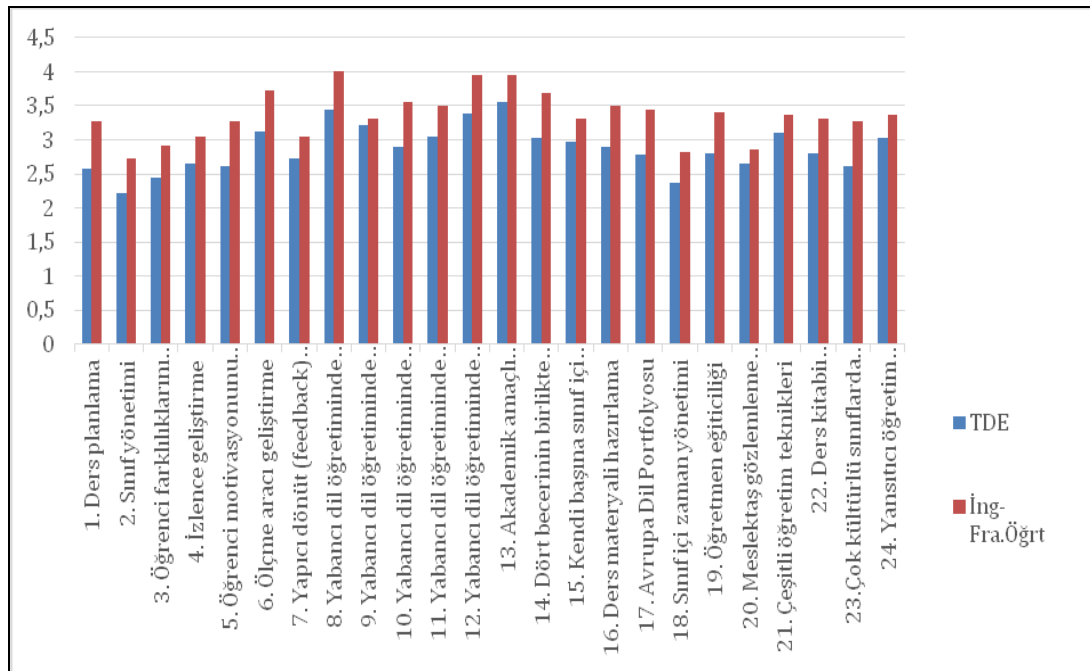
Her iki bölümün lisans programları incelendiğinde sadece İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümlerinin lisans programlarında “ders planlama, öğrenci motivasyonu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” ile ilgili derslerin bulunduğu görülmektedir. Bu da İngilizce/Fransızca Öğretmenliği

bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerin bu alanlarda daha çok teorik ve pratik bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle de, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin “ders planlama, öğrenci motivasyonu artırma, ölçme aracı geliştirme, ders materyali hazırlama, Avrupa Dil Portfolyosu” alanlarında Türk Dili ve Edebiyatı konusunda uzmanlaşmış öğretmenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olarak kendileri daha çok geliştirme ihtiyacı hissetmeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 36. İhtiyaç Alan Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği

	Türk Dili ve Edebiyatı		İngilizce/Fransızca Öğretmenliği		Test	p
	Ort	SS	Ort	SS		
1. Ders planlama	2,57	1,25	3,27	1,20	-2,361	0,018
2. Sınıf yönetimi	2,22	1,23	2,73	1,39	-1,609	0,108
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	2,44	1,36	2,91	1,38	-1,488	0,137
4. İzleni geliştirme	2,66	1,23	3,05	1,33	-1,332	0,183
5. Öğrenci motivasyonunu artırma	2,62	1,28	3,27	1,39	-2,073	0,038
6. Ölçme aracı geliştirme	3,13	1,32	3,73	1,32	-2,028	0,043
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	2,73	1,30	3,05	1,40	-1,001	0,317
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/Web 2.0 araçlarının yabancı? dil öğretiminde kullanılması	3,44	1,33	4,00	1,27	-1,841	0,066
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	3,21	1,30	3,32	1,46	-0,286	0,775
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	2,90	1,31	3,55	1,44	-1,921	0,055
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	3,05	1,39	3,50	1,50	-1,387	0,165
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	3,38	1,33	3,95	1,25	-1,850	0,064
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	3,55	1,27	3,95	1,29	-1,499	0,134
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	3,02	1,42	3,68	1,52	-1,960	0,050
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	2,98	1,32	3,32	1,43	-1,135	0,257
16. Ders materyali hazırlama	2,89	1,27	3,50	1,19	-2,144	0,032
17. Avrupa Dil Portfolyosu	2,78	1,25	3,45	1,37	-2,116	0,034
18. Sınıf içi zaman yönetimi	2,37	1,24	2,82	1,37	-1,406	0,160
19. Öğretmen eğitimi	2,81	1,28	3,41	1,47	-1,803	0,071
20. Meslektaş gözlemleme (peer observation)	2,65	1,21	2,86	1,36	-0,656	0,512
21. Çeşitli öğretim teknikleri	3,10	1,32	3,36	1,43	-0,860	0,390
22. Ders kitabı değerlendirme	2,80	1,35	3,32	1,36	-1,554	0,120
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	2,62	1,34	3,27	1,67	-1,758	0,079
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	3,03	1,29	3,36	1,43	-1,084	0,278

Şekil 15. İhtiyaç Alan Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği



4.2.19. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden “alanla ilgili makale, dergi ve kitap okuma” faaliyetine 5’i (%3,0) olumsuz, 27’si (%16,9) emin değilim, 128’i ise (%80,1) olumlu cevap vermiştir. “Alanla ilgili çalıştay, seminer, ve kurslara katılma” faaliyetine 40’ı (%25) olumsuz, 63’ü (%39,4) emin değilim, 57’si (%35,6) olumsuz cevap vermiştir. “Kendi başına sınıf içi araştırma (action research) yapma.” faaliyetine 8’i (%5,0) olumsuz, 35’i (%21,9) emin değilim, 117’si (%43,1) olumlu cevap vermiştir. “Meslektaşlardan yardım alma” faaliyetine 20’si (%12,4) olumsuz, 36’sı (%22,5) emin değilim, 104’ü (%65,1) olumlu cevap vermiştir. “Meslektaşlarla bilgi paylaşma” ifadesine 10’u (%6,2) olumsuz, 22’si (%13,8) emin değilim, 128’i (%80) olumlu cevap vermiştir. “Meslektaşları ders anlatırken gözlemleme” faaliyetine 69’u (%43) olumsuz, 38’i (%23,8) emin değilim, 53’ü (%33,2) olumsuz cevap vermiştir. “Kendi performansını değerlendirme (reflection)” faaliyetine 4’ü (%2,5) olumsuz, 27’si (%16,9) emin değilim, 129’u (%80,6) olumlu cevap vermiştir. “Alanla ilgili bir kuruluşa katılma” faaliyetine 61’i

(%38,1) olumsuz, 36'sı (%22,5) emin değilim, 63'ü (%39,4) olumlu cevap vermiştir. “Alanla ilgili özel grupları takip etme” faaliyetine 35'i (%21,8) olumsuz, 28'i (%17,5) emin değilim, 97'si (%60,7) olumlu cevap vermiştir. “Alanla ilgili internet üzerinden fikir alış verişi yapma” faaliyetine 32'si (%20) olumsuz, 37'si (%23,1) emin değilim, 91'i (%56,9) olumlu cevap vermiştir.

Bu bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin en çok katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri kendi performansını değerlendirme (%80,6), alanla ilgili makale, dergi ve kitap okuma (%80,1), meslektaşlarla bilgi paylaşma (%80), kendi başına sınıf içi araştırma yapma (%73,1), meslektaşlardan yardım alma (%65,1), alanla ilgili özel grupları takip etme (%60,7), ve alanla ilgili internet üzerinden fikir alış verişi yapma (%56,9) olarak gözlemlenmiştir. En az katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ise alanla ilgili bir kuruluşa katılma (%39,4), alanla ilgili çalıştay, seminer ve kurslara katılma (%35,6) ve meslektaşları ders anlatırken gözlemeleme (%33,2) olmuştur.

TALIS (2013) raporunda öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerde ilk sırada “kurslar/çalıştaylar” sonrasında da “eğitim konferansları ve seminerler” yer almaktadır. Bu etkinliği sırasıyla, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları”, “mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemeleme ve yetiştirme”, “diğer okullara yapılan inceleme gezileri”, “diploma veya sertifika programları” izlemektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretim şekillerinin geliştirilmesi anlamında daha çok meslektaşlarıyla paylaşma etkinliğinde buldukları gözlemelemektedir. Buna neden olarak da bu alanın daha yeni gelişmekte olması ve beklenen ve istenilen içerikte seminerlerin ve konferansların yeni yeni yapılmaya başlanmış olması gösterilebilir.

Tablo 37. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Emin değilim		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alanla ilgili makale, dergi ve kitap okuma	0	0,0	5	3,0	27	16,9	78	48,8	50	31,3
2. Alanla ilgili çalıştay, seminer, ve kurslara katılma	7	4,4	33	20,6	63	39,4	41	25,6	16	10,0
3. Kendi başına sınıf içi araştırma (action research) yapma.	2	1,2	6	3,8	35	21,9	53	33,1	64	40,0
4. Meslektaşlardan yardım	3	1,8	17	10,6	36	22,5	54	33,8	50	31,3

alma										
5. Meslektaşlarla bilgi paylaşma	2	1,2	8	5,0	22	13,8	56	35,0	72	45,0
6. Meslektaşları ders anlatırken gözlemleme	35	21,7	34	21,3	38	23,8	27	16,9	26	16,3
7. Kendi performansını değerlendirme (reflection)	1	0,6	3	1,9	27	16,9	60	37,5	69	43,1
8. Alanla ilgili bir kuruluşa katılma	35	21,8	26	16,3	36	22,5	34	21,3	29	18,1
9. Alanla ilgili özel grupları takip etme	16	10,0	19	11,8	28	17,5	51	31,9	46	28,8
10. Alanla ilgili internet üzerinden fikir alış veriş yapma	9	5,6	23	14,4	37	23,1	31	19,4	60	37,5

4.2.20. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılmakta Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Bulgular

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını engelleyen sebeplerden “Çalıştığım kurumdaki ağır iş yükü” engelini 22’si (%13,8) önemsiz, 41’si (%25,6) emin değilim, 97’si ise (%60,6) önemli olarak değerlendirmiştir. “Motivasyon eksikliği” engelini 49’u (%30,6) önemsiz, 37’si (%23,1) emin değilim, 74’ü (%46,3) önemli olarak değerlendirmiştir. “Kurumsal desteğin yetersiz olması” engelini 27’si (%16,8) önemsiz, 42’si (%26,3) emin değilim, 91’i (%56,9) önemli olarak değerlendirmiştir. “Hayatımdaki yoğun tempo” engelini 25’i (%15,6) önemsiz, 36’sı (%22,5) emin değilim, 99’u (%61,9) önemli olarak değerlendirmiştir. “Çalışma takviminin uygun olmayışı” engelini 20’si (%12,5) önemsiz, 41’i (%25,6) emin değilim, 99’u (%61,9) önemli olarak değerlendirmiştir. “Mesleki gelişim faaliyetinin yapılacağı mekânın elverişsizliği” engelini 49’u (%30,6) önemsiz, 48’i (%30,0) emin değilim, 63’ü (%39,4) de önemli olarak değerlendirmiştir. “Mesleki gelişim faaliyetlerinin yüksek maliyeti” engelini 45’i (%28,1) önemsiz, 44’ü (%27,5), 71’i (%44,4) önemli olarak değerlendirmiştir. “Mesleki gelişim faaliyetini gerçekleştirecek öğretmenlerin profesyonel anlamda yeterli olmaması” engelini 31’i (%19,3) önemsiz, 30’u (%18,8) emin değilim, 99’u (%61,9) önemli olarak değerlendirmiştir. “Eğitimlerde verilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesinin mümkün olmayışı” engelini 24’ü (%15) önemsiz, 40’ı (%25) emin değilim, 96’sı (%60) önemli olarak değerlendirmiştir. “Eğitimlerden haberdar

olmayışım” engelini 39’u (%24,3) önemsiz, 43’ü (%26,9) emin değilim, 78’i (%48,8) önemli olarak değerlendirmiştir.

Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta karşılaştıkları en büyük zorluklar %61,9 oranla hayatımdaki yoğun tempo, çalışma takvimimin uygun olmayışı ve mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirecek eğitimcilerin profesyonel anlamda yeterli olmaması olarak belirtilmiştir. Çalıştığım kurumdaki ağır iş yükü (%60,6) ve eğitimde verilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesinin mümkün olmayışı (%60) en çok yaşanan iki zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Kurumsal desteğin yetersiz olması (%56,9), eğitimlerden haberdar olmayışım (%48,8), motivasyon eksikliği (%46,3) ve mesleki gelişim faaliyetlerinin yüksek maliyeti (%44,4) diğer zorluklar olarak dile getirilmiştir. Mesleki gelişim faaliyetinin yapılacağı mekânın elverişsizliği (%39,4) en az dile getirilen zorluk olmuştur.

Araştırmalar, mesleki gelişimin etkili bir şekilde uygulanmasıyla ilgili birçok zorluğun bulunduğunu göstermektedir. Bunların yerine getirilmesinde diğer engeller olarak zaman, erişilebilirlik, personel motivasyonu ve finansal konular bulunmaktadır (Geldenhuis ve Oosthuizen, 2015). Yaş, personel sıkıntısı, destek olmayan yöneticiler, personelin tutumu, uygun programların bulunması, iş baskısı, aile ile ilgili durumlar da mesleki gelişim etkinliklerine katılımında engeller olarak tanımlanmaktadır (Drage, 2010; Fernandez-Manzanal ve diğerleri, 2015).

Tablo 38. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımı Engelleyen Sebepler

	Hiç önemli değil		Az önemli		Emin değilim		Oldukça önemli		Çok önemli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Çalıştığım kurumdaki ağır iş yükü	10	6,3	12	7,5	41	25,6	40	25,0	57	35,6
2. Motivasyon eksikliği	21	13,1	28	17,5	37	23,1	26	16,3	48	30,0
3. Kurumsal desteğin yetersiz olması	11	6,8	16	10,0	42	26,3	36	22,5	55	34,4
4. Hayatımdaki yoğun tempo	8	5,0	17	10,6	36	22,5	41	25,6	58	36,3
5. Çalışma takviminin uygun olmayışı	4	2,5	16	10,0	41	25,6	36	22,5	63	39,4
6. Mesleki gelişim faaliyetinin yapılacağı mekânın elverişsizliği	23	14,3	26	16,3	48	30,0	16	10,0	47	29,4
7. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yüksek maliyeti	22	13,7	23	14,4	44	27,5	30	18,8	41	25,6

8. Mesleki gelişim faaliyetini gerçekleştirecek eğitimcilerin profesyonel anlamda yeterli olmaması	11	6,8	20	12,5	30	18,8	29	18,1	70	43,8
9. Eğitimlerde verilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesinin mümkün olmayışı	10	6,2	14	8,8	40	25,0	39	24,4	57	35,6
10. Eğitimlerden haberdar olmayışım	21	13,0	18	11,3	43	26,9	35	21,9	43	26,9

4.2.21. Kişisel Gelişim Programları İle İlgili Tercihlere İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 98'i (%61,2) mesleki gelişim programlarının isteğe bağlı olmasını tercih ederken, 62'si de (%38,8) mesleki gelişim programlarının zorunlu olmasını tercih etmiştir. Buna göre öğretmenlerin tercihleri mesleki gelişim faaliyetlerinin isteğe bağlı olması doğrultusundadır.

Tablo 39. Kişisel Gelişim Programlarının Yapısıyla İlgili Tercihler

	n	%
1. Mesleki gelişim programının hangi yapıda olmasını tercih edersiniz?		
isteğe bağlı	98	61,2
zorunlu	62	38,8

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının formatıyla ilgili olarak 66 kişi (%41,3) semineri, 27 kişi (%16,8) çalıştay, 40 kişi (%25,0) grup olarak fikir alış veriş yapmayı, 26 kişi (%16,3) daha uzun süreli ve zamana yayılmış eğitimleri ve 1 kişi de (%0,6) farklı bir formatta olması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenler seminer (%41,3) formatındaki kişisel gelişim program formatını tercih etmiştir. Bunu grup olarak fikir alış veriş yapma (%25) takip etmiştir. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin teorik konu anlatımından daha çok tartışma ve uygulamaya yönelik mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 40. Kişisel Gelişim Programlarının Formatıyla İle İlgili Tercihler

		n	%
2. Mesleki gelişim programının hangi formatta olmasını tercih edersiniz?	seminer	66	41,3
	çalıştay	27	16,8
	grup olarak fikir alış verişi yapma (beyin fırtınası)	40	25,0
	daha uzun süreli ve zamana yayılmış eğitimler	26	16,3
	diğer	1	0,6

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının yeriyle ilgili olarak 118 kişi (%73,7) çalıştıkları yerde, 28 kişi (%17,5) başka bir şehirde, 1 kişi (%0,6) başka bir ülkede, 11 kişi (%6,9) internet üzerinden ve 2 kişi de (%1,3) farklı bir yerde olması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenler kişisel gelişim programlarının çalıştıkları yerde yapılmasını (%73,7) tercih etmişlerdir.

Tablo 41. Kişisel Gelişim Programlarının Yeriyle İlgili Tercihler

		n	%
3. Mesleki gelişim programının nerede olmasını tercih edersiniz?	çalıştığım yerde	118	73,7
	başka bir şehirde	28	17,5
	başka bir ülkede	1	0,6
	internet üzerinden	11	6,9
	diğer	2	1,3

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının zamanıyla ilgili olarak 35 kişi (%21,8) hafta içi gündüz, 13 kişi (%8,1) hafta içi mesaiden sonra, 22 kişi (%13,8) hafta sonu, 47 kişi (%29,4) mesai içinde ders olmadığı zaman diliminde ve 43 kişi de (%26,9) duruma göre ayarlanabilecek esnek bir yapıda olması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler genellikle mesleki gelişim programlarının hafta içi ve mesai saatleri içinde ve ders olmadığı zaman olmasını tercih etmiştir.

Tablo 42. Kişisel Gelişim Programlarının Zamanıyla İlgili Tercihler

		n	%
4. Mesleki gelişim programının ne zaman olmasını tercih edersiniz?	hafta içi gündüz	35	21,8
	hafta içi mesaiden sonra	13	8,1
	hafta sonu	22	13,8
	mesai içinde ders olmadığı zaman diliminde	47	29,4
	duruma göre uyarlanabilecek esnek bir yapıda	43	26,9
	diğer	0	0,0

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının hangi sıklıkta olması tercihleriyle ilgili olarak 32 kişi (%20,0) hafta da bir, 3 kişi (%1,9) iki haftada bir, 51 kişi (%31,9) ayda bir, 1 kişi (%0,6) iki ayda bir, 61 kişi (%38,1) dönemde bir ve 12 kişi de (%7,5) yılda bir olması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir. Bu bulgulara göre katılımcı öğretmenler mesleki gelişim programlarının ayda bir ya da dönemde bir yapılmasını tercih etmiştir.

Tablo 43. Kişisel Gelişim Programlarının Sıklığıyla İle İlgili Tercihler

		n	%
5. Mesleki gelişim programının hangi sıklıkta olmasını tercih edersiniz?	haftada bir	32	20,0
	iki haftada bir	3	1,9
	ayda bir	51	31,9
	iki ayda bir	1	0,6
	dönemde bir	61	38,1
	yılda bir	12	7,5
	Diğer	0	0,0

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının her bir oturumunun uzunluğu tercihleriyle ilgili olarak 19 kişi (%11,8) 30 dakika, 60 kişi (%37,5) 45 dakika, 31 kişi (%19,4) 60 dakika, 9 kişi (%5,6) 90 dakika, 30 kişi (%18,8) duruma göre esneyebilen bir yapıda ve 11 kişi de (%6,9) ders hedeflerine göre belirlenen bir yapıda olması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir. Bu bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişim programlarının uzunluğunun 45 dakika (%37,5) olması tercihinde bulunmuştur.

Tablo 44. Kişisel Gelişim Programlarının Oturumlarının Uzunluklarıyla İlgili Tercihler

		n	%
6. Mesleki gelişim programının her bir oturumunun hangi uzunlukta olmasını tercih edersiniz?	30 dk.	19	11,8
	45 dk.	60	37,5
	60 dk.	31	19,4
	90 dk.	9	5,6
	Duruma göre esneyebilen bir yapıda	30	18,8
	Ders hedeflerine göre belirlenen bir yapıda	11	6,9
	Diğer	0	0,0

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler mesleki gelişim programının kimin tarafından yapılması tercihleriyle ilgili olarak 19 kişi (%11,8) kendi kurumundan bir alan uzmanı veya bir grup, 42 kişi (%26,3) kurum dışından bir alan uzmanı veya bir grup, 99 kişi (%61,9) kendi kurumundan bir alan uzmanı ve başka bir kurumdan bir alan uzmanı tarafından yapılması gerektiğiyle ilgili fikir beyan etmiştir.

Bu bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (%61,9) mesleki gelişim programlarının kendi kurumlarından bir alan uzmanı ve başka kurumdan bir alan uzmanı tarafından yapılmasını tercih etmiştir.

Tablo 45. Kişisel Gelişim Programlarının Eğitmenleriyle İle İlgili Tercihler

		n	%
7. Mesleki gelişim programının kim tarafından yapılmasını tercih edersiniz?	Kendi kurumumdan bir alan uzmanı veya bir grup	19	11,8
	Kurum dışından bir alan uzmanı veya bir grup	42	26,3
	Kendi kurumumdan bir alan uzmanı ve başka kurumdan bir alan uzmanı	99	61,9
	Diğer	0	0,0

4.2.22. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 14'ü (%8,7)

“Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içi öğretim faaliyetlerinde özgüvenimi arttıracığını düşünüyorum.” ifadesine olumsuz (kesinlikle katılmıyorum ya da katılmıyorum), 14’ü (%8,8) emin değilim, 132’si ise (%82,5) olumlu (kesinlikle katılıyorum ya da katılıyorum) cevap vermişlerdir. *“Mesleki gelişim programlarına katılmanın yeni öğretim yöntemleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmeme yardımcı olacağını düşünüyorum.”* ifadesine katılımcı öğretmenlerin 10’u (%6,2) olumsuz, 27’si (%16,9) emin değilim, 123’ü (%76,9) olumlu cevap vermişlerdir. *“Mesleki gelişim programlarına katılmanın öğretme becerilerimi arttırmaya yardımcı olacağını düşünüyorum.”* ifadesine 7’si (%4,4) olumsuz, 20’si (%12,5) emin değilim, 133’ü (%83,1) olumlu cevap vermişlerdir. *“Mesleki gelişim programlarına katılmanın performansımı yeniden değerlendirmemi sağlayacağını düşünüyorum.”* İfadesine 9’u (%5,5) olumsuz, 22’si (%13,8) emin değilim, 129’u (%80,7) olumlu cevap vermiştir. *“Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içinde kullanabileceğim pratik bilgiler sağlayacağını düşünüyorum.”* ifadesine 8’i (%4,9) olumsuz, 20’si (%12,5) emin değilim, 132’si (%82,6) olumlu cevap vermiştir. *“Mesleki gelişim programları ihtiyaçlarımla ilgilidir.”* İfadesine 13’ü (%8,1) olumsuz, 41’i (%25,6) emin değilim, 106’sı (%66,3) olumlu cevap vermiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenler mesleki gelişimle ilgili cümlelerin tamamına olumlu cevaplar vererek mesleki gelişim programlarına yönelik olumlu bir algı sergilemiştir. Ancak son maddede verilen *“Mesleki gelişim programları ihtiyaçlarımla ilgilidir.”* İfadesi diğer maddelerden daha düşük bir yüzde göstermektedir. Bu da katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik algılarının olumlu olmasına rağmen şimdiye kadar katıldıkları mesleki gelişim programlarının genellikle ihtiyaçlarına yönelik olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Akçay (2012) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarının yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olduğu, mesleki gelişim çalışmalarının zaman harcamaya değer çalışmalar olduğu, bu çalışmalar sayesinde kendilerini geliştirdikleri ve yaptıkları öğretim üzerinde etkili olduğunu belirtmelerine rağmen, “Eğer hizmet içi faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa katılmazdım” ve “Mesleki gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerine çok etkili olmadı.” ifadelerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programlarına Yönelik Algıları

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Emin değilim		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içi öğretim faaliyetlerinde özgüvenimi arttıracakını düşünüyorum.	4	2,4	10	6,3	14	8,8	47	29,4	85	53,1
2. Mesleki gelişim programlarına katılmanın yeni öğretim yöntemleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmeme yardımcı olacağını düşünüyorum.	5	3,1	5	3,1	27	16,9	44	27,5	79	49,4
3. Mesleki gelişim programlarına katılmanın öğretme becerilerimi arttırmaya yardımcı olacağını düşünüyorum.	2	1,3	5	3,1	20	12,5	57	35,6	76	47,5
4. Mesleki gelişim programlarına katılmanın performansımı yeniden değerlendirmemi sağlayacağını düşünüyorum.	1	0,6	8	5,0	22	13,8	46	28,8	83	51,9
5. Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içinde kullanabileceğim pratik bilgiler sağlayacağını düşünüyorum.	5	3,1	3	1,9	20	12,5	54	33,8	78	48,8
6. Mesleki gelişim programları ihtiyaçlarımla ilgilidir.	3	1,9	10	6,3	41	25,6	56	35,0	50	31,3

4.3. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN VERİLER

Öğretmen profesyonelliği ve mesleki gelişimi üzerine olan ulusal ve uluslararası alan yazın incelendikten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden görüş almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenerek görüşmelerde kullanılmıştır. Toplam 15 öğretmenle kayıt altına alınan görüşmeler yapılmıştır. Düzey, ilgi ve ihtiyacın farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak görüşmelerde mümkün olduğunca farklı niteliklerde öğretmenler seçimine özen gösterilmiştir.

Yapılan görüşmelerde aşağıdaki alt problemlere cevap oluşturabilecek durumlara ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik ve mesleki gelişimle ilgili düşünceleri nelerdir?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin algıladıkları mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ne gibi mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaktadır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin nasıl olmasını beklemektedir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?

4.3.1. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak yapılan görüşmelere 15.03.2016 tarihinde başlanmıştır. Toplam 15 öğretmene ulaşılmış ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınarak sonradan çeviri yazını yapılmıştır. Son görüşme 20.05.2017 tarihinde yapılarak çalışmanın bu aşaması tamamlanmıştır.

Görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alanda hizmet süreleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin 2'si 11 yıl üzerinde, 7'si 6-10 yıl arası ve 6'sı da 1-5 yıl arası alanda mesleki tecrübeye sahip olduklarını belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu alana yeni katılan öğretmenlerdir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Alandaki Mesleki Tecrübesi

Hizmet Süresi	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	6	40
6-10 yıl	7	46
11 ve üzeri	2	14
TOPLAM	15	100

Aşağıdaki tabloda görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenim durumları görülmektedir. Buna göre görüşülen öğretmenlerin 4'ü lisans mezunu, 5'i yüksek lisans mezunu ve 6'sı da doktora yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu lisans üstü eğitim yapmaktadır. 6 öğretmen de doktorasını yapmaya devam etmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans eğitimi almıştır ve alamaya devam etmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans üstü

çalışmalarını bitirmiş veya halen devam ettirmekte olmaları çalışmaya katılan öğretmenlerin üniversitelerde eğitim veriyor olmasına bağlanabilir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	4	26
Yüksek Lisans	5	34
Doktora	6	40
TOPLAM	15	100

Aşağıdaki tabloda görüşme yapılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u Türk Dili ve Edebiyatı, 2'si Türkçe Öğretmenliği, 1'i İngiliz Dili ve Edebiyatı ve 2'si İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezundur. Buna göre görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe bölümlerden mezundur. Yabancı dillerden mezun olup görüşmeye katılan öğretmen sayısı 3'tür. Bunun nedeni de TÖMER'lerde genellikle Türkçe ile ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin istihdam edilmesidir.

Tablo 49. Mezun Olunan Bölüm

Mezun Olunan Bölüm	Frekans	Yüzde
Türk Dili ve Edebiyatı	10	66
Türkçe Öğretmenliği	2	14
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	06
İngilizce Öğretmenliği	2	14
TOPLAM	15	100

4.3.2. Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde görüşmelerdeki soru sırasına göre kodlanıp temalar hâlinde gruplandırılan verilerin frekans ve yüzdeliklerinin tablo haline getirilmiş şekilleri ile yapılan yorumlara yer verilmektedir. Görüşmelerden sonra yapılan analiz sonucunda 4 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar kapsamında görüşme soruları incelenmiştir.

1. Öğretmenlik ve Mesleki Gelişim
2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri
4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımda Yaşandıkları Sorunlar

A. Öğretmenlik ve Mesleki Gelişim

Tablo 50. Öğretmenlerin “Öğretmenliği Nasıl Tanımlarsınız? Bir Meslek midir, Yoksa İş mi?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Sadece İş	0	0
Sadece Meslek	0	0
İkisi de	15	100

Öğretmenlerin “Öğretmenliği nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenin tamamı öğretmenliği hem iş hem de meslek olarak tanımlamıştır.

Yaptığımız işin karşılığında maddi bir karşılık aldığımız için iş olarak ama bunu yanında işi severek yaptığımız için meslek olarak düşünülebilir. Öyle olmazsa bu kadar yoğun bir şekilde haftada 24 bazen daha üstü saat derslere girmek dil öğretimi alanında zor.

Diğer bir öğretmen de öğretmenliği “bir sanat biz de hepimiz sanatçıyız. Yani hem meslek hem iştir. Bir meslektir bir sanatçı gibi özveriyle yapılması gereken bir meslektir. Güler yüzle severek yapılması gereken bir meslek.” olarak tanımlamıştır. Başka bir öğretmen de “orkestra şefliği” olarak tanımlamıştır.

Çok sesliliği yönetiyoruz biz burada. Özellikle de TÖMER’de çok sesliliği ve çok kültürlülüğü sınıflarda çalıştığımız için gerçekten her renkten her sestten her uygarlıktan kişiye hitap ediyoruz. Meslekle işi nasıl tanımladığınız da önemli burada benim üniversite eğitimim mesleki anlamda öğretmenlik değil aslında. Ama sonrasında aldığım formasyonla bu alana geçtim. Lisansım farklı bir alanda olsaydı da geçekten bu işe girişmek isterdim yani bu mesleğin içinde olmasam da iş olarak bunu yapmak isterdim yani çok güzel.

Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerden birisi de aslında ilk başta öğretmen olmayı düşünmediğini ama sonra şartların onu öğretmen olmaya sürüklediğini ve şu anda bu durumdan çok memnun olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenlik benim olmak istemediğim bir meslekti aslında. Öğretmenlerimiz bizlere hep Türkolog olarak yetişeceksiniz öğretmenliği çıkarın kafanızdan demişlerdi. Ama bu eğitim sistemi ve iş düzeni beni öğretmenliğe sürükledi ama yaptığım işten memnunum. Şöyle ki yabancılara Türkçe öğretmenliği diğer öğretmenliklerden daha farklı.

Şöyle ki verdiğiniz şeyi geri alabilmek. Öğrencilerin sevgisi, saygısı, daha sonra öğretim tekniklerini onların üzerinde uygulayabilmeniz. İşin manevi yönü de var. Bütün bunlar toplamında öğretmenliği sonradan sevmiş biriyim ben. Öğretmenliği meslek olarak sonradan benimsemiş biri olarak çok da hani bunu başlangıçta hazırlık olmadan yapılabileceğini düşünüyorum. Sizde o yetenek var mı bilmiyorsunuz. Sizi o sınıfa koyuyorlar orada içinizdeki cevher ortaya çıkıyor. Sonuçta 30 yıl öğretmenlik yapmış ama öğretmenlik adına hiçbir şey bilmeyen kişiler de var. Bir senelik öğretmenlik içinde çok şey yapabilen kişiler de var. Öğretmenin kendisine bağlı olduğunu düşünüyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi öğretmenliği hem iş hem de meslek olarak değerlendirmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin “Mesleğinde Profesyoneldir Dediğimiz Bir Öğretmen Sizce Hangi Özelliklere Sahiptir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Derse hazırlıklı gelmek	4	26
Teknolojiyi kullanmak	14	93
Kendisini tekrar etmemek, yenilikçi olmak	12	80
Materyalleri güncellemek	10	66
Yeterli alan bilgisine sahip olmak	9	60
Sabırlı ve hoşgörülü olmak	10	66
Demokrat olmalı	1	06
Öğrencilerle iyi ilişki kurmak	11	73

Öğretmenlerin “Mesleğinde profesyoneldir dediğimiz bir öğretmen sizce hangi özelliklere sahiptir?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 12’si profesyonel öğretmenin özelliği olarak “kendisini tekrar etmemesi ve yenilikçi olması” yorumunda bulunmuştur. Bu da öğretmenler için mesleki gelişimin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerden bir tanesi yenilikçi olmanın profesyonel öğretmenlerin özelliği olmasını şu şekilde açıklamıştır:

Yani ideal bir öğretmen kendisini tekrar etmeyen, eksikliklerinin üstesinden gelmeye çalışan, A’nın söylediği gibi teknolojiyi kullanmakta bunun parçası, materyallerini güncellemek de bunun parçası, öğrencilerle kurduğu ilişkiyi de takip eden bunu da güncelleyen bir kişi öğretmen.

Diğer bir öğretmen de profesyonel öğretmenin özellikleri olarak “yenilikçi olması gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır:

Profesyonelse derse hazırlıklı gelmeli, öncesinde derste uygulayacağı materyalleri bilmeli, bunun yanında teknolojiye açık olmalı, teknolojiyi entegre edebilmeli, yenilikçi olmalı, öğrenci nerede hangi soruyu sorabilir tahmin edebilmeli, yani amatör öğretmenle farkı budur diye düşünüyorum.

Görüşme yapılan 9 öğretmen “yeterli alan bilgisine sahip olmanın” profesyonel öğretmenlerin özelliği olarak bahsederken 14 öğretmen de “teknolojiyi kullanmanın” önemine değinmiştir. Bu özellikler genel olarak hep öğretmenlerin kendilerini geliştirerek edinebilecekleri özellikler olması dikkati çekmektedir.

Bence de teorik açıdan bakınca **Alan bilgisiyle genel kültür bilgisini kendisinde bütünleştirebilmiş olması gerekiyor ama, özellikle de düşünen ve duyarlı bireyleri yetiştirmeye dönük özellikleri taşımaları görsel işitsel uyarıları işe koşabilmelidir.** Bir kere tamamıyla girip anlatıp çıkan öğretmen kesinlikle bence yeterli değil. **Mutlaka teknolojik destekten yardım almalıdır.** Görsel materyallerden karikatürden, resimden yararlanmalıdır. Şiir getirmelidir sınıfa, klasik müzikle derse başlamalıdır. Kısa filmlerle bütün becerilere yönelik çalışmalar yapabilirsiniz. Uzun metrajlı filmler izletilmelidir. Yani bence öğretmenlik görsel ve işitsel bir çok uyarıyı kullanabilmektir. Ve enerjik olmaktır yani öğrenci tek bir noktaya bakarsa sıkılır yani sınıf içinde performansıyla adeta dans eden bir kişi olmalıdır.

Görüşme yapılan öğretmenler tarafından vurgulanan diğer bir nokta da “öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmek” ve “hoşgörülü ve sabırlı olabilmek” olmuştur. Alanda tecrübeli bir öğretmen bunu şu örnekle açıklamıştır:

Mesleğinde yeterli ve yetkin olmalı, sorulan sorulara en kolay yoldan, en doyurucu biçimde cevap verebilmeli ve söylediğim gibi karşı tarafın eksikliği ya da anlamadığı bir konuda ona sabır göstermek olarak adlandırmak değil neden anlamadığımı bulmak lazım. Bazen öğrenci derse kendini vermiyor, sosyal problemleri oluyor dışarıyla da alakalı aslında öğretmenlik. Mesela öğrenci yurttan uyumuyor. Bizim Türklerle bütünleşmesi konusunda sıkıntı yaşıyor. Odadaki arkadaşlarıyla uyum sonundan ötürü. Geliyor uyumadım diyor. Neden diye sorduğumda odada arkadaşlarım tartışıyorlardı sohbet ediyorlardı uyuyamadım ya da ders çalışmadım diyor. Mesela bu çocuk uykusuz halde fiziksel olarak hazır olmadan sizi dinliyor ve anlamıyor. Bir daha anlatmanızı istiyor. Yarı uykulu yarı uyanık ikincide de anlamıyor ve bunu öğrenci sık sık yapıyorsa o öğrenciyle ayrıca konuşulması lazım. Neden oluyor diye. Bunları yapabilmeli öğretmen. Yani resmi olarak derse girip 40-50 dakikayı doldurup çıkmak değil de bir öğrencide zeka yönünden kavrama problemi mi var bir iki kere denedikten sonra böyle değil de sosyal bir

problemi olduğunu tespit edersek ona yönelmek, kavramıyla ilgili bir sorunu varsa bu öğrencinin seviyesine uygun bir sınıfa geçmesi lazım ya da ek bazı çalışmalar yapılması lazım.

Görüşme yapılan öğretmenlerin profesyonel öğretmen için kullandıkları özelliklerin çoğunluğunun öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yenilemesi gerektiren özellikler olduğu gözlemlenmektedir.

B. Mesleki Gelişim İhtiyaçları

Tablo 52. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Olarak Mesleki Gelişim İhtiyaçlarınız Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Materyal eksikliği	12	80
Teoriyle pratiği birleştirebilmek	11	73
Yabancı Dil Öğretiminde Drama Kullanımı	7	46
Yabancı dil öğrenmek	4	26
Değerlendirme	5	33
Oyunlar ve değişik etkinlikler	4	26
YDT'ye ait bir lisans programı olmamasından kaynaklı eksiklikler	10	66
Sözlük	1	06
Hikaye kitabı	2	13

Öğretmenlerin “Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmeni olarak mesleki gelişim ihtiyaçlarınız nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 12 tanesinin “materyal eksikliği” veya “materyal yetersizliğinden” bahsettiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak hem tecrübeli hem de mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler aynı sıkıntıya değinmiştir. Bu alanda 17 yıllık tecrübeye sahip bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır:

Kaynakların, mesela biz kendi kitaplarımızı kullanıyoruz ama bunun dışında başka kaynaklar materyallerin olması lazım. Mesela işte A1 sınıfının duvarları tahtası hatta ilk zamanlar için kullanacağınız bazı eşyaların bile örnek prototipinden bulunması gerek. Bilgisayar ortamında gösterebiliriz ama öğrenci ekrandan değil de gördüğü zaman mesela daha kalıcı oluyor.

Alanda daha yeni bir öğretmen de yine bu konuya değinmiş ve aynı zamanda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ait bir lisans programının olmamasının kendilerini daha da zorladığını şöyle açıklamıştır:

Burada bu işin eğitimini almamış olmamız demek bununla ilgili çok şeye ihtiyaç duyduğumuz anlamına geliyor. Türkiye’de bunun lisans eğitimi yok sınırlı yerlerde yüksek lisans eğitimi var onların da büyük bir kısmı teori ağırlıklı bir yandan eğitimi pratik yandan da destekleyen bir program yok. En büyük sorun bu. Sözlükler yok iyi kitaplar yok. Düzeylere göre hazırlanan hikaye kitapları yok. Yani çok fazla ihtiyaç var. Bu da hem tecrübesiz olarak bizleri çünkü bunun eğitimini almadık son derece zorluyor.

Öğretmenlerin değindikleri bir diğer sıkıntı da teorik bilgilerinin olmasına rağmen bunu uygulamaya dökerken sıkıntı çekmeleridir. Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doktora yapmaya devam eden bir öğretmen bu sorunu şöyle dile getirmektedir:

Çok kalıplara sıkışmış olarak işliyor bu süreç daha esnek hani kendi içimizdeki cevheri yetenekleri çıkarabilecek bir eğitim öğretim sürecinden geçsek iyi olur yani. Şöyle bir şey çıkarsa yönteminiz şu olsun şunu kullanın arkadaşlar diye bize katkı sağlayacak eğitimcilere ihtiyacımız var. Yoksa kitaptaki bilgiyi hepimiz kitaplardan edinebiliyoruz.

Yabancı dil olarak Türkçe alanında doktora yapan bir diğer öğretmen de bu alanda doktora yapmanın kendisine sağladığı faydayı şu şekilde anlatmıştır:

Ben bundan 6 sene önce yüksek lisansımı bitirdim Eski Türk Edebiyatında. Ben bir şey fark ettim. Mutfakta yemek pişiriyorum ama yemeklerimin malzemelerini tanımıyorum. Baharatlar hangileridir, hangi baharatla hangisi kullanılır ve böyle bir açıklıktan doktoramı Türkçe öğretiminde yapmak istedim. Alanla ilgili doktora yapmanın ya da bu alanla ilgili misafir olarak ders almanın da çok gerekli olduğuna inanıyorum. Tek başına o da değil tabi ama teoriyle pratiği birleştirebilmek için doktora düzeyinde ders almak gerektiğini düşünüyorum.

Diğer bir öğretmen de önemli bir ihtiyaçlarının da yabancı dil bilgisi olduğuna değinmiştir. Yabancı ülkelerden gelen öğrencilerle ilk etapta anlaşabilmenin bir unsurunun da ortak bilinen bir yabancı dil olduğunu vurgulamıştır. Özellikle de Erasmus Programı için kısa süreli olarak Türkiye’ye gelen öğrencilerle anlaşabilmek için yabancı dil bilgisinin çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Bu işi daha iyi yapmak adına yabancı dilin iyi bir seviyede olması gerek. Gelen öğrencilerin çoğu A1 seviyesinde onlarla iletişim kurmak için bence özellikle İngilizcenin konuşma becerisi anlamında gelişmesi gerekiyor.

Görüşme yapılan diğer bir öğretmen de özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama eğitiminin çok faydalı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Hatta müdür yardımcımızla bu konuda çok konuştum dramacı arkadaşlarımdan çok yardım alıyorum. Bu konuda ne yapabilirim diye sınıfta bunu nasıl sahneleyebilirim teknik açısından. Drama haricinde 4 temel becerinin de öğretimi ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çok devingen bir süreç sürekli bir şeyler katmamız gerektiğini düşünüyorum. Çok bakir bir alan.

Başka bir öğretmen de sınıf içi etkinlikleriyle ilgili ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları nasıl karşılamaya çalıştıklarını şu şekilde anlatmıştır:

Aslında ihtiyacımız var ama işe başladığımızdan beri kurumumuzda böyle bir imkan olmadı. Biz bireysel olarak kendi çalışmalarımızı yapıyoruz ve sınıfımızda uyguladığımız her şeyi birbirimize anlatıyoruz. O açıdan TÖMER okutmanları olarak iletişim içerisindeyiz. Mesela konuşma dersinde bir aktivite yapan diğerlerine de anlatıyor. Ya da yazma dersinde “E” hocam çok iyi materyal geliştirir mesela ben ondan faydalanıyorum. Ancak ben isterdim ki bunları seminer olarak alabilseydik keşke.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni gelişmekte olan bir alan olması ve kendine ait bir lisans programı olmaması nedeniyle bu alanda çalışan öğretmenler için çok çeşitli mesleki gelişim ihtiyaçları ortaya çıkarttığı görülmektedir.

Tablo 53. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme Süreçlerini Düşündüğünüzde Hangi Alanlarda Mesleki Gelişim İhtiyacınız Olduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Objektiflik sorunu	12	80
Farklı grupları değerlendirmek	11	73
Konuşma değerlendirmesi	7	46

Öğretmenlerin “Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini düşündüğünüzde hangi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmen de planlama ve uygulama aşamalarıyla ilgili daha

az sıkıntı yaşadıkları ancak değerlendirme konusunda ciddi sorunlarının olduğunu belirtmiştir.

Müfredat olmadığı için bizim de planlamamız zorlaşıyor. Ama kendi aramızda koordineli bir şekilde planlama yapıyoruz. Bugün şuraya geleceğiz şeklinde planlamalar yapıyoruz. **Bunun dışında uygulama ve ölçme ve değerlendirme konusunda da objektiflik konusunda sıkıntılar var mesela yazma konusunda ben 20 veriyorsam başka bir arkadaşım 15 verebiliyor. Konuşmada yine aynı şekilde.** Dinleme ve okumada bu sorun yok.

Diğer bir öğretmen de özellikle değerlendirmede eksiklik hissetme sebebini şu şekilde açıklamıştır:

bize gelen gruplar farklı farklı gruplar 15 kişilik sınıflarımızda neredeyse 12 farklı ülkeden gelen yabancı öğrencilerimiz oluyor. Bu demek 11-12 farklı kültür 11-12 farklı ana dil ya da farklı yaş. O yüzden bu öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı zorluklar çıkabiliyor. Buna yönelik değerlendirme ile ilgili mesleki eğitim almak isterim çünkü sınav soruları bizim için bazen yazılı sınavlara kaçıyoruz ama yabancı dil öğretiminde farklı değerlendirmeler de yapmak gerekiyor. Mesela konuşmanın değerlendirilmesi mesleğe göre, öğrencilerin yaşına göre farklı değerlendirmeler yapılabilir. Çünkü normal Türk öğrencilere yapıldığı şekilde değerlendirmek doğru değil.

Görüşme yapılan başka bir öğretmen de konuşma sınavında değerlendirmeyle ilgili yaşadıkları sıkıntıları şu şekilde açıklamıştır:

Yazma sınavında daha kolay elinizde materyal olduğu için ama konuşmada ben bunu bertaraf etmek için pedagojik formasyonda ölçme değerlendirme dersi aldım burada öğrendiklerime göre geçerli ve güvenilir olması için kendimce bir ölçek belirledim ve o ölçek içinde 5'ten 0'a göre sıralayıp öğrencinin performansını ona göre değerlendirmeye çalışıyorum çünkü en büyük sıkıntı konuşma dersinde bence yoksa kafadan sen 80'liksin sen 70'liksin diye bilimsel olmuyor. Ama artık bizimde tecrübemiz var ölçekteki değerle kafamızdaki değer birbirini tutmaya başlıyor artık.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin üretimde bulunmasının gerektiren becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde öğretim ver uygulamaya kıyasla daha çok mesleki gelişim ihtiyacının ortaya çıkarttığı görülmektedir.

Tablo 54. Öğretmenlerin “Çalıştığınız öğrenci grubu farklı mesleki gelişim ihtiyaçları yaratıyor mu? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Yabancı Dil İhtiyacı	12	80
Yabancı Kültürlerle İlgili Bilgi Eksikliği	11	73
Farklı yaş grupları	2	13
Mesleki Türkçe	1	0.6
Farklı amaçlar için farklı kitaplar	1	0.6
Psikoloji bilgisi eksikliği	7	46

Öğretmenlerin “Çalıştığınız öğrenci grubu farklı mesleki gelişim ihtiyaçları yaratıyor mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmen 12’si yabancı öğrencilerle iletişim kurmalarını kolaylaştıracak bir ortak yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir. Buna ek olarak da yine farklı dillerden ve farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmalarını nedeniyle ortaya çıkan bir ihtiyaç olan farklı kültürlerle ilgili bilgi edinme ihtiyacını öğretmenlerin 11’i dile getirmiştir.

Erasmus öğrencilerinden örnek vereceğim. Erasmus öğrencileriyle karşılaştığımız zaman keşke daha iyi yabancı dil konuşabilsek bu şekilde bir gelişime ihtiyaç duyuyoruz. Onun dışında böyle genel hatlarla kültürlerinde nelere hassaslar onları böyle bilsek. Onların kültürleriyle ilgili bilgi alabileceğimiz seminerler olsa. Bazı konularda çok hassas olan öğrenciler var.

Görüşme yapılan öğretmenlerin diğer kültürlerle ilgili bilgi sahibi olmadıkları bazı noktalar nedeniyle yaşadıkları sıkıntıları şu şekilde dile getirmiştir: “İlk sene Koreliye balık etliyi anlatırken hani senin gibi dedim halbuki bizde kötü bir şey değil ama çok kötü oldu ağlamaklı oldu. Koreliler kesinlikle şişman olmayı yani balık etli bile olmayı kaldıramıyorlar.” Bu nedenden ötürü bu tarzda bilgileri edinebilecekleri seminerler olsa bu ve benzeri hoş olmayan bir durumla karşılaşmayacaklarını belirtmektedirler. Böyle durumların da mesleğe yeni başlayan birisi için sorun çok büyük sorun oluşturabileceğini dile getirmektedirler.

Diğer bir öğretmen de kültür ile ilgili olarak mesleki gelişim ihtiyaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

Kültür anlamında bir eğitim olabilir. Çünkü Afrika’da küfür olan bir jest ya da mimik bizde iyi bir şey olabiliyor. Bizde iyi bir şey Kırgızistan’da

kötü bir anlam olabiliyor. Bu nedenle hepimiz hem öğrenciler hem hocalar bununla ilgili bir eğitim alabiliriz.

Yine Erasmus öğrencilerine başlangıç seviyesinde Türkçe öğreten İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu bir öğretmen de farklı amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler için farklı kitapların olması ve farklı içeriğin öğretilmesi ihtiyacından bahsetmiştir.

Avrupa'nın farklı yerlerinden gelen Erasmus öğrencileriyle çalışıyorum bu nedenle de kültürel farklılıklarını bilmek ve dil kökü farklılıklarını bilmek önemli bir ayrıntı. Fakat bunun yanındaki en büyük ayrıntı ise Hazırlık'ta Türkçe öğrenen öğrencilere öğrettiğiniz içerikle Erasmus öğrencilerine öğrettiğiniz içeriğin farklı olması gerekiyor. Yani her iki gruba da aynı kitabı çalışmanız pek söz konusu değil. Buradaki en büyük ihtiyaç bu farklı kitapları oluşturabilmek, içeriği oluşturabilmek ve materyal geliştirebilmek diye düşünüyorum.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları diğer bir durumla ilgili olan ihtiyaçları da öğrencilerin yabancı bir ülkede bulunmaları ya da bazı öğrencilerin ülkelerinde yaşanan savaştan çıkıp Türkiye'ye gelmiş olmaları nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerine destek olabilmek için duydukları psikoloji bilgisidir. Görüşmeye katılan 7 öğretmen bu duruma dikkat çekmek istemiştir.

Belki biraz psikoloji bilgisi. Burada çalışanların hepsi eğitim mezunu olmadıkları için. Çoğunluğumuz edebiyat mezunuyuz bazılarımızın pedagojik formasyonu var ama zorunlu değil. O yüzden psikoloji bilgisi almadık kendi bilgilerimizden ve tecrübelerimizden yola çıkıyoruz. Empati kullanabiliyoruz ama böyle bir eğitimden geçmek güzel olabilirdi.

Diğer bir ihtiyaç duyulan alan da görüşme yapılan öğretmenlerden 2'sinin belirttiği farklı yaş gruplarına hitap etme durumudur.

Ben yaşla ilgili bir cevap vermek istiyorum burada çünkü biz genellikle 17 ve 60 yaş aralığında öğrencilere sahibiz. 11 yaşında da bir öğrencim oldu 62 yaşında da bir öğrencim oldu. Bize sadece üniversite için gelmiyor öğrenciler. Master doktora ya da zevk için öğrenmek isteyen öğrenciler olabiliyor. Bu yüzden farklı öğrencilere hitap edebiliyoruz. Bu işin zor tarafı. Ancak ben mesela çocuk grubuna hiç ders vermedim ve bunun sıkıntısının duyulacağını düşünüyorum. Çünkü çocuğa yaklaşımla yetişkin birine dil öğretmek farklı olacaktır. Sonuçta biz yabancılara Türkçe öğretiyoruz ama yetişkin seviyede öğretiyoruz bunun çocukla ilgili olan kısımda ben onlarla iletişim kurmakta zorluk çekeceğimi düşünüyorum.

Görüşme yapılan başka bir öğretmen de Türkiye’ye yüksek lisans ya da doktora yapmak amacıyla gelmiş öğrencilerin bir süre sonra Türkçe öğretmenlerine kendi alanlarıyla ilgili sorular sormasından bahsetmiştir.

Zaman zaman oluyor özellikle teknik konularda Yüksek lisans ve doktora. Mesela öğrenci hukukta doktora yapmak istiyor. Seviyesi yükseldikçe sorduğu sorular farklılaşıyor. Mesela hukukla ilgili bir soru soruyor. Veya bizim sosyal bilimlerin dışında mühendislikle ilgili bir soru soruyor. O zaman biz genel kültürümüze dayanarak soruları cevaplıyoruz ama bu konularda da teknik olarak meslek Türkçesi, mesleki Türkçe diyebileceğimiz aslında böyle bir fen bilimleri, sosyal bilimlerle ilgili terimlerin olduğu küçük bir kitapçık olabilir. Ya da bizim Türkçe kitaplarına böyle bir bölüm eklenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hedef kitesinin yabancı öğrenciler olması nedeniyle bu alanda çalışan öğretmenlere ana dili olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden daha farklı mesleki gelişim ihtiyaçları ortaya çıkarttığı görülmektedir.

C. Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Tablo 55. Öğretmenlerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Olarak Mesleğinizde Kendinizi Geliştirmek Amacıyla Hâlihazırda Ne Tür Faaliyetlerde Bulunuyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Seminer	12	80
Doktora	6	40
Akran/Öğretmen dayanışması	15	100
Online Gruplara üyelik	7	46
Yansıtıcı düşünme	1	0.6
Literatür Takibi	7	46

Öğretmenlerin “Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmeni olarak mesleğinizde kendinizi geliştirmek amacıyla hâlihazırda ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 12’si seminerlere katıldıklarını ve 15 öğretmenin 15’i de akran/öğretmen dayanışmasında bulduklarını belirtmiştir. Buna ek olarak da 7 öğretmen online gruplara üye olduklarını, 7 öğretmen literatür takibi yaptıklarını, 6 öğretmen doktora eğitimleri bu alanda yaptıklarını ve 1 öğretmen de yansıtıcı düşünme uygulamalarında bulduklarını dile getirmiştir.

Alanda doktora yapan bir öğretmen mesleki gelişim için bulunduğu etkinlikleri şu şekilde açıklamıştır:

Ben aslında bu alanda doktora yaptığım için bunların çoğuna katılıyorum. Seminer konferanslara katılmaya çalışıyorum. Zaten bir tez hazırladığım için literatürü takip ediyorum. Bunun dışında Facebook'ta çeşitli gruplar var bunlara üyeyim bu alanda yapılan çalışmalarını takip etmeye çalışıyorum.

Başka bir alanda doktora yapan diğer bir öğretmen de mesleki gelişim için yaptığı yansıtıcı düşünme uygulamasını etkinliğini şu şekilde anlatmıştır:

Bu alanda yüksek lisans doktora yapanlar kendi bilgilerini bizimle paylaşıyorlar. Yansıtıcı düşünmeden kast öğrenciden geri dönüt almaksa ben bu sene yapmaya çalıştım. İşte öğrencilere daha fazla ne verebilirim diye sordum. Aldığım cevaplar çok hoşuma gitmedi açıkçası. Ama yine de öğrencilerden kendinizle ilgili eksikliği en iyi ne meslektaşlarınızdan ne kendinizden alabilirsiniz. Öğrencilerden alabilirsiniz. Öğrencilere böyle bir fırsat sunarak sizi değerlendirmelerini isteyebilirsiniz mesela. Dilbilgisi dersini nasıl daha iyi anlayabilirsiniz diye sordum. Kazak bir öğrenci cümle içinde gösterebilirsiniz diye cevap verdi. Sizce daha iyi nasıl anlatılabilir diye sordu. İşte bir kısa sınav yaptım sizce bu sınav nasıl olmalı diye sordum. Videolar çektik. Ama videoları beraber izledik. Öğrencilerin yorumlarını aldım. Hocam şöyle yaparsanız daha iyi olur diye. Hocam şunu güzel yapıyorsunuz bunu da ekleyebilirsiniz diye yorumlar yaptılar. Bu uygulama bana pek çok şeyin eksikliğini ya da iyiliğini gösterdi. Öğrenciler hatta video şeklinde bana yorumda bulundular. Bir öğrenci bana mektup şeklinde iyi ve geliştirilmesi gereken yönlerimi sıraladı. Şaşırtıcıydı bazı olumsuz yorumlar o konularda düşünmeye sevk etti beni. Bu yansıtıcı düşünme dediğiniz buysa bu çok verimli. Öğrencilerle böyle videolar yaptıktan sonra eksikliklerinizi belirleyip sonra bu alanlarda kendinizi geliştirmeye çalışmanız gerektiğini düşünüyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni gelişmekte olan bir alan olması nedeniyle bu alanda çalışan öğretmenlerin daha çok meslektaş paylaşımı ve sınıf içi araştırması şeklinde mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Bu alanda konferans ve seminer gibi etkinliklerin kalitelerinin her geçen gün daha da artmaya başlaması ile bu alanlara da daha fazla katılım olması beklenmektedir.

Tablo 56. Öğretmenlerin “Son 5 Yıl İçerisinde Ne Tür Hizmet İçi Faaliyetlerine Katıldınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Seminer	12	80
Sertifika	7	46
Proje	4	26
Doktora	6	40
Katılmadım	7	46

Öğretmenlerin “Son 5 yıl içerisinde ne tür hizmet içi faaliyetlerine katıldınız?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 12’si seminerlere katıldıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak da 7 öğretmen alanla ilgili sertifika programlarına katıldıklarını, 6 öğretmen doktora eğitimleri bu alanda yaptıklarını ve 7 öğretmen de bu tür faaliyetlere hiç katılmadıklarını dile getirmiştir.

Öğretmenlerden biri katıldığı seminerleri ve mesleki gelişimine olan katkılarını şu şekilde anlatmıştır:

İlk alındığım zaman iki haftalık bir seminer vardı. Mesleki gelişim adı altında doğrudan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili olarak değil ama kapsıyordu. Onun dışında iki sene önce de yapılmıştı. Daha çok ama teoride kalıyor. Çok da aman aman faydası olmadı. Gazi Üniversitesi’nden gelen bir hocanın anlattığı hal ekleriyle ilgili bir konu. Ama ben de zaten öyle anlattığım için bana bir faydası olmadı ama başka bir hoca işte bana böyle anlatılması gerek demişti.

Doktorasını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapan bir öğretmen de bu alanda doktora yapmanın ve projelere katılmanın mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Ben de doktorayı bu alanda yaptığım için bu alanla ilgili dersler alıyorum ve doktoram bir çatı eğitim olduğu için hem Türkiye Türklerine Türkçe öğretimi hem de yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eğitimimi doktora eğitimimden aldım ama bunu dışında bir seminere katılmadım ama YDT ile ilgili “Ş” hocamla ikimizin katılmış olduğu bir proje var. Bununla ilgili bir projede bulunduk.

Yine Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu ve doktorasını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapan bir öğretmen kendisinin eğitime ihtiyacı olduğu halde bu alanda yetişmiş kişi sayısının az olması ve Gazi TÖMER’in pek çok kişiye staj vermesi

nedeniyle bir anda eğitim alan kişiden eğitim veren kişiye geçmek durumunda kalmış olmasını şöyle açıklamıştır:

Şöyle ben buraya başlamadan önce YEE'nin seminerine katılmışım. Oradan sertifikamı aldım. Yüksek lisansımı da tamamladım buraya başvurduğum. Burada dolayısıyla staj yaptım Gazi TÖMER'de. Pek çok dışarıdan bu alanda uzman hocalarımızın seminerine katıldım bu süreçte ondan sonra tabii ki doktorayı bu alanda yapmaya başlayınca biraz daha hizmet içi eğitim veren durumuna geçmeye başladık. Bir anda oraya bir sıçrayış oldu aslında ben daha hala eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaşımda çok genç hani bu anlamda tecrübesizim dinlemeye ihtiyacım var belki de kuramsaldan ziyade. Şu an işte gelen gruplar oluyor ya da YEE bize stajyer gönderdiğinde bizden seminer vermemizi istiyorlar. Şu an biraz roller değişti ben de anlamadım nasıl oldu ama. Ben diyorum ki benim ihtiyacım var onlar hocam seminer verin diyorlar.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni gelişmekte olan bir alan olması nedeniyle son zamanlara kadar bu alanda çalışan öğretmenler için çok çeşitli ve etkili seminer ve konferans etkinliklerinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenler kendilerini geliştirmek istemelerine rağmen katılabilecekleri etkinliklerin sayısı sınırlı kalmaktadır.

Tablo 57. Öğretmenlerin “Katıldığınız Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Size Faydası Oldu Mu?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Evet	3	20
Hayır	2	13
Teorik düzeyde kaldı	10	66

Öğretmenlerin “Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinin size faydası oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 10'u katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin teorik düzeyde kaldığını belirtmiştir. Buna ek olarak da 2 öğretmen faydalı olmadığını, ve 3 öğretmen de daha önceden de yabancı dil öğretimi alanında çalıştıkları için yeni öğrendikleri bilgileri eski deneyimleriyle birleştirdikleri için katıldıkları eğitimlerin kendilerine faydası olduğunu dile getirmiştir.

Aynı anda hem İngilizce okutmanlığı yapıp hem de Erasmus öğrencilerine Türkçe öğreten bir öğretmen bu alanla ilgili olarak katıldığı eğitimlerin İngilizce öğretimiyle ilgili deneyimleriyle birleştirerek daha faydalı hale geldiğini belirtmiştir:

Ben aynı zamanda İngilizce okutmanı olduğum için oradaki tecrübelerimden de yararlanarak katıldığım mesleki gelişim etkinliklerini kullanmaya çalıştım. **Katkısı oldu ama dediğim gibi geçmiş tecrübelerimi de kullanarak yapmaya çalışıyorum bu sınıf içi çalışmalarımı.**

Lisans ve yüksek lisans eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapmış olan bir öğretmen katıldığı eğitimlerin sadece teorik seviyede kaldığını bu nedenle de çok faydalı olmadığını şu şekilde anlatmıştır:

Ben bu konuda eğitim almadığım için bir şey söyleyemeyeceğim ama daha önce de söylediğim gibi ben el yordamıyla yapıyorum. Ben şu konuda çok eleştiriyorum hocalarım tecrübeliler sınıf tecrübesine sahipler hem pratikte hem teoride tecrübeliler. Yani öğrenip uyguluyorlar. Ancak bu alandaki en büyük problem sadece teoride bunu öğrenenlerin bize ahkam kesmeleri. Sınıf ortamında bir kere bile bulunmadan bunun eğitimini almışlar çok güzel ama uygulamada işin aynı olmadığını görüyoruz. Ben onlara göre kendi yöntemlerimi daha iyi buluyorum. Okuduğumuz makalelerde bakıyorsunuz sınıfta uygulanması mümkün olmayan şeyler. Yani hayata geçirmenizin mümkün olmayan şeyleri güzel ve hatta zorunlu olduğunu söylüyorlar. Bu yönde bunu uygulayabilecek kişiler eğitim alsın ve hatta bize de verse. Şöyle ki pek çok kişi geliyor bu alanda uzmanlaşmış ama YDT alanında bir kere bile sınıfa girmemiş bu sıkıntı. Yani bir eğitim verilecekse bu işi hem çalışan hem okuyan hem de uygulayan kişilerin yapması gerek. Yoksa ben sadece teorik bilgiye sahip olan kişinin verdiği seminere katılmam.

Türk Dili ve Edebiyatı alanında lisansını ve yüksek lisansını yapmış ve şu anda doktrasını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapmakta olan bir öğretmen aldığı eğitimin kendisine ne kadar faydalı olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Benim için bir sıçramaydı. Şöyle ki benim en büyük eksikğim görsel işitsel uyaranları uygulamaya koymaktı. Çünkü bilgisizlikten lisans eğitimim farklı bir alandı ve “A” hocam Türkçe öğretmenliğinden ama biz “B” hocamla ikimiz Türkolog olarak yetiştirildik dolayısıyla ben eğitimde hocam kadar tecrübeli değildim. Burada dil becerileri açısından eğitim aldığım için doktora sürecinde özellikle YDT eğitimi aldığım için alanın hocasından hem teorik hem de pratik anlamda bir sıçrama kendi adıma.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerden faydalandıkları ancak etkinliklerin teorik seviyede kalmasından rahatsızlık duydukları görülmektedir.

Tablo 58. Öğretmenlerin “Bu Eğitim Faaliyetlerini Sınıf Uygulamalarına Yansıtılabildiniz mi?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Evet	3	20
Hayır	11	73
Biraz	2	13

Öğretmenlerin “Bu eğitim faaliyetlerini sınıf uygulamalarına yansıtılabildiniz mi?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 11’i katıldıkları eğitim faaliyetlerini sınıf uygulamalarına yansıtamadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak 3 öğretmen daha önceden de yabancı dil öğretimi alanında çalıştıkları için yeni öğrendikleri bilgileri eski deneyimleriyle birleştirdikleri için katıldıkları eğitimleri sınıf uygulamalarına yansıtılabildiklerini, ve 2 öğretmen de katıldıkları eğitimleri sınıf uygulamalarına biraz yansıtılabildiklerini dile getirmiştir.

Lisans eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı alanında ve yüksek lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Dilbilimine bağlı Türkçe öğretimi alanında tamamlamış ve şimdi de yine aynı bölümde doktora yapmakta olan bir öğretmen öğrendiklerini uygulamaya koymakta yaşadığı sıkıntıları şu şekilde anlatmıştır:

Açıkçası ben kitaplardan aldığım bilgileri bile sınıfa yansıtamamaktan şikâyetçiyim yıllar öncesinde 3-4 yıl öncesinde girdiğim bir seminer bu benim zayıflığım ama ben bu konuda kendimi hala yetersiz görüyorum yani kuramsal bilgiyi uygulamaya geçirme noktasında bende taşlar yerine oturmadı yani bu belki de zaman isteyen bir süreç.

Türk Dili ve Edebiyatı alanında lisansını ve yüksek lisansını yapmış ve şu anda doktorasını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapmakta olan bir öğretmen aldığı eğitimin, sınıf uygulamalarına nasıl aktardığını şu şekilde açıklamıştır:

%90-%100 diyebilirim. Performansımıza, heyecanımıza kadar yansıyor ve söyle söyleyeyim kendime güvenimi de arttırdı. Daha önce öğrencinin kendisiyle ilgili bir olumsuzluğunu kendime yorarken şimdi eğitim anlamında acaba çocuğun ne sıkıntısı var gibi düşünmeye başladım. Şimdi

biraz daha öğrenci odaklıyım. Biraz klasikten öğrenci odaklılığa geçiş oldu benim için.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinden yabancı dil öğretimi alanında tecrübesi olmayan öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini çoğunlukla uygulamaya aktarırken sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 59. Öğretmenlerin “Bu Eğitimlerle İlgili Değişmesini İsteddiğiniz Her Hangi Bir Şey Var Mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Evet	12	80
Hayır	3	20

Öğretmenlerin “Bu eğitimlerle ilgili değişmesini istediğiniz her hangi bir şey var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 12’si yapılan eğitim faaliyetleri ile ilgili değişmesini istedikleri bazı şeyler olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak 3 öğretmen de yapılan eğitimlerin yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yapılan eğitimlerle ilgili ilk olarak değişmesini istedikleri şeylerin başında bu eğitimlerin alanda uzman ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders vermiş kişiler tarafından verilmesi ve uygulamaya yönelik olmasıdır. Görüşme yapılan Türk Dili ve Edebiyatı alanında eğitim almış bir öğretmen farklı alanlarda uzman olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hiç deneyimi olmayan kişilerin verdikleri eğitimlerin kendileri için faydalı olmadığını şu şekilde anlatmıştır:

Mesela şimdi bir doçent İngiliz dili eğitiminde görevini yürütüyor ve pratikte hiçbir tecrübesi yok. Yani öyle insanlar bu semineri vermeli ki bir kere böyle 20-30 yıllık bir tecrübesi olacak Türkçeyi ya da İngilizceyi öğretmekle ilgili biz onlara direkt pratikle ilgili soruları soracağız. Türkçeyle ilgili o kadar tecrübeli kimse olmadığı için Almanca da olur İngilizce de olur. Eğitimde tecrübeli insanların gelip power point yapmadan kendi ders faaliyetlerini anlatsalar bile daha faydalı olur. Ama bunda da şöyle bir handikap var yaşla tecrübe doğru orantıda olmayabilir. Mesela siz sizden yaşça daha büyük birinden daha tecrübeli olabilirsiniz. Hiç bilgisayarla ilgili bir şey hazırlamamış olabilirsiniz. Bir sınavı dizayn etmek mesela biz o kadar zaman harcıyoruz ki 30 yıllık tecrübesi olan

birisi bunları hiç bilmiyor olabilir. Hakikaten seminere çağıracağınız kişiyi iyi tanımak gerekiyor. Yani ünvan çok da önemli değil aslında.

Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun diğer bir öğretmen de yapılan eğitimlerdeki asıl eksikliğin pratiğe yönelik bir bilgi vermemesi ve sadece teorik düzeyde kalmasıdır. “...Ama o kadar havadan sunumlar yapıldı ki. Daha çok böyle uygulamaya yönelik sunumlar olsaydı bir çok kişi bunu daha faydalı bulabilirdi.”

Yapılan eğitimlerle ilgili değişmesi istenilen diğer bir konu da hazırlanan eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan hazırlanmasıdır. Öğretmenler önce nelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi daha sonra da bu doğrultuda eğitimlerin hazırlanmasını istemektedir. Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun bir öğretmen bu konuyla ilgili düşüncesini şöyle açıklamıştır: “bu eğitimlerle ilgili olarak değişmesini istediğim şey öncelikle bize sorulması. Yani problem nedir ve neye ihtiyacımız var ona yönelik yapılması gerekiyor ve alanın uzmanlarının gelmesi gerekiyor.”

Eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapmış bir öğretmen eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça iyi olduğunu ve daha da desteklenmesi gerektiğini şöyle anlatmıştır:

Bence gayet iyi gidiyor ama sayısının arttırılması gerekir belki. Hani daha farklı pek çok noktaya ve daha çok insana ulaşması gerekiyor. Böyle düşünüyorum yoksa yapılan her işi ben takdir ediyorum. Hiç yapılmamasından çok daha iyi. Olumsuz eleştirilerle bir işi baltalamak yerine eksiklerini tespit edip daha iyisini yapmak mümkündür ama takdir etmekten yanayım ki başkalarının da önü açılsın. Başka şeyler de yapılsın üstüne eklensin diye.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak etkinliklerin faydalı olduğunu ancak eğitimlerin bu alanda uzmanlığı olan kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 60. Öğretmenlerin “Bu Eğitimlerin Daha Etkili Olmaları İçin Önerileriniz Var Mı? Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Uygulamaya yönelik olması	15	100
Materyal geliştirmeye yönelik olması	7	46
Alanda deneyimi olan kişiler tarafından verilmesi	15	100

Öğretmenlerin “Bu eğitimlerin daha etkili olmaları için önerileriniz var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 15’i de eğitim faaliyetlerinin alanda deneyimli kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ve verilen eğitimlerin de daha çok uygulamaya yönelik olması gerektiğine dikkati çekmiştir. “Aslında uygulamaya ders içerisinde karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm içeren uygulamalı seminerler verilmesi gerekiyor bence. Bir de teknolojiyle ilgili seminerler olursa bu konuda hepimizin daha çok eğitime ihtiyacı var.”

Belki de bu konuyu tecrübe etmiş mesela 200 kere hal eklerini anlatmış 150 kere geniş zaman anlatmış bir kişi müthiş bir tecrübe bize seminer verecek. Şu örnekleri kullanırsanız şu resimleri getirirseniz böyle bir kişiye ihtiyacımız var. Zaman kaybediyoruz. Anlattığım zaman şimdi bu soru gelecek diyebiliyorum. Mesela geçenlerde bir makale okudum çok hoşuma gitti. Doktora yapan birisi dilbilgisinde bir konuyu almış bileşik zamanlardan. Bir ünite de nasıl olur, kitap örneği yapmış güzel örnekler vermiş. İşte böyle şeylere ihtiyacımız var aslında.

Buna ek olarak 7 öğretmen de eğitimlerde materyal geliştirmeye yönelik çalışmaların da yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

Piyasada kullandığımız kitapların %99’unda teachers’ book dediğimiz öğretmen kitabı yok. Elbette ki bizler bu konuda tecrübeli ve etkili yetkili olabiliriz fakat her zaman bir öğretmen kitabı olması gerektiğine inanıyorum. Bir de benim okuttuğum kitapların içerik bölümünde sıkıntılar var. Konu başlıkları verilmiş fakat hangi fakat hangi gramer konusunun öğretildiğinden bahsedilmemiş. Çok büyük bir eksiklik. Bunlar konulduğu zaman kitapların öğretmen için daha etkin materyaller haline geleceğine inanıyorum. Materyal geliştirme sıkıntısı da var.

Tablo 61. Öğretmenlerin “Çalıştığınız Kurum Bu Faaliyetlere Katılmanız Konusunda Size Ne Derece Destek Oluyor?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Evet	4	26
Hayır	11	74

Öğretmenlerin “Çalıştığınız kurum bu faaliyetlere katılmanız konusunda size ne derece destek oluyor?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 11’i kurumlarının bu tür etkinliklere katılmalarını yeterince desteklemediklerine dikkati çekmiştir. 4 kişi de kurumlarından derslerini aksatmamak koşuluyla destek gördüklerini belirtmiştir.

Kurumların bazı konularda destek vermediğini biliyoruz. Ben küçük bir üniversitede çalışıyorum. Büyük üniversitelerdeki ödenekler kadar büyük ödeneklerimiz yok ya da olsa da bu gibi faaliyetlerde çok kullanılmıyor açıkçası. Her zaman söylenen şey kendinizi geliştirin ama ben diyorum ki Allaha online olarak bazı yerlere yetişebiliyoruz. Bazı arkadaşlarla çalışmalar yapabiliyoruz. Onun haricinde kurumların böyle faaliyetleri çok desteklediğini söyleyemeyeceğim.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de kurumlarındaki yoğunluk nedeniyle öğretmenlerine yeteri destek olamadıklarına dikkat çekmişlerdir.

Şöyle ki kurumumuz öğretmenleriyle ve öğrencileriyle çok yoğun çalışan bir kurum bunun için başka şeylere vakit ayırlamadığını düşünüyorum. Biz YEE ile çalışıyoruz onlar buradan faydalanıyorlar daha çok eğitim verilen yer burası olarak görülüyor pek çok okuldan kurumdan stajyerler buraya geliyor yetiştiriliyor ancak bize yönelik bir şey yapılmıyor. Sorun burada. Başkalarını eğitmekle ilgili çok yoğun projeler var ama kendi hocalarına yönelik bir şey yok. Bu Türkiye çapında ortak bir sizin çalışmalarınız sonunda olursa kurumlar hocalarına kendilerini geliştirmeleri için eğitim vermek durumunda olursa çok güzel olur çünkü hem bu alanda çok tecrübeli hocalar var verebilirler, ders almak isteyen de çok kişi var. Kurum yoğun olduğu için bunlara vakit ayıramıyor diye düşünüyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde öğretmenlerin kurumlarındaki yoğunluk ve bürokratik sebeplerden dolayı kurumlarından yeteri kadar destek göremedikleri belirtilmektedir.

Tablo 62. Öğretmenlerin “Kurumunuz Tarafından Mesleki Gelişiminiz İçin Size Sağlanan Ancak Sizin Yararlanmadığınız/ Kullanmadığınız Olanaklar Var mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Evet	0	0
Hayır	15	100

Öğretmenlerin “Kurumunuz tarafından mesleki gelişiminiz için size sağlanan ancak sizin yararlanmadığınız/kullanmadığınız olanaklar var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 15’i de bu soruya hayır cevabı vermiştir.

Tablo 63. Öğretmenlerin “Birlikte Çalıştığınız Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminize Katkısı Oluyor mu? Nasıl?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Frekans	Yüzde
Evet	15	100
Hayır	0	0

Öğretmenlerin “Birlikte çalıştığınız Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişiminize katkısı oluyor mu? Nasıl?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 15’i de bu soruya evet cevabı vermiştir. Görülmektedir ki yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıkları mesleki gelişim etkinliği birlikte çalıştıkları öğretmenlerle hem akranlarıyla hem de kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmak olmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri çalıştığı kurumdaki öğretmenler arasındaki yardımlaşmayı şu şekilde anlatmıştır:

Hem akranlarımın hem de benden yaşça büyük hocalarıma katkısı oluyor. Bizim haftalık toplantılarımız oluyor. Düzenli olarak bir saat kadar bu noktada herkes hem sınıflarının durumunu konuşurken hem de aklına takılan soruları hocam ben bunu böyle yapıyorum ama nasıl yapmalıyım diye, siz bu konuda daha tecrübelisiniz bana yol gösterin tarzında. Çok güzel paylaşımlarımız oluyor. Ya da akranlarımızla böyle beyin fırtınası yapıyoruz şu konuyu şöyle anlattım ama sen nasıl anlatıyorsun belki senden bir şeyler alırım hani nasıl bir metodun var. Ya da şöyle bir araç geliştirdim

sende de benzer bir şey var mı zenginleştirelim bu tür paslaşmalarımız oluyor.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeteri kadar mesleki gelişim etkinlikleri yapılamadığı için ve yapılanlarında öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı için bu alanda mesleki gelişim etkinliği olarak daha çok akran/meslektaş dayanışmasının ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 64. Öğretmenlerin “Kullandığımız Yöntemlere Ek Olarak Başka Ne Tür Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Bulunmak İsterdiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Yurt dışına gitmek	2	13
Drama dersi almak	8	53
Yaşam koçluğu (öğrencilere psikolojik destek vermek için)	4	26
Bilgisayarda grafik tasarımı dersi	1	0.6

Öğretmenlerin “Kullandığımız yöntemlere ek olarak başka ne tür mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmak isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar ile ilgili tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenden 8’i drama eğitimi almak istediklerini, 4’ü ihtiyacı olan öğrencilere psikolojik destek vermek için yaşam koçluğu eğitimi almak istediklerini, 2’si yurt dışına gitmek istediklerini ve 1’i de bilgisayarda grafik tasarım dersi almak istediğini belirtmiştir.

Drama eğitimi almak istediğini belirten öğretmen neden böyle bir eğitime ihtiyaç duyduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Ben yine drama diyeceğim çünkü yabancılara Türkçe eğitimi dersi aldığım da dramacı arkadaşlarım çoktu Türkçe eğitiminde de öyle. Aslında Sevda hocam benden daha çok konuşma derslerine girdi benden daha iyi bilir. Gerçekten birebir canlandırma yapıyoruz. Yani bir emlakçı diyalogu mutlaka bir seslendirip içinde geçen bilmedikleri kelimeleri öğrencilere anlatıp sonrasında da hadi bakalım sen müşterisin ev tutacaksın sen öğrencisin canlandırmalarını mutlaka yapıyoruz. Ama içinden çıkamadığımız şeyler oluyor mesela hiç konuşamayan bir öğrenciyi çıkardığımızda o çocuk patlatamaz metni ama onu patlatacak bir öğrenciyle çıkarttığımızda sonunda güzel bir şey ortaya çıkabilir. O yüzden o teknikleri öğrenmek lazım. Hani bunu kendi yordamlarımla, arkadaşlarıma sora sora değil bir de daha profesyonel bir eğitimini almayı tercih ederdim.

Bilgisayarda grafik tasarımı eğitimi almak istediğini belirten öğretmen neden böyle bir eğitime ihtiyaç duyduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Bilgisayarda grafik tasarımı istiyorum. Bilgisayarı o şekilde kullanıp bir şeyler tasarlamayı çok isterim. Kafamızdakini başkalarına tarif edip onların yapmasını istiyoruz ama kendimiz yapabilirsek daha iyi olur.

Yaşam koçluğu eğitimi almak istediğini belirten öğretmen neden böyle bir eğitime ihtiyaç duyduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenciye yaklaşımla ilgili dediğim gibi pek çok yaştan farklı kültürlerden öğrencilerimiz var onlara psikolojik destek vermek istiyoruz savaştan çıkıp gelmiş öğrencilere nasıl davranmamız gerektiğiyle ilgili bilgiye ihtiyacımız var. Daha iki ay önce evi bombalanmış bir öğrenciye bulunma hal eki diye diye krize girdi. Öğrencilere psikolojik olarak yaklaşım konusunda. Yaşam koçluğu olabilir. Ekstra bir enerji sarf ediyoruz biz buna öğrenciyi açmak için.

Tablo 65. Öğretmenlerin “Hayalinizdeki Gibi Bir Hizmet-İçi Eğitim Düzenlemenizi Sağlayacak Yetkiniz Ve Kaynaklarınız Olduğunu Farz Edelim. Bu Eğitimin İçeriği Ve Yaklaşımı Nasıl Olurdu? Kimler Tarafından Nerde Nasıl Gerçekleştirilirdi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
İhtiyaçlara yönelik	15	100
Uzman kişiler tarafından eğitim verilen	14	93
Uygulamaya yönelik	15	100

Öğretmenlerin Hayalinizdeki gibi bir hizmet-İçi eğitim düzenlemenizi sağlayacak yetkiniz ve kaynaklarınız olduğunu farz edelim. Bu eğitimin içeriği ve yaklaşımı nasıl olurdu? Kimler tarafından nerde nasıl gerçekleştirilirdi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenin hepsi eğitimlere katılacak öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenerek bu şekilde bir eğitim düzenleyeceklerini belirtmiştir.

Önce ihtiyaçların belirlenmesi gerekiyor. Bütün hocaların fikirleri alınarak ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak uygun kişilerle iletişim kurulup seminer vermelerini isterdim. Yani hem deneyimli hem de bu alanda çalışılmış kişileri tercih ederdim. Mesela ne kadar süre yani düzenli olarak bir hafta ayda bir hafta. Başka bir yere gitmek zor olacağı için kurum

çinde yapardım. Dönem içerisinde de olabilir. Çünkü dönem içinde olmazsa çok az olur. Ders sonrası olabilir. Ona göre bir plan yapılabilir.

Eğitimi verecek kişilerin alanda isim yapmış ve tecrübeli kişiler olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

En azından bir yıllık bir çalışmayı gerektirir diye düşünüyorum. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda isim yapmış, gerekli materyalleri üretebilen ve hala konu üzerinde çalışan iyi isimleri çağırmaı isterdim. Aynı zamanda bu seminere mesleğe yeni başlayacak ya da henüz başlamış insanların katılmasını sağladım. Türkçe öğretiminde teknolojinin de kullanılmasını sağlayacak bir içerik olmasını isterdim. Materyal oluşturulmasının gösterildiği, pratik olarak yapıldığı, birlikte çalışıldığı işbirlikçi bir içerik olmasını isterdim .

Eğitimlerin sadece teorik değil aynı zamanda da uygulamaya yönelik olması gerektiğini de vurgulamışlardır.

Biz işin mutfağındayız, YDT'yi teorik olarak yapan hocalarımızdan atölye çalışması sadece teorik olarak değil de gerçekten uygulamaya dönük, işlevsel, özellikle oyunlar, farklı uygulamalar, şeklinde bir atölye çalışması ve bir havuz çalışması yapılarak her şey bir araya getirilebilir ve bir drama öğretmeni. Ben performansla çok takılıyorum. Ders anlatırken mutlaka görsel sanatlardan tiyatrodan destek alınmalı diye düşünüyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri kendi düzenleyeceği eğitimde temel eğitimin zorunlu olması gerektiğini ama uzmanlaşma konusunda herkesin kendine göre karar verebileceği alanlar olabileceğini şu şekilde açıklamıştır.

Birincisi bu işi yapanlara zorunlu temel eğitimler verilmeli ama uzmanlaşma konusunda bireysel olmalı mesela grafik tasarımı gibi. Orada gönüllülük esas olmalı. En azından 10-15 hocaya yaptırmak isterdim burada. İçerik dersken ben konuşma dersine çok önem veriyorum. Öğrenci her şeyi biliyor ama konuşamıyorsa mesela bizim Türk öğrencilerin İngilizce için KPDS ÜDS de çok iyi olup maalesef konuşmada sorun oluyor.

D. Mesleki Gelişim Konusunda Yaşanılan Sorunlar

Tablo 66. Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim İhtiyaçlarınızın Karşılandığınız Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Evet	15	100
Hayır	0	0

Öğretmenlerin “Mesleki gelişim ihtiyaçlarınızın karşılandığınız düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenin hepsi mesleki gelişim ihtiyaçlarının bireysel açıdan karşılandığını ancak kurumsal açıdan tamamen karşılanmadığını belirtmiştir.

Tablo 67. Öğretmenlerin “Mesleki Olarak Gelişmenize Engel Olan Ne Tür Sorunlar Yaşamaktasınız? Bu Sorunlar Sizce Daha Çok Kişisel Mi? Yoksa Daha Çok Sizin Dışınızdaki Faktörlerden Mi Kaynaklanmakta?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Zaman	10	66
Kişisel mazeretler	10	66
Bürokratik	11	73
Çalışma koşulları	8	53

Öğretmenlerin “Mesleki olarak gelişmenize engel olan ne tür sorunlar yaşamaktasınız? Bu sorunlar sizce daha çok kişisel mi? Yoksa daha çok sizin dışınızdaki faktörlerden mi kaynaklanmakta?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde görüşme yapılan toplam 15 öğretmenin 11’i bürokratik nedenlerden, 10’u kişisel nedenlerden ve zamandan, 8’i de çalışma koşullarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri bürokratik nedenleri mesleki gelişim faaliyetlerine katılmasını engelleyen en önemli neden olarak göstermiştir.

Mesleki gelişmeme engel olan sebepler kesinlikle kişisel değil. yaptığı işi çok seven biri olarak en büyük engel bürokratik olanlar diyebilirim...ödenek olmadığının söylenmesi, okutman kadrosunda olanların yaptıkları çalışmaya bakılmaksızın önceliğin öğretim üyelerine verilmesi gibi...

Zaman ve kişisel faktörler de mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı engelleyen önemli nedenler olarak gösterilmiştir. “Zaman faktörü, aile faktörü ve işyerinin daha geniş bir zamanımız olsa belki daha çok yeni şey öğrenebiliriz. Daha çok zamansal, kişisel

sorunlar, küçük bir kızım var. Onun ihtiyaçları vs. Ama bunun dışında önümüze konulmuş bir set yok.”

Çalışma koşulları da mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı engelleyen diğer bir önemli neden olarak gösterilmiştir.

Eğitimle ilgili farklı bir alanda doktora yapmaya çalışıyorum okutman olarak çalışmak çok zor siz de biliyorsunuz. Ders yükü çok. Burada sistemde hata var Türkiye’deki TÖMER’ler Türk Dili ve Edebiyatından mezun kişileri işe alıyorlar. Ama bundaki sıkıntı bu kişiler doktoralarını farklı alanlarda yapabiliyorlar ve kendi alanında devam etmek istiyorlar. Kriter Türkçe öğretmenliği mezunu olmak değil.

4.7. UYGULAMADAN ELDE EDİLEN VERİLER

Araştırmanın bu aşamasında, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın mesleki gelişim faaliyetlerine karşı algılarını nasıl etkileyeceği araştırılmıştır. Bu amaçla, yapılan 15 görüşme sonrasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ortak olarak ihtiyaç hissettikleri konu “yabancı dil öğretiminde drama ve teknoloji kullanımı” olmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler yabancı dil öğretiminde drama konusuyla ilgili bir seminer almak istediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda 20 Eylül 2017 tarihinde öğretmenlere drama eğitmeni Nilgün Tuluk tarafından bir günlük bir seminer verilip öğretmenlerin dramanın ne olduğu ve yabancı dil sınıfında nasıl kullanılabileceği ile ilgili genel bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Drama eğitmeni Nilgün Tuluk dramayı derslerinde etkili olarak kullanabilmeleri için öğretmenlerin daha uzun süreli bir eğitime katılmaları gerektiğini eğitimin başında belirtmiştir. Çalışmaya katılmaya 3 okutman gönüllü olmuştur. Drama eğitmeni Dr. Gökçen Özbek’in yardımlarıyla öğretmenlerin derslerini hazırlamada örnek olarak kullanabilecekleri bir drama ders planı ve kontrol listesi hazırlanmıştır (Drama ders planı EK 3). Sonrasında okutmanlardan seminerde edindikleri bilgiler doğrultusunda ve bu ders planı ve kontrol listesini göz önünde bulundurarak sınıflarında bir ders saatinde drama etkinlikleri uygulamaları istenmiştir. Uygulama 16 Ekim 2017 tarihinde yapılmıştır. Bu uygulama video kaydına alınıp drama eğitmenleri tarafından incelenerek öğretmenlere dönüt verilip tekrar uygulamada bulunmaları istenmiştir. Öğretmenler 30

Ekim 2017 tarihinde kendilerine verilen dönütler doğrultusunda yeniden sınıflarında drama etkinlikleri yapmıştır.

Sonrasında öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılarak ihtiyaçları doğrultusunda verilen bir mesleki gelişim etkinliğinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik algılarını etkileyip etkilemediği sorulmuştur.

Video kayıtlarıyla ilgili olarak katılımcılara gizlilik konusunda güvence verilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak için tüm ses ve görüntü verileri kişisel bilgisayar saklanmış ve parolalarla korunmuştur. Verilerin çeviri yazınında, katılımcılar ve yerler için gerçek isimler kullanılmamıştır. Video kayıtlarının herhangi bir konferansta sunulmayacağına ya da başka bir şekilde kullanılmayacağına ve üç yıl sonra da tamamen silineceğine güvence verilmiştir.

4.7.1. Katılımcı Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Katılımcı öğretmen “A” 5 yıldır yabancılara Türkçe öğretmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur. Yüksek lisansını da bu alanda yapmıştır. Doktorasını da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapmaktadır. Katılımcı öğretmen “B” 7 yıldır yabancılara Türkçe öğretmektedir. Türkçe Öğretmenliği mezunudur. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Eski Türk Edebiyatı’nda yapmıştır. Katılımcı öğretmen “C” 3 yıldır yabancılara Türkçe öğretmektedir. İngilizce Öğretmenliği alanından mezunudur. Yüksek lisansını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapmıştır.

4.7.2. Uygulamaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde uygulama sonrası görüşmelerdeki soru sırasına göre kodlanıp temalar halinde gruplandırılan verilerin yorumlarına yer verilmektedir. Odak grup görüşmesinden sonra yapılan analiz sonucunda 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar kapsamında görüşme soruları incelenmiştir.

1. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Özgüven
2. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Öğretme Becerileri
3. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Yeni Uygulamalar

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenlere katılımcılara ilk başta verilen anketteki mesleki gelişim algısını ölçen sorular tekrar düzenlenerek sorulmuştur:

- 1) İhtiyaçlarınız doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmak sizin için ilgi çekici miydi? Sınıf içi öğretim faaliyetlerinde özgüveninizi arttırdığını düşünüyor musunuz?
- 2) İhtiyaçlarınız doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın mesleki gelişiminiz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretme becerilerinizi arttırmaya yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 3) İhtiyaçlarınız doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmak Size sınıfta kullanabileceğiniz pratik bilgiler sağladı mı? Nasıl? Yeni öğretim yöntemleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmenize yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?

1. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Özgüven

Katılımcı öğretmen “A” bu alana olan halihazırda olan ilgisinin hazırlanan mesleki gelişim etkinliğine olan ilgisine de yaptığı olumlu katkıyı şöyle açıklamıştır:

Ben özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama eğitiminin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hatta müdür yardımcımızla da bu konuda çok konuştum eğitim almamız için. Ben kendi dramacı arkadaşlarımdan da çok yardım alıyorum. Bu konuda ne yapabilirim diye sınıfta bunu nasıl sahneleyebilirim diye teknik açısından. Bu yüzden bu konuda eğitim almak benim için gerçekten çok ilgi çekiciydi. Neyi nasıl yapmam gerektiği konusunda atacağım adımları belirlememde bir adım oldu benim için.

Katılımcı öğretmen “B” bu alana olan halihazırda olan ilgisinin hazırlanan mesleki gelişim etkinliğine olan ilgisine de yaptığı olumlu katkıyı şöyle açıklamıştır:

Mesela ben bu mesleğe başlamadan önce drama dersi almak isterdim. Yani öğretmenlik aslında sahne işi. Elini kolunu nereye koyacağını bilemiyorsun bir profesyonellik aslında gerektiriyor. Çünkü bütün gözler sizin üzerinizde o nedenle drama dersi almak isterdim hep. Bu nedenle bu imkanın sağlanmış olmasından çok memnunum. Şimdi sınıfta duruşumun bile değişmeye başladığını hissediyorum.

Katılımcı öğretmen “C” bu alana olan halihazırda olan ilgisinin hazırlanan mesleki gelişim etkinliğine olan ilgisine de yaptığı olumlu katkıyı şöyle açıklamıştır:

Ben bir yabancı dil öğrenmek için dil kursuna gittiğimde oradaki öğretmenimizin derste drama kullanmasından çok etkilenmişim. Elimize kartlar dağıttı spor, müzik, siyasal falan. Şimdi konuşun dedi. Onun kartına bakıp konuşuyorsun. Büyülenmişim ama bunu hiçbir zaman derslerimde yapamadım çünkü onu ayarlayamıyorsun. Dramayı yapamıyordum. Öğrencilerin orada olumsuz bir bakışı beni moral bakımından çökertiyordu dersin sonuna kadar maalesef. Bu etkinliğe katılmak derste drama etkinliklerini kendime daha çok güvenerek kullanma konusunda bana çok yardımcı oldu.

2. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Öğretme Becerileri

Katılımcı öğretmen “A” ihtiyacı doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın bir öğretmen olarak mesleki gelişimine faydasını şu şekilde anlatmıştır:

Tahmin ettiğim şekilde derslerimde drama etkinliğini kullanmamın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu süreci bir ders olarak algılamasından kurtararak daha zevkli bir hale dönüştürdüğünü düşünüyorum. Derste drama kullandığımızda öğrenciler kendilerine verilen rolleri en iyi şekilde uygulamak için dili günlük yaşamda olduğu gibi bir araç olarak kullanmaya başladılar.

Katılımcı öğretmen “B” ihtiyacı doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın bir öğretme becerilerine faydasını şu şekilde anlatmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sınıfta drama etkinliklerini kullanmanın getirdiği değişikliklerin en önemlilerinden biri bence öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir. Drama etkinliklerini yaparken öğretmenin her şeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hâkimi durumundaki kişi konumundan çıkıp öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, onlarla oyunlar oynayan, gerektiğinde kendisine danışılan kişi konumuna geçmesi sonucunda öğrenciler sınıfta kendilerini çok daha rahat hissetmeye ve hata yaparım korkusuyla strese girmeden yabancı dili kullanmaya başladılar.

Katılımcı öğretmen “C” ihtiyacı doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın bir öğretmen olarak faydasını şu şekilde anlatmıştır:

Derste drama tekniğini kullandığımızda dil öğrenimi de daha eğlenceli bir hale geldi. Benim için en büyük faydası yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerin mekanik dilbilgisi kurallarını sıkıcı bir şekilde öğrenmek yerine, bu kuralları işlevsel olarak öğrenerek dili gerçek bir ortamda kullanma şansını öğrencilere sağlamak oldu.

3. İhtiyaca Yönelik Mesleki Gelişim ve Yeni Uygulamalar

Katılımcı öğretmen “A” İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın mesleki gelişim programlarına karşı algısını ve sınıf içi etkinlik ve uygulamalarını nasıl değiştirdiğini şöyle açıklamıştır:

Zaten ben doktora eğitimime de bu alanda devam ettiğim için mesleki anlamda kendimi geliştirmek için elimden geleni yapmaya çalışıyordum. Ama sınıf içerisinde drama etkinliklerini nasıl kullanmam gerektiğiyle ilgili teorik bilgileri uygulamada kullanmada sıkıntı yaşıyordum. Bu anlamda bir etkinliğe katılmanın sınıf içi uygulamalarımda daha bilinçli olmamı sağladığını düşünüyorum. Etkinliklerde daha öğrenci merkezli ve iletişime dayalı bir sınıf ortamı sağlayabildiğimi düşünüyorum.

Katılımcı öğretmen “B” İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın sınıf içi etkinlik ve uygulamalarını nasıl değiştirdiğini şöyle açıklamıştır:

Ben mesleki gelişimin profesyonel bir öğretmenin sürekli olarak dahil olması gereken bir süreç olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle de programım elverdiği ölçüde böyle etkinliklere katılmaya çalışıyorum. Bu etkinliğe katıldıktan her öğretmenin mesleki yaşantısında yaşadığı en büyük sıkıntılardan birisi olan sınıfta suskun ve konuşmak istemeyen öğrencilerin de drama tekniğinin kullanılmasının avantajıyla kendilerine verilen rollerdeki karakterlerin maskelerini takarak başkalarının kimliklerine bürünerek kendi düşüncelerini yanlış yapmaktan çekinmeden açıklayabildiklerini gördüm. Ayrıca da hem ben hem de öğrenciler çok eğlendik.

Katılımcı öğretmen “C” İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmanın sınıf içi etkinlik ve uygulamalarını nasıl değiştirdiğini şöyle açıklamıştır:

Ben mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın bir öğretmen için önemli olduğunu düşünüyorum. Daha önce de söylediğim gibi dramayı sınıfımda kullanmak istiyordum. Bu etkinliğe katılmak derste drama etkinliklerini kullanma konusunda bana çok yardımcı oldu. Sınıfta kendini rahat hissedene sadece öğrenciler değil ben de oldum. Hangi aşamada etkinlikleri hangi sırayla ve nasıl kullanacağımızı öğrenmek drama kullanımında benim de kendime olan güvenimi arttırdı. Artık daha rahatım. Öğrenciler de derste etkin ve dili daha iyi kullanabilir hale geldiler.

Anketlerde verilen yanıtların değerlendirilmesi sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının olumlu olduğu ancak ihtiyaçlarına göre düzenlenmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendilerinin gelişim ihtiyacı hissettikleri bir alanda eğitim almanın zaten olumlu olan mesleki gelişim algılarını daha da olumlu hale getirdiği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir eğitim programına katılmanın sınıf içerisinde klasik öğretim yöntemlerinden sıyrılıp daha öğrenci merkezli, iletişim odaklı ve yaratıcı bir ortam oluşturmalarına da yardımcı olduğunu ve özgüvenlerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.2. SONUÇLAR

Günümüzün tecrübeli öğretmenlerinin birçoğu ilk öğretmenlik eğitimini aldıkları zamandan bu yana öğrenme ve öğretme ile ilgili bilginin kapsamının her geçen gün daha da genişlediği görülmektedir. Şu anda öğretmenler sınıflarında öğrencilere hem bilişsel hem de bilişsel olmayan becerileri kazandırmaya çalışmaktadır. Bu beceriler, düşünme ve çalışma yolları (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği), çalışma araçları (bilgi ve iletişim teknolojileri vb.) ve vatandaşlığa ilişkin becerileri ve günümüz toplumlarında başarılı olmak için gereken kişisel ve sosyal sorumlulukları içermektedir. Bu da öğretmenler için mesleki gelişimin kapsamının genişlemesine neden olmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenin birey olarak yeteneklerini, bilgilerini, uzmanlıklarını ve diğer özelliklerini geliştirmeyi amaçlayan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, mesleki gelişimin en resmi (dersler veya çalıştaylar gibi) daha gayri resmi yaklaşımlara (diğer öğretmenlerle işbirliği yapma veya ders dışı etkinliklere katılım) kadar birçok şekilde sağlanabileceğini kabul etmektedir.

Günümüz toplumlarında eğitimin ve öğretimin rolü genişlemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çalışmaları üzerinde sürekli olarak yansıtmacı uygulamalarda bulunmaları ve kendi öğretmenliklerini değerlendirmeleri ve buna göre yenilikler yapmaları gerekmektedir. Bu becerileri kazanmak, öğretmenlere sınıf uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirecek esnekliği kazanmalarını sağlamaktadır.

Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki olumlu etkisini de göstermektedir. Yoon ve arkadaşları (2007), bu konuda inceledikleri birkaç araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine

katılmasının öğrenci kazanımları üzerinde olumlu ve belirgin etkileri olduğunu gözlemlemiştir.

Mesleki gelişim ihtiyaçları farklı pek çok faaliyeti içermektedir. Bazı etkinlikler, özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelikken diğerleri sınıfı yönetimi üzerine odaklanmaktadır. Diğer faaliyetler müfredat düzenlemesi ve ders planı yapmayı içermektedir (Garet ve diğerleri, 2001; Pehmer, Groschner, ve Seidel, 2015). Daresh (2003) ayrıca, göreve yeni başlayan öğretmenlerinin derslerini nasıl planlayacakları, öğrenci davranışlarını nasıl yönetecekleri ile ilgili ihtiyaçlardan da bahsetmiştir. Katıldıkları mesleki gelişim programları öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olursa öğretmenlerin daha iyi öğrenecekleri ileri sürülmektedir (Meissel ve diğerleri, 2016).

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları, mesleki gelişim programlarından beklentileri ve mesleki gelişim etkinliklerine katılamama nedeni olarak neleri algıladıklarını belirlemek ve farklı yaş, tecrübe, eğitim derecesine sahip olan ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ihtiyaçlarında farklılık olup olmadığını araştırmak ve gönüllü olarak katılan okutmanların ihtiyaçları doğrultusunda verilen bir mesleki gelişim seminerinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine karşı algılarını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu amaçla geliştirilen anket, görüşmeler ve uygulama sonuçları ayrı başlıklar olarak ele alınmıştır.

5.2.1. Anket sonuçları

Öğretmenlerin hem ölçme-değerlendirme hem de öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri beceriler konuşma ve yazma becerileri olmuştur. Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) çalışmalarında öğrencilerin tamamına yakınının en çok konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını; okutmanların da büyük bir kısmı kendilerinin, öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını belirtmiştir. İşcan, Yağmur Şahin, Kana ve Koçer’in (2013, s. 1193) çalışmalarında da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde dinleme becerisinden sonra konuşma becerisini ikinci en zor beceri olarak algılamaktadır. Bu alanların öğrencilerin dil üretimde bulunmalarını gerektiren beceriler olması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde ve ölçme-değerlendirmesinde

kendilerini geliştirme ihtiyacını daha çok hissetmeleri beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek ihtiyacı hissettikleri alanlar da şöyle sıralanmaktadır: Akademik Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı, ölçme aracı geliştirme, yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler, dört becerinin birlikte öğretimi, çeşitli öğretim teknikleri, yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı ve yabancı dil öğretiminde drama kullanımı. Bu alanda hizmet veren öğretmenlerin lisans eğitimlerini farklı alanlarda tamamlamış olmalarının hissedilen ihtiyaçlardaki çeşitliliği de arttırmış olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları yaş ve mesleki tecrübe ve en son alınan dereceye göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yaş değişkenine göre yapılan kare analizinde öğretmenlerin 22-29 yaş grubunda konuşma becerisini öğretimi alanında 40 ve üstü yaş grubuna göre daha çok kendini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Bu bulgu daha genç yaştaki öğretmenlerin alandaki tecrübelerinin de yaşlarıyla orantılı olması durumunda üretimsel bir beceri olan konuşmanın öğretilmesinde daha çok ihtiyaç hissetmeleri beklenen bir durumdur. Yaş değişkenine mesleki gelişim ihtiyaçları için öğrenci farklılıklarını tanıma, öğretmen eğiticiliğinde, meslektaş gözlemlenmede ve ders kitabı değerlendirme durumlarında yaş gruplarına göre farklılıklar görülmüştür. Bireylerin öğrenci farklılıklarını tanıma durumu için 40 ve üstü yaş grubunda bulunan katılımcılarda hiç ihtiyaç hissetmeme oranı artmıştır. Öğrenci eğiticiliği durumu için bireylerin yaş grubu daha ileri yaş grubuna doğru kaydıkça bir ihtiyaç hissetmenin dışına çıkmaktadır. TALIS (2013) çalışması öğretmenlerin katıldıkları profesyonel gelişim etkinliklerinin sayısının öğretmen yaşındaki artışla birlikte düştüğünü göstermiştir. Bu da daha az deneyimli öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerden daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldığını göstermektedir.

Mesleki tecrübe değişkenine göre yapılan analizde de 1-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminde ve ölçme-değerlendirmesinde kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Mesleki tecrübe değişkenine göre 1-5 yıl arası tecrübeye sahip olan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin Avrupa Dil Portfolyosu, sınıf içi zaman yönetimi ve öğretmen eğiticiliği, meslektaş gözlemlenme alanlarında kendilerini geliştirme ihtiyacı diğer yaş gruplarına göre daha fazladır. Uluslararası literatürde öğretmenin yaşı ve buna bağlı olarak da mesleki tecrübesi mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın bir belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır

(Desimone, Smith ve Ueno, 2006; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). Yaş ve tecrübe arttıkça mesleki gelişime duyulan ihtiyaç ve katılım oranı azalmaktadır.

Ki-kare analizinin yapılması için gerekli olan gözlem sayılarına sahip olan bölümler arasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde sağlanmıştır. Bölüm değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaç sıklıkları ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Bölüm değişkenine göre mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrenim derecesi değişkenine göre öğretim ve ölçme değerlendirme ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece dört becerinin birlikte yönetimi, ders materyali hazırlama, sınıf içi zaman yönetimi, öğretmen eğitimi ve meslektaş gözlemlene farklılık göstermiştir. Lisans tamamlamış olanlar bu alanların eğitimine daha çok ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Alade ve Odeode (2014) çalışmalarında yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve öğretmenlik yıllarının öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden elde ettikleri yararlar üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarının öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden ya da Batı Dilleri ve Edebiyatları ya da İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği bölümlerinden mezun olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için önce Türkçe Grubu ve yabancı dil grubu arasında Bağımsız Örneklem t-testi; Türkçe Grubunun içerisindeki farklılığı incelemek için Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve edebiyatı arasında Bağımsız Örneklem t-testi; yabancı dil grubu arasında bir farklılık olup olmadığına bakmak için Dilbilimi, İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Batı Diller Edebiyatları arasında ANOVA analizi yapılmıştır. Son olarak da Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerle İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki gruba İngilizce/Fransızca Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler grubu arasında Bağımsız Örneklem t-testleri yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen sonuç öğretmenlik bölümlerinden (Türkçe/İngilizce/Fransızca Öğretmenliği) mezun olan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili bütün alanlarda ve becerilerde daha çok

mesleki gelişim ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Bu da öğretmenlik mezunu öğretmenlerin alanlarıyla ilgili farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlanabilir. İngilizce/Fransızca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri karşılaştırıldığında ise İngilizce/Fransızca Öğretmenliği mezunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili bütün alanlarda ve becerilerde daha çok mesleki gelişim ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Bu da yabancı dil öğretimi mezunu öğretmenlerin yabancı dil öğretimiyle ilgili farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinlikleri içinde genel olarak en fazla “kendi performansını değerlendirme”, “meslektaşlarla bilgi paylaşma”, “alanla ilgili makale ve dergi okuma”, “kendi başına sınıf içinde araştırma (action research) yapma” ve “meslektaşlardan yardım alma” etkinliklerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu etkinlikler dışında öğretmenlerin “alanla ilgili internet üzerinden fikir alış verişi yapma”, “alanla ilgili bir kuruluşa katılma”, “alanla ilgili özel grupları takip etme” gibi etkinliklerine katılımlarının kısmen daha düşük düzeyde ve “alanla ilgili çalıştay, seminer ve kurslara katılma” ve meslektaşları ders anlatırken gözlemleme” gibi etkinliklere katılımlarının ise çok düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. TALIS (2013) raporunda öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerde ilk sırada “kurslar/çalıştaylar” sonrasında da “eğitim konferansları ve seminerler” yer almaktadır. Bu etkinliği sırasıyla, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları”, “mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme”, “diğer okullara yapılan inceleme gezileri”, “diploma veya sertifika programları” izlemektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretim şekillerinin geliştirilmesi anlamında daha çok meslektaşlarıyla paylaşma etkinliğinde buldukları gözlemlemektedir. Buna neden olarak da bu alanın daha yeni gelişmekte olması ve beklenen ve istenilen içerikte seminerlerin ve konferansların yeni yeni yapılmaya başlanmış olması gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişime katılmalarında engel olarak algıladıkları en büyük zorluklar hayatlarındaki yoğun tempo, çalışma takvimimin uygun olmayışı ve mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirecek öğretmenlerin profesyonel anlamda yeterli olmaması olarak belirtilmiştir. Çalıştığım kurumdaki ağır iş yükü ve eğitimde verilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesinin mümkün olmayışı en çok yaşanan iki zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Alan yazında, zaman ve iş

yükü, sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engelleyen ilişkili faktörler olarak görülmektedir (Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, 2007). Kurumsal desteğin yetersiz olması, eğitimlerden haberdar olmayışım, motivasyon eksikliği ve mesleki gelişim faaliyetlerinin yüksek maliyeti diğer zorluklar olarak dile getirilmiştir. Mesleki gelişim faaliyetinin yapılacağı mekanın elverişsizliği en az dile getirilen zorluk olmuştur. Araştırmalar, mesleki gelişimin etkili bir şekilde uygulanmasıyla ilgili birçok zorluğun bulunduğunu göstermektedir. Bunların yerine getirilmesinde diğer engeller olarak zaman, erişilebilirlik, personel motivasyonu ve finansal konular bulunmaktadır (Geldenhuis ve Oosthuizen, 2015). Yaş, personel sıkıntısı, destek olmayan yöneticiler, personelin tutumu, uygun programların bulunması, iş baskısı, aile ile ilgili durumlar da mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engeller olarak tanımlanmaktadır (Drage, 2010; Fernandez-Manzanal ve diğerleri, 2015).

Çalışmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kişisel gelişim programlarıyla ilgili tercihleri de şu şekildedir: bu programların isteğe bağlı olması, daha çok seminer, çalıştay gibi fikir alışverişini içeren sadece teorik bilginin değil uygulamanın da dahil edildiği bir formatta olması gerektiğini belirtmiştir. Bu etkinliklerin çalıştıkları yerlerde olması ve hafta içi mesai saatleri içinde ve ders olmadığı zamanlarda yapılmasını, ayda bir ya da dönemde bir gerçekleştirilmesini ve 45 dakikadan uzun olmamasını ve bu etkinliklerin alanda uzman bir kişi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Mesleki gelişim ile ilgili olarak yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin nasıl eğitim almayı tercih ettiklerini belirlemek için amaçlı ve kasıtlı araçları içermelidir; olumlu bir değişim ve gelişim sağlamak için bilinçli olarak tasarlanmış olmalıdır (Guskey, 2000). Sauer (2011) doktora tezinde öğretmenlerin mesleki gelişim için ne gibi modelleri tercih ettiklerini ve bu modellerin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmasına katılan öğretmenler uygulamalı sunum modellerini tercih ettiklerini dile getirmiştir. Öğrenmenler öğrenmenin aktif bir parçası olduklarında durumunda öğrenmenin daha anlamlı olduğunu hissettiklerini bildirmiştir (s. 102). Duman'ın (2016) çalışmasında da katılımcı öğretmenler katılımcıları da sürece dahil oldukları çalıştay formatında mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Karagül ve Karaba'nın (2014) araştırmasında ise, hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin artırılması için sürekliliğinin önemi belirtilmiştir.

Bayrakçı'nın (2009) yaptığı çalışmada da öğretmenler için sistematik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının genel olarak olumlu olmasıdır. Öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içi öğretim faaliyetlerinde özgüvenlerini arttıracığı, mesleki gelişim çalışmalarının öğretme yeteneklerini ve becerilerini arttıracığı, bu çalışmalar sayesinde pratik bilgiler edindiklerini ve bu programların ihtiyaçlarıyla kısmen ilgili olduğunu belirtmelerine rağmen, kişisel gelişim programlarıyla ilgili tercihler bölümünde “mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın zorunlu olmaması gerektiğini” ve görüşmelerde şimdiye kadar katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının yaptıkları öğretim üzerine çok etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Akçay (2012) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Akçay'ın (2012) çalışmasında da öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarının yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olduğu, mesleki gelişim çalışmalarının zaman harcamaya değer çalışmalar olduğu, bu çalışmalar sayesinde kendilerini geliştirdikleri ve yaptıkları öğretim üzerinde etkili olduğunu belirtmelerine rağmen, “Eğer hizmet içi faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa katılmazdım” ve “Mesleki gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerine çok etkili olmadı.” ifadelerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

5.2.2. Görüşme Sonuçları

Görüşmeler değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenliği meslek olarak nitelendirdikleri ve bu kapsamda da mesleğinde profesyonel olarak değerlendirecekleri öğretmenlerin kendilerini yenileyen, materyallerini güncelleyen, alan bilgisi iyi olan, öğrencilerle iyi ilişkiler kuran, sabırlı ve hoşgörülü kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu yorumlarda profesyonel öğretmenlerin kendilerini yenileyen ve materyallerini güncelleyen kişiler olduğunun vurgulanması da anket sonuçlarında çıkan öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının olumlu olduğu sonucunu desteklemektedir.

Mesleki gelişim ihtiyaçları olarak en fazla sıklıkla bu alana ait bir bölümün olmamasından kaynaklı eksiklikler dile getirilmiştir. Alanda çalışan öğretmenlerin farklı

bölümlerden mezun olmaları öğretmenler için farklı ihtiyaçlar ortaya çıkarmaktadır. Türkçe Bölümlerden mezun olan öğretmenler daha çok teoriyle pratiği birleştirmede ve ders işlerken oyunlar ve değişik etkinlikler bulmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Mete'nin (2012) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri* adlı doktora çalışmasında da buna benzer bulgular elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler dört temel beceriyi kapsayacak uygulamalarda bulunabilmek için mevcut olan tüm yöntem ve tekniklerin süreç ve ortama göre uyarlanarak kullanılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin dil öğretim yöntem ve tekniklerinin tümü ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusunda eğitim olarak yetiştirilmelerinin gerekliliğini göstermektedir. Hem yabancı dil bölümlerinden hem de Türkçe bölümlerden mezun öğretmenlerin ortak olarak belirttikleri ihtiyaçlar ise konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve alandaki materyal eksikliği ve genel olarak materyallerdeki çeşitliliğin yeterli olmamasıdır. Bu bulgular da anketlerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Anketlerde de öğretmenlerin öğretiminde ve ölçme değerlendirmesinde en çok ihtiyaç hissettikleri beceriler konuşma ve yazma becerileri olmuştur.

Çalıştıkları öğrenci grubunun yarattığı farklı mesleki gelişim ihtiyacı olarak Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin yabancı dil öğrenme sürecini tanıyabilmeleri ve özellikle Türkçe öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere Türkçe öğretirken yabancı dil bilmelerinin gerektiği görüşünü paylaşmaktadır. Mete'nin (2012) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri* adlı doktora çalışmasında da buna benzer bulgular elde edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yabancı bir dili öğrenme aşamalarını kendilerinin de deneyimlemelerinin eğitim sürecine olumlu etkisini gördüklerini belirtmişlerdir. Yıldız ve Tepeli (2014) de çalışmalarında öğretmenlerin öğretim sürecinde araç dil olarak bir yabancı dili bilmesi konusunda öğrencilerin beklentilerinin çok yüksek olduğunu belirtmiştir (s. 576).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hissettikleri diğer bir ihtiyaç da bu alanda çalışırken farklı kültürlerden öğrencilere ders verdikleri için hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin kültürünü öğrenmektir. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedef kitlenin kültürel değerlerinden haberdar olmasının faydalı olacağı sonucu çıkarılabilir. Mete'nin (2012) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak*

Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri adlı doktora çalışmasında da buna benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda eğitim almamasının öğrenciyle iletişimde öğretmenin kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmayıp bazı yanlış anlaşılmalara yol açılabildiği de vurgulanmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin standart bir şekilde yapılmadığı ve bazı öğretmenlere hiçbir eğitim verilmezken bazılarına da verilen eğitimin sadece göreve başladıklarında deneyimli öğretmenlerin yanında derslere girmek şeklinde gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Bu durumda, uygulamaların standart olmaması ve öğretmenlerin yöntem ve uygulamalarının staj yaptıkları kurum ve kişilere göre değişkenlik göstermesi mümkündür. Mete'nin (2012) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri* adlı doktora çalışmasında da buna benzer bulgular elde edilmiştir. Bu durum, özellikle kendine ait bir lisans programı bulunmayan ve değişik eğitimlerden geçmiş öğretmenlerin eğitim verdiği bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde de tutarlılığın ve güvenilirliğin tam olarak sağlanamaması anlamında gelebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim için katıldıkları seminerleri yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Buna neden olarak da alanda çok tecrübeli akademisyenlerin bulunmaması ve bu nedenle de verilen seminerlerin bu alanda çok çalışmamış ya da hiç yabancı dil olarak Türkçe öğretmemiş kişiler tarafından verilmesini ve bunun da seminerlerin teorik bilgiler vermekten ileriye gidememesini göstermiştir. Seminerlerin daha etkili olabilmesi için de bu alanda tecrübesi olan akademisyenler tarafından daha çok uygulamaya yönelik seminerler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim faaliyeti olarak akran/öğretmen dayanışmasından faydalandıklarını belirtmiştir. Duman (2016) da çalışmasında buna benzer sonuçlar elde etmiştir. Öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını "çok genel" olduğu ve mevcut sınıf uygulamalarıyla çok az bağlantı kurduğu için eleştirmiştir. Uysal'ın (2012) çalışmasındaki bulgular da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Hizmet içi eğitim programının bağlamsal olmayan tasarımı yani diğer bir deyişle, programın bileşenlerinin öğretmenlerin bağlamsal ihtiyaçlarını ele almaması eleştirilmiştir. Desmarias (1992) da, "hizmet içi programların içeriklerinin sınıfta karşılaşılan sorunlarla doğrudan ilişkili olması" gerektiğini belirtmiştir (s.13).

Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarının bireysel olarak karşılamaya çalıştıklarını ancak kurumsal olarak karşılanmasında kurumların yoğunluğundan ötürü sıkıntıların yaşandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarına engel olarak algıladıkları nedenlerden bürokratik nedenler ve kişisel nedenlerin öğretmenler tarafından en çok bahsedildiği görülmektedir.

5.2.3. Uygulama sonuçları

Knowles (1984), bir zamanlar ihmal edilmiş bir alan olarak anılan yetişkinlerin gelişimini ve mesleki gelişimini, eğitim alanında ciddi bir eksikliğe sahip olduğunu fark etmiştir. Yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini ve paylaştıklarını araştıran Knowles'un araştırması, bugün mesleki gelişimle ilgili çalışmalara önderlik etmektedir. Buna göre yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili beş temel varsayım, yetişkinlerin; (a) deneyimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrendikleri, (b) yaşam boyu öğrenenler oldukları, (c) deneyimlerde buldukları, (d) öğrenmelerine kendilerinin şekillendirmek istediklerini (e) yaşları ilerledikçe farklılıkların ortaya çıktığıdır (Trotter, 2006).

Yetişkin öğrenciler aynı zamanda mesleki gelişim fırsatlarının sınıf ortamlarında pratik ve uygulanabilir olmasını beklemektedirler (Cranton, 1994; Guskey, 2002; Lieb, 1991). Yetişkin öğrenmesi, yapılandırmacı öğrenme modelinin önerdiği ön bilgi ve deneyimlere dayanmaktadır (Bransford ve diğerleri, 2000; Imel, 1989; Knowles, 1984). Öğretmenlerin sınıf uzmanlığını değerlendirecek yapılandırmacı fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin yetişkin öğrenciler olarak beklentilerini de destekleyecektir (Easton, 2004; Lieb 1991). Yetişkin öğrencilerin, ele alınacak mevcut duruma dayalı öğrenmelerine yönelik belirli yönelimleri vardır (Imel, 1989; Knowles, 1984; Lieb, 1991; Zemke & Zemke, 1984). Bu da öğretmenin araştırma yapmasını, öğretmenin ihtiyaçlarının doğrultusunda öğretmene uygun olan zamanda ve öncelikte yapılmasını teşvik etmektedir (Hase & Kenyon, 2007).

Bu araştırma bağlamında yapılan uygulamada katılmak isteyen öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen bir konuda onlara mesleki gelişim etkinliğinin düzenlenmesi ve bu bilgiyi öğretmenler kontrolünde sınıf içerisinde nasıl kullanmaları gerektiğiyle ilgili yönlendirilmeler yapılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonrasında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendilerinin gelişim ihtiyacı

hissettikleri bir alanda eğitim almanın zaten olumlu olan mesleki gelişim algılarını daha da olumlu hale getirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir eğitim programına katılmanın öğretmenlerin özgüvenlerini arttırdığı ve sınıf içerisinde klasik öğretim yöntemlerinden sıyrılıp daha öğrenci merkezli, iletişim odaklı ve yaratıcı bir ortam oluşturmalarına da yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin kendilerinin şekillendirdiği bir mesleki gelişim etkinliğinin, kendilerinin ihtiyaçları doğrultusunda, kendilerine uygun olan zamanda ve öncelikte yapılmasının sürecin etkinliğini daha da arttırabileceği görüşünü desteklemektedir.

5.3. ÖNERİLER

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yeni gelişmekte olan bir alan olarak her geçen gün daha fazla ilgi görmekte ve gelişmeye devam etmektedir. Bu alanda eğitim yurt içinde ve yurt dışında Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce/Fransızca/Almanca öğretmenliği gibi farklı bölümlerden mezun öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Ancak görülmektedir ki farklı bölümlerde verilen eğitimler bu alanın ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır. Bu nedenle de öğretmenler farklı alanlarda ihtiyaçlar hissetmektedir. Üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anabilim dalının açılması bu çeşitliliği ortadan kaldıracak ve bu alanda çalışmak isteyen öğretmenlerin daha kapsamlı ve ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim alarak kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayacaktır.
2. Araştırmanın bir bölümü olarak yapılan analizde farklı eğitim programlarından mezun olan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlik bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin eğitim verdikleri alanla ilgili mesleki gelişim ihtiyacı farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da açılacak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim alacak öğretmenlerin bu bölümlerin programlarına dahil ettikleri konulara benzer bir program hazırlanarak mesleki gelişim ihtiyaçları konusunda farkındalık yaratılması gerektiğini göstermektedir.
3. Bu alana özel olan ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlere yabancı dil öğretim

yöntemleri, materyal geliştime, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi, kültürlerarası iletişim, ikinci bir dilde uzmanlık gibi eğitimlerin bu yeni açılacak anabilim dalının programına zorunlu ders olarak eklenmesi gerekmektedir.

4. Araştırma sonucunda bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleklerine ilk başladıklarında ve sonrasında hizmet içi eğitim olarak düzenli bir eğitim alamadıkları görölmüştür. Bu alanda çalışan öğretmenler için düzenli olarak ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile sürekli gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Eğitimlerde süreklilik sağlanması ve eğitimlerin daha sistemetik olması eğitimlerin etkinliğini ve verimliliğini daha çok arttıracaktır.
5. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler mesleki gelişimle ilgili olumlu bir algıya sahip olmalarına rağmen, katıldıkları kurs, çalıştay ve seminer gibi etkinliklerin yaptıkları öğretim ve mesleki gelişimleri üzerinde çok etkili olduğunu düşünmemektedirler. Bunun nedeni de mesleki gelişim etkinliklerini düzenleyen kişilerin alanda uzman olmaması, etkinliklerin öğretmenlerin gerçek ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan hazırlanması ve etkinliklerde teorik bilginin fazlaca yer alıp sınıf içi uygulamada bu teorik bilgilerden nasıl faydalanacağı konusunda öğretmenlerin kendi başlarına bırakılması gösterilmiştir. Bu da öğretmenlerin konferanslara ve seminere katılımını azaltmakta ve mesleki gelişim etkinliği olarak daha çok akran/meslektaş dayanışmasını tercih etmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler için hazırlanacak mesleki gelişim etkinlikleri onlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenebilir ve ayrıca sadece konuşmacıların çıkıp teorik bilgiler verdikleri geleneksel etkinlikler yerine, öğretmenlere yenilikçi, sınıflarında kullanabilecekleri pratik bilgiler veren, uygulama ağırlıklı, sınıf içinde ve dışında, bireysel, meslektaşlarıyla veya öğrencileriyle birlikte kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yardımcı olacak etkinliklere yer verilebilir.
6. Öğretmenlerin şimdiye kadar katılmış oldukları mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili olarak özellikle belirttikleri durum kendileri için hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerinde sadece katılımcı olarak göz önünde bulundurulmaları ve etkinlikler oluşturulurken kendilerinin görüş ve önerilerinin dikkate alınmamasıdır. Öğretmenlerin bu gibi etkinliklere katılımlarını arttırmak için

mesleki gelişim etkinlikleri onların ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması gereklidir ve karar aşamasında öğretmenlerin de görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere hazırlanacak mesleki gelişim programlarına öğretmenlerin kendilerini hem öğretmede hem de ölçme ve değerlendirmesinde geliştirme ihtiyacı hissettikleri beceriler olan yazma ve konuşma becerilerinin öğretimi ve ölçme değerlendirmesi dahil edilmelidir.
8. Mesleki gelişim etkinliklerinin başarısını arttıran bir yaklaşım olarak alan yazında görülen öğretmenlerin deneyimlerine ve bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak deneyimlerinin kişiselleştirilmesi şeklindeki mesleki gelişim etkinliklerine imkan verilmesi öğretmenlerin bu etkinliklere katılımlarını arttırabilir. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarına engel olarak algıladıkları nedenler olan çevresel ve kişisel etmenler kapsamında kendi kişisel özelliklerine ve tercihlerine göre seçebilecekleri mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenerek bu tür etkinliklere katılım teşvik edilebilir.
9. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı arttırmak için verilecek ekonomik destek öğretmenler için gerekli motivasyonu sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları maaşlarında bir artış sağlarsa, bu etkinliklere daha fazla katılım gösterebilirler.

KAYNAKÇA

- Abadiano, H. L. and Turner, J. (2004). Professional Staff Development: What Works? *The NERA Journal*, 40(2), 87-91.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu. *Bilig*, 16, 25-43.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, s.1-10.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Alade, O., and Odebode, O. (2014). An Assessment Of The Impact Of The Teachers' Professional Development Program Under Lagos "Eko" Secondary Education Project In Lagos State. *Journal Of Education And Practice*, 5, 1-8.
- Altschuld, J. W., and Kumar, D. D. (2010). *Needs Assessment: An Overview*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Angrist, J.D. and Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence From Matched Comparisons In Jerusalem Public Schools. *Journal Of Labour Economics*, 19(2), 343-369.
- Arıkan, N. (2002). A Teacher Study Group As An Alternative Method For Professional Development: Analysis Of Initial Procedures In Group Formation, Group Dynamics, And Teacher Perceptions Of And Attitudes To The Teacher Study Group. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Bilkent Üniversitesi, Ankara*.
- Armstrong, S., and Frith, G. (1984). *Practical Self-Monitoring For Classroom Use*. Springfield, IL: Charles Thomas.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.

- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., and Al Rashedi, A. (2016). Perception of Teachers' Professional Development Needs, Impacts, and Barriers: The Abu Dhabi Case. *SAGE Open*, 6(3), 1-15.
- Bailey, K., Dale, T., and Squire, B. (1992). Some Reflections On Collaborative Language Teaching. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning And Teaching* (162–178). New York: Cambridge University Press.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, G. (2016). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93.
- Bayar, A. (2013). *Factors Affecting Teachers' Participation In Professional Development Activities In Turkey*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). University Of Missouri-Columbia.
- Bayar, A. (2014). The Components Of Effective Professional Development Activities In Terms Of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>. 01.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- Bayraktar, N. (2002, Haziran). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu'nda sunuldu, Çanakkale.
- Bayraktaroğlu, A., and Bayraktaroğlu, S. (1992). *Colloquial Turkish*. London, England: Routledge.
- Benedetti, T. (1997). Enhancing Teaching And Teacher Education With Peer Coaching. *TESOL Journal*, 7(1), 41–42.
- Beyer, L. (2002) The Politics Of Standardization: Teacher Education In The USA, *Journal Of Education For Teaching*, 28(3), pp. 239–245.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Birchak, B. And Connor, C. and Crawford, K. Mand Khan, Land Kaser, S. and Turner, S. and Short, K. (1998). *Teacher Study Groups: Building Community Through Dialogue And Reflection*. Urbana: Illinois: National Council of Teachers of English.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., and Garet, M. S. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

- Boydak, O. M., ve Dikici, A. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi.[The Evaluation Of The Effectiveness Of In-Service Training Programs]. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition In Language Teaching: A Review Of Research On What Language Teachers Think, Know, Believe, And Do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2015). Overview – Beyond The Workshop: CPD For English Language Teachers. In S. Borg (Ed.), *Professional Development For English Language Teachers: Perspectives From Higher Education In Turkey* (5-12). Ankara: British Council.
- Borko, H., and Putnam, R. (1996). *Learning To Teach*. In R. Calfee And D. Berliner (Eds.). *Handbook Of Educational Psychology* (673-708). New York, NY: MacMillan.
- Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bozkurt, F. (1999). *Türklerin Dili*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin Dili*, İstanbul, Kapı Yayınları.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, And School* Washington, DC: The National Academies Press.
- Bredeson, P.V. (2002). The Architecture Of Professional Development: Materials, Messages And Meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661–675.
- Brown, J. D. (1995). The Elements Of Language Curriculum: A Systematic Approach To Program Development. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown-Easton, L. (2004). *Powerful Designs for Professional Learning*. Oxford, Ohio: NSDC.
- Burbank, M.D. and Kauchak, D. (2003) An Alternative Model For Professional Development: Investigations Into Effective Collaboration, *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499–514.
- Burns, R (1995) *The Adult Learner At Work*. Business and Professional Publishing, Chatswood, Australia, 83, 185.
- Carter, K., and Unklesbay, R. (1989). Cases In Teaching And Law. *Journal Of Curriculum Studies* 21, 527–536.

- Carver, C. L. and Katz, D. S. (2004). Teaching At The Boundary Of Acceptable Practice: What Is A New Teacher Mentor To Do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449- 462. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269524> adresinden 15.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation Between Teachers' Professionalism And Job Attitudes, Educational Outcomes, And Organizational Factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Choi, T.-H., and Andon, N. (2014). Can A Teacher Certification Scheme Change ELT Classroom Practice? *ELT Journal*, 68(1), 12-21. doi: 10.1093/elt/cct059. adresinden 15.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Corcoran, T. B. (1995). Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development. *Consortium For Policy Research in Education*, 1-11.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (2001). Beyond Certainty: Taking An Inquiry Stance On Practice. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers Caught In The Action: Professional Development That Matters*. (45- 59). New York: Teachers College Press.
- Collinson, V. and Cook, T. F. (2000). "I Don't Have Enough Time" Teachers' Interpretations Of Time As A Key To Learning And School Change. *Journal Of Educational Administration*, 39(3), 266- 281.
- Collinson, V. and Cook, T. F. (2004). Learning To Share, Sharing To Learn: Fostering Organizational Learning Through Teachers' Dissemination Of Knowledge. *Journal Of Educational Administration*, 42(3), 312-332.
- Cranton, P. (1994). Understanding And Promoting Transformative Learning: A Guide For Educators Of Adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2011). Choosing A Mixed Methods Design. *Designing And Conducting Mixed Methods Research*, 53-106.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. (4th Ed.) Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutler, A. B. and Ruopp, . (1999). *From Expert To Novice The Transformaiton From Teacher To Learner*. In: Solomon, M. Z. (Ed.). *The Diognastic Teacher: Constructing New Approaches To Professional Development*. New York: Teachers College Press.
- Çalışkan, N., ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), 310-334.

- Çinkır, G. (2017). Professional Development Of Secondary EFL Teachers: Lessons From Turkey / Ortaokulda Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi:Türkiye Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daloglu, A. (2004). A Professional Development Program For Primary School English Language Teachers In Turkey: Designing A Materials Bank. *International Journal Of Educational Development*, 24(6), 677-690.
- D'Andrea V. (2002). *Peer Review of Teaching in the USA*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Daresh, J. C. (2003). *Teachers Mentoring Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges Of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Day, C., Elliot, B. and Kingston, A. (2005). Reform, Standards And Teacher Identity: Challenges Of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*. 21 (5), 563- 577.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., and Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness Professional Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications For Illinois Career And Technical Education Teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25, 24-37.
- Demirtas, Z. (2010). Öğretmeni Hizmetiçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim [As A Tool For Training Teacher In-Service, Supervision]. *Electronic Journal Of Social Sciences (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi)*, 9(31), 41-52.
- Deojay, T. and Pennington, L. (2000). Reaching Heather. *Journal of Staff Development*. 21 (1), 42-46.
- Department for Education and Employment (DfEE 2001). *Learning and Teaching: A Strategy for Professional Development*. London, UK.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon. K. S., and Birman, B. F. (2002). Effects Of Professional Development On Teachers' Instruction: Results From A Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Desimone, L. M., Smith, T., and Ueno, K. (2006). Are Teachers Who Need Sustained, Content-Focused Professional Development Getting It? An Administrator's Dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42, 179-215.

- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies Of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations And Measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Desmarais, J. (1992). Teachers' Opinions Of The Characteristics Of Good In-Service Programs As Suggested In Current Research. (Report No. 143). (Eric veri tabanından 15.12.2017 tarihinde alınmıştır).
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye Ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28-30.
- Downes.T, Fluck. A, Gibbons.P et al. (2001). *A Report To The Commonwealth Department Of Education, Science And Training*. Australian Curriculum Studies Association, chapter 2, 2.1.2 and 2.2.2.
- Duman, G. (2016). In-Service Training Needs Analysis Of Turkish Language And Culture Teachers In Germany-The Example Of Wrüttemberg Region/Almanya'daki Türk Dili Ve Kültürü Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizleri- Wrüttemberg Bölgesi Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duquette, A., Painchaug, C., and Blais, J. G. (1987). *Perceptions Of Deterrents To Continuing Education: Perspectives From A Female Profession*. Proceedings Of The 28th Annual Adult Education Research Conference, (61-66). (Eric veri tabanından 15.12.2017 tarihinde alınmıştır).
- Earley, P and Porritt, V. (2014). Evaluating The Impact Of Professional Development: The Need For A Student-Focused Approach. *Professional Development in Education* 40/1: 112–129.
- Easton, L. B. (2008). From Professional Development To Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Ekşi, G. (2010). An Assessment Of The Professional Development Needs Of English Language Instructors Working At A State University. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish* Volume 4/3 Spring, s. 888-937.
- Evans, S.M. (1995). *Professional Portfolios: Documenting And Presenting Performance Excellence*. Virginia Beach, VA: Teacher's little secrets.
- Evans, L. E. (1998). Teacher Attitudes Toward The Henrico County Public Schools Professional Growth Plan For Licensed Professional Personnel. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Amerika.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation To Practice: Designing A Continuum To Strengthen And Sustain Teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernandez-Manzanal, R., Serra, L., Morales, M., Carrasquer, J., Rodríguez-Barreiro, L., del Valle, J., and Murillo, M. (2015). Environmental Behaviors In Initial Professional Development And Their Relationship With University Education. *Journal of Cleaner Production*, 108, 830-840.
- Francis, S., Hirsh, S., and Rowland, E. (1994). Improving School Culture Through Study Groups. *Journal of Staff Development*, 15, 36–39.
- Fullan, M.G. (1995). The Limits And The Potential Of Professional Development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development In Education: New Paradigms And Practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership And Sustainability: Systems Thinkers In Action*. Corwin Press.
- Fullan, M., Hill, P., and Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Gall, M. D., Renshler, R. S. ve diğerleri (1985). *Effective Staff Development For Teachers: A Research-Based Model*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse On Educational Management, Center For Advanced Technology in Education, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403.
- Gall, J; Gall, MD; Borg, WR (1999): *Appling Educational Research*. New York: Longman.
- Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision Of Professional Development For Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From A National Sample Of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. doi: 10.3102/00028312038004915. Eric veri tabanından 15.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Garmston, R. (1991). Staff Developers As Social Architects. *Educational Leadership*, 49(3), 64-65.
- Gay LR, (1987): *Educational Research Compentencies For Analysis And Application*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Geldenhuis, J., and Oosthuizen, L. (2015). Challenges Influencing Teachers' Involvement In Continuous Professional Development: A South African Perspective. *Challenges Influencing Teachers' Involvement In Continuous Professional Development: A South African Perspective. Teaching and Teacher Education*, 51, 203-212.

- General Teaching Council for Scotland (2001) *Achieving The Standard For Full Registration: Guidance For Schools*, Edinburgh: GTCS.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In: Anderson L. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Second Edition). London: Pergamon Press.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. and Harris, A. (August 2005). *Evaluating The Impact Of Continuing Professional Development (CPD)*. London: DfES.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri Ve Sözlük Kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Grabowski, S. M. (1976). Motivational And Participation Patterns. In C. Klevins (Ed.). *Materials & Methods In Continuing Education* (pp.213-221). New York: Klevens.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, And Attitudes Toward The Implementation Of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. (1994). *Professional Development In Education: In Search Of The Optimal Mix* (Report No: ED 369181). American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development In Education: In Search Of The Optimal Mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development In Education: New Paradigms And Practices* (114- 131). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (1999). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Sage Corwin.
- Guskey, T. R., (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., (2002). Professional Development And Teacher Change. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Gültekin, İ. (2007). The Analysis Of The Perceptions Of English Language Instructors At TOBB University Of Economics And Technology Regarding In-Set Content (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.

- Harris, A., Day, C., Goodall, J., Lindsay, G., and Muijs, D. (2005). *What Different Does It Make? Evaluating The Impacts Of Continuing Professional Development In Schools*. <http://www.scotedreview.org.uk/pdf/228.pdf> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Hase, S., and Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A Child Of Complexity Theory. *Complicity: An International Journal Of Complexity and Education*, 4(1), 111-117.
- Hawley, W. and Valli, L. (1999). The Essentials Of Effective Professional Development: A New Consensus. In *Teaching As The Learning Profession: Handbook Of Policy And Practice*. Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (Eds.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hering, W., and Howey, K. (1982). *Research In, On, And By Teachers' Centers*. Occasional Paper No. 10. San Francisco, CA: Teachers' Center Exchange, Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Higgins, T. E. (2006). Pressures Of Participation: Factors Influencing Teachers' Involvement In Ongoing Professional Development Programs. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hirsh, S. (2001). We're Growing And Changing. *Journal Of Staff Development*, 22(3), 255- 258.
- Hoban, G.F. (2002) *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Hodkinson, H. and Hodkinson, P. (2005). Improving Schoolteachers' Workplace Learning. *Research Papers In Education*, 20(2), 109-131.
- Hoekstra, A., and Korthagen, F. (2011). Teacher Learning In A Context Of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal Of Teacher Education*, 62(1), 76-92. doi: 10.1177/00224871110382917 adresinden 01.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., and Korthagen, F. (2009). Experienced Teachers' Informal Learning: Learning Activities And Changes In Behavior And Cognition. *Teaching And Teacher Education*, 25(5), 663-673. doi:10.1016/ adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Igawa, K. (2008). Professional Development Needs Of EFL Teachers Practicing In Japan And Korea. *Journal Of Shitennoji International Business University*, 45. <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/images/toshokan/kiyo45-21> adresinden 11.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ilin, G., Inozu, J., and Yumru, H. (2007). Teachers' and Learners' Perceptions of Tasks: Objectives and Outcomes. *Online Submission*, 3(1), 60-68.

- Imel, S. (1989). Teaching Adults: Is It Different? *ERIC Digest*. No. 82. Eric veri tabanından 11.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Inceçay, V., and Bakioğlu, A. (2010). Investigating Factors Affecting Teachers' Professional Learning. *International Journal of Educational Researchers*, 1(2), 14-21.
- Ingvarson, L. (1998). Professional Development As The Pursuit Of Professional Standards: The Standard-Based Professional Development System. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Ingvarson, L. (2002). Building A Learning Profession. Paper #1 Commissioned Research Series. Australian College of Education. Caberra:ACER.
- Ingvarson, L., Meiers, M. and Beavis, A. (2005). Factors Affecting The Impact Of Professional Development Program On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes And Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13, (10), 1-26.
- Inozu, J., Tuyan, S., Surmeli, E. C., and Sürmeli, E. Ç. (2007). Overcoming Affective Barriers For Continuous Language Learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(4), 175-188.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F., ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 cilt, 4, 1185-1198.
- Jonson, K. F. (2002). *Being An Effective Mentor: How To Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jordan, R. (1997) *English For Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B. R., Howey, K., and Yarger, S. (1976). I.S.T.E. Report I. Palo Alto, California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*, 3rd Ed. Alexandria: ASCD.
- Kagan, D. (1992). Implications Of Research On Teacher Belief. *Educational Psychologist*, (27), 65-90.
- Kaila, H. L. (2005). *Human Resource Management*. India, Kalpaz Publication.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim Ve Bilim*, 40(181), 241-253.

- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B., ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi/Assessment of Instructors and Students' Opinions about Program for Teaching Turkish as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karababa, C. Z., ve Karagül, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 361-371.
- Karababa, Canan, Z. ve Karagül, S. (2014). Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretenlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' Perceptions of Self-initiated Professional Development: a Case Study on Başkent University English Language Teachers* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), ODTÜ, Ankara.
- Karakaya, N. (2015). *A Qualitative Case Study Of English Language Teachers' views Towards Teacher Research As A Professional Development Tool* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Ankara.
- Karasar, Niyazi (1991): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kennedy A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework For Analysis. *Journal of Inservice Education* 31 (2), 235–250.
- Kelly, P. and McDiarmid, G. W. (2002) Decentralisation Of Professional Development: Teachers' Decisions And Dilemmas. *Journal of In-service Education*, 28(3), 409–425.
- Kirazlar, C. (2007). *An Investigation Into The Professional Development Of Primary School English Language Teachers: The Effects Of Keeping Diaries On Teacher Reflection And Attitudes Towards Teaching* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- King, M. B., and Newmann, F. M. (2000). Will Teacher Learning Advance School Goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576–580.
- Klingner, J. K. (2004). The Science Of Professional Development. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 248-255.
- Knight, J. (2000). Another Damn Thing We've Got To Do: Teacher Perceptions Of Professional Development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy In Action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Koç S. (1992) Teachers On-Line: An Alternative Model For In-Service Teacher Training In ELT, ELT And Teacher Training In The 1990s. *Tradition And Innovation*, vol. I, 47 - 53.
- Koç, A. (2016). General investigation Of The In-Service Training Of English Language Teachers At Elementary Schools In Turkey. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 8, 455-456. <http://www.iejee.com/index/makale/256/a-general-investigation-of-the-inservice-training-of-english-language-teachers-at-elementary-schools-inturkey#> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Koçoğlu, Z. B. (2006). *The Role Of Portfolios In EFL Student Teachers' Professional Development: A Case Study/ Portfolyoların İngilizce Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimindeki Rolü: Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, T. (2015). *In-Service ELT Teachers' First Year With Reference To Mentor Teachers And Professional Development/ Görevdeki İngilizce Öğretmenlerinin Meslekteki İlk Yıllarının Rehber Öğretmen Ve Mesleki Gelişim Açıklarından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmazgil, S. (2015). *An Investigation Into Turkish English Language Teachers' Perceived Professional Development Needs, Practices And Challenges* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Ankara.
- Korthagen, F. A. (2004). In Search Of The Essence Of A Good Teacher: Towards A More Holistic Approach In Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. doi: 10.1016/ <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29535> adresinden 01.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Koziol, S. M., and Burns, P. (1985). Using Teacher Self-Reports For Monitoring English Instruction. *English Education* 17(2), 113–120.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher Development In Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kusumoto, Y. (2008). Needs Analysis: Developing A Teacher Training Program For Elementary School Homeroom Teachers In Japan. *Second Language Studies*, 26 (2), 1-44.
- Kwakman, K. (2001). Work Stress And Work-Based Learning In Secondary Education: Testing The Karasek Model. *Human Resource Development International*, 4, 487– 501.

- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation In Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lee, E., and Luft, J. A. (2008). Experienced Secondary Science Teachers' Representation Of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363. doi:10.1080/09500690802187058. adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Lieb, S. (1991). Principles Of Adult Learning. <http://www.hcc.hawaii.edu/intrnet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm> adresinden 20.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Lieberman, A. (1995). Practices That Support Professional Development: Transforming Conceptions Of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, (April), 591-596.
- Lieberman, A., and Grolnick, M. (1998). Educational Reform Networks: Changes In The Forms Of Reform. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan, and D. Hopkins (Eds.), *International Handbook Of Educational Change* (710–729). Boston: Kluwer Academic.
- Lieberman, A. and Miller, L. (2000). Teaching And Teacher Development: A New Synthesis For A New Century. In Brandt, R. (Ed.) *Education in a New Era*, 47-66.
- Lieberman, A. and Miller, L. (2001). Introduction. In Lieberman, A. and Miller, L. (Eds.) (2001) *In Teachers Caught In The Action: Professional Development That Matters*.
- Lieberman, J. and Wilkins, E. (2006). The Professional Development Pathways Model: From Policy To Practice. *Kappa Delta Pi Record*. 42 (3), 124-128.
- Little, J. W. (1982). Norms Of Collegiality And Experimentation. Workplace Conditions Of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development In A Climate Of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15,129-51
- Little, J. W. (1994) *Teachers' Professional Development In A Climate Of Educational Reform*, Systemic Reform: Perspectives On Personalizing Education: <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html>1993-1999. adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Little, J. W. (1999). Organizing Schools For Teacher Development. In Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (Eds.) *Teaching As The Learning Profession: Handbook Of Policy And Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lohman, M. C. and Woolf, N. H. (2001). Self-Initiated Learning Activities Of Experienced Public School Teachers: Methods, Sources, And Relevant Organizational Influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 59-74.

- Lohman, M. C. (2003). Work Situations Triggering Participation In Informal Learning In The Workplace: A Case Study Of Public School Teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1), 40-54.
- Lohman, M. C. (2006). Factors Influencing Teachers' Engagement In Informal Learning Activities. *Journal Of Workplace Learning*, 18(3), 141-156.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., and Hewson, P. (1996). Principles Of Effective Professional Development For Mathematics And Science Education: A Synthesis Of Standards. *NISE Brief*, 1(1), 1-8.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. and Hewson, P. W. (2010). *Designing Professional Development For Teachers Of Science And Mathematics* (3. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lowden, C. (2005). Evaluating The Impact Of Professional Development. *The Journal Of Research In Professional Learning*, 1-22. Published by the National Staff Development Council www.nsd.org adresinden 01.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- McLaughlin, M. and Zarrow, J. (2001). Teachers Engaged In Evidence-Based Reform: Trajectories Of Teachers' Inquiry, Analysis, And Action. In Lieberman, A. and Miller, L. (Eds.), *Teachers Caught In The Action: Professional Development That Matters*, (79-101). New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., and Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies To Improve Student Achievement*. New York: Teacher College Press.
- Mede, E., ve Işık, M. (2016). The Needs Of Primary English Teachers For An In-Service Teacher Training Program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 1-30.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. J., and Vasalos, A. (2009). Supporting Presence In Teacher Education: The Connection Between The Personal And Professional Aspects Of Teaching. *Teaching And Teacher Education*, 25(2), 297-308. doi:10.1016/ adresinden 21.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Meissel, K., Parr, J., and Timperley, H. (2016). Can Professional Development Of Teachers Reduce Disparity In Student Achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173.
- Meister, D. G. (2010). Experienced Secondary Teachers' Perceptions Of Engagement And Effectiveness: A Guide For Professional Development. *Qualitative Report*, 15(4), 880-898.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, 1, 1, 102-125.
- Mete, F., ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 28-3.
- Miller, J. A, and Osinski, D. M. (2002), “Training Needs Assessment. SHRM”, Training and Development Committee.
- Moir, E. and Gless, J. (2001). Quality Induction: An Investment In Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 109-114. ERIC veri tabanından 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Muyan, E. (2013). *A Case Study On ELT Teachers’ Perceptions Towards Professional Development Activities/ İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları İle İlgili Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., and Earl, L. (2014). State Of The Art – Teacher Effectiveness And Professional Learning. *School Effectiveness And School Improvement*, 25(2), 231- 256.
- Nehal, R. (2013). Training Needs Assessment of Secondary School English Teachers in Aligarh In Assessing and Evaluating English Language Education Teacher Education, Teaching and Learning. 2013. Phillip Powell (Ed.). British Council . New Delhi. ISBN 978-81-922126-9- 2. http://www.britishcouncil.in/sites/solas_in/files/documents/TEC%2012%20Publication.pdf. adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Nieto, S. (2003) Challenging Current Notions Of “Highly Qualified Teachers” Through Working A Teachers’ Inquiry Group. *Journal of Teacher Education*, 54(5) 386–398.
- Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*, Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1998). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From ALFA. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim 1. Kademe Öğretmenleri'nin Video Destekli Hizmetiçi Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 134-141.

- Özbek, (2014). *The Profile And The Continuous Professional Development Activitiy Choice Of English Language Teachers And The Factors İnfluencing Their Choice. Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlik Tercihleri, Profilleri Ve Katılımlarını Etkileyen Sebepler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, N., ve Beycioglu, K. (2010). The Relationship Between Teacher Professional Development And Burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Payne, D., Wolfson, T. (2000). *Teacher Professional Development- The Principal's Critical Role.* In: NASSP Bulletin, 84 (618), 13-21.
- Pehmer, A., Groschner, A., and Seidel, T. (2015). How Teacher Professional Development Regarding Classroom Dialogue Affects Students' Higher-Order Learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119.
- Polat, Nâzım H. (2003) "Türkçenin Öğretimi Ve Ahmet Cevdet Paşa." *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13 Bahar, 447-454.
- Postholm, M., B. (2011). A Completed Research And Development Work Project In School: The Teachers' Learning And Possibilities, Premises And Challenges For Further Development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 560-568.
- Putnam, R. T., and Borko, H. (2000). What Do New Views Of Knowledge And Thinking Have To Say About Research On Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rhodes, C. and Beneicke, S. (2003) Professional Development Support For Poorly Performing Teachers: Challenges And Opportunities For School Managers İn Addressing Teacher Learning Needs. *Journal of In-service Education*, 29(1), 123-140.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., and Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs And The Processes Of Change. *PAC journal*, 1(1), 41-58.
- Richards, J.C. and Farrell, T.S.C. (2005). *Professional Development For Language Teachers: Strategies For Teacher Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics* (4th ed.). Harlow, CM: Pearson Education Limited.
- Richardson, V. (2003). The Dilemmas Of Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (2011). Professional Development Across The Teaching Career: Teachers' Take-Up Of Formal And Informal Learning Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

- Robbins, P. (1991). *How To Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314-2798.
- Robinson-Horne, J. P., and Jackson, K. W. (2000). *Factors deterring participation in professional activities*. Eric very tabanından 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y, Musikul, K., Barker, D., and Dingman, S. (2007). Effective Professional Development In Science And Mathematics Education: Teachers' And Facilitators' Views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 507-532.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ryan, R. Lloyd. (1987). *The Complete Inservice Staff Development Program*. U.S.A: Prentice-Hall Inc.
- Sadıç, F. (2015). *A Comparative Study On EFL Instructors' Attitudes Towards Professional Development Activities In State And Foundation Universities/ Devlet Ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Okutmanların Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Sandholtz, J. H. and Scribner, S. P. (2006). The Paradox Of Administrative Control In Fostering Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1104-1117.
- Sauer, E. R. (2011). *Teacher Preferences For Professional Development Delivery Models And Delivery Model Influence On Teacher Behavior In The Classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Walden University.
- Schibeci, R. A., and Hickey, R. L. (2004). Dimensions Of Autonomy: Primary Teachers' Decisions About Involvement In Science Professional Development. *Science Education*, 88(1), 119-145. doi: 10.1002/sce.10091 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.10091> adresinden 20.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Scribner, J. P. (1999). Professional Development: Untangling The Influence Of Work Context On Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly* 35(2): 238–266. doi: 10.1177/0013161X99352004 adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday/ Currency.

- Showers, B., Joyce, B., Bennet, B. (1987). Synthesis Of Research On Staff Development: A Framework For Future Study And State Of Art Analysis. In: *Education Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Solomon, J. and Tresman, S. (1999) A Model For Continued Professional Development: Knowledge, Belief And Action. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307–319.
- Soisangwarn, A., and Wongwanich, S. (2013). Promoting The Reflective Teacher Through Peer Coaching To Improve Teaching Skills. *Social and behavioral sciences*, 116, 2504 – 2511
- Smyth, J. (1991) *Teachers As Collaborative Learners*. Buckingham: Open University Press.
- (TALIS) Teaching and Learning International Survey. (2013). *Teaching And Learning International Survey: User's Guide To 2013 U.S. Data Files And Database*. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs2016/2016063_userguide.pdf. adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 8-14.
- UNESCO (2014). Teaching And Learning: Achieving Equality For All. 11th EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr-2013-14-teaching-and-learning-education-for-all-2014-en.pdf> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation Of An In-Service Training Program For Primary-School Language Teachers In Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 14- 29. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.4> adresinden 01.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- Valentine, T., and Darkenwald, G. G. (1990). Deterrents To Participation In Adult Education: Profiles Of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., and Nieuwenhuis, L.F. M. (2002). Critical Reflective Working Behavior: A Survey Research. *Journal Of European Industrial Training*, 26(8), 375-383.
- Wan, S. W., and Lam, P. H. (2010). Factors Affecting Teachers' Participation In Continuing Professional Development (CPD): From Hong Kong Primary School Teachers' Perspectives. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509923.pdf> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Warren-Little, J. (1999). Organizing Schools For Teacher Learning. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching As The Learning Profession: Handbook Of Policy And Practice* (233-262). San Francisco: Jossey- Bass.

- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). Professional Learning In The Learning Profession: A Status Report On Teacher Development In The U.S. And Abroad. Technical Report. National Staff Development Council. <http://www.learningforward.org/stateproflearning.cfm> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Weiner, G. (2002) *Professional Development, Teacher Education, Action Research And Social Justice: A Recent Initiative In North Sweden*, Paper presented at the annual conference, In-service and Professional Development Association, Birmingham, 1-3 November 2002.
- Witkin, B. R., and Altschuld, J. W. (1995). *Planning And Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wyatt, M. (2016). Engaging Language Teachers In Research: Achieving Psychological Ad Educational Benefits. In K. Dikilitaş, M. Wyatt, J. Hanks, and D. Bullock, (Eds.), *Teachers Engaging in Research*. (3-18), Kent: IATEFL ReSIG.
- Yağcı, H. (2014). *Tracking Changes And Progress In Efl Teachers Classroom Practices Through Professional Development: The Case Of Gaziantep. / İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Aracılığıyla Sınıf Uygulamalarındaki Değişim Ve İlerlemelerinin İzlenilmesi: Gaziantep İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41. doi: 10.1501/Dilder_0000000061 adresinden 21.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yamagata-Lynch, L. C. and Haudenschild, M. T. (2009). Using Activity Systems Analysis To Identify Inner Contradictions In Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 507-517.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9th ed.) [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya örneği). *Ankara. Ağustos*, 20, 2015.
- Yıldız, Ü., ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.

- Yoon, K.S. (2007). Reviewing The Evidence On How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues and Answers*, REL 2007 – No. 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D.C., http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Zemke, R., and Zemke, S. (1984). 30 Things We Know For Sure About Adult Learning. *Innovation Abstracts*, 6(8). <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-3.htm> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1. MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇ ANALİZİ ANKETİ

Bu çalışma, Doç. Dr. Hüseyin ÖZ ve Nihan Aylin ÜNLÜ tarafından “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Algılanan Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinin bir parçası olarak yürütülmektedir. Çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve uygulamaları anket yoluyla belirlenecektir. Daha sonra Ankara’daki Türkçe öğretim merkezlerinden (TÖMER) seçilen öğretmenlerle yapılacak olan odak grup görüşmelerinde katılımcıların görüşleri, inanç ve tutumlarına yönelik daha derin anlayışları edinilmeye çalışılacaktır. Ankette, sizden kimlik belirleyici olarak yaş gibi belirleyici bilgiler dışında hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, gönüllülük esasına dayanmaktadır ve genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ayrıca çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Ankete başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormak için lütfen tereddüt etmeyiniz. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız da ayrıca cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz

Çalışmayla ilgili sorularınız olursa lütfen hiç çekinmeden sorunuz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, soyadı: Doç. Dr. Hüseyin ÖZ

Adres: H.Ü. İngiliz Dili Eğitimi Anabilimdalı Beytepe

e-posta: hoz@hacettepe.edu.tr

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Okutman Nihan Aylin Ünlü

Adres: H.Ü. YDYO

Modern Diller Birimi

Beytepe /ANKARA

Beytepe /ANKARA

e-posta:

naylin@hacettepe.edu.tr

1.BÖLÜM: GENEL BİLGİLER**1. Cinsiyetiniz**

1 Kadın

2 Erkek

2. Yaşınız

1) 22-29

2) 30-39

3) 40-49

4) 50 yaş ve üzeri

3. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında kaç yıl tecrübe sahibisiniz?

1) 1-5 yıl

3) 11-15 yıl

2) 6-10 yıl

4) 16 yıldan fazla

4. Eğitim Bilgileri**4.1. Bitirdiğiniz Bölüm**

1) Türkçe Öğretmenliği

2) Türk Dili ve Edebiyatı

3) Dilbilim

4) İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği

5) Batı Dilleri ve Edebiyatları

4. 2. Aldığınız Derece

1) Lisans

2) Yüksek Lisans

3)Doktora

5. Haftada kaç saat ders vermektedirsiniz?

1) 1-5 saat

2) 6-10 saat

3) 11-15 saat

4) 16 saatten fazla

2. BÖLÜM : ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARINA YÖNELİK ALGILARI (Algı)

Aşağıdaki cümlelere ne dereceye kadar katılmaktasınız ya da katılmamaktasınız?

Lütfen 1 ve 5 arasında katılma ya da katılmama derecenizi gösteren sayıyı işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içi öğretim faaliyetlerinde özgüvenimi arttıracakımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Mesleki gelişim programlarına katılmanın yeni öğretim yöntemleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmeme yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Mesleki gelişim programlarına katılmanın öğretme becerilerimi arttırmaya yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Mesleki gelişim programlarına katılmanın performansımı yeniden değerlendirmemi sağlayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5. Mesleki gelişim programlarına katılmanın sınıf içinde kullanabileceğim pratik bilgiler sağlayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Mesleki gelişim programları ihtiyaçlarımla ilgilidir.	1	2	3	4	5

3. BÖLÜM: MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİ

Mesleki gelişiminiz için aşağıdaki faaliyetleri hangi sıklıkla yaparsınız? (MGF)

	Hiç yapmam	Nadiren yaparım	Emin değilim	Sık sık yaparım	her zaman yaparım
1. Alanla ilgili makale, dergi ve kitap okuma	1	2	3	4	5
2. Alanla ilgili çalıştay, seminer, ve kurslara katılma	1	2	3	4	5
3. Kendi başına sınıf içi araştırma (action research) yapma.	1	2	3	4	5
4. Meslektaşlardan yardım alma	1	2	3	4	5
5. Meslektaşlarla bilgi paylaşma	1	2	3	4	5
6. Meslektaşları ders anlatırken gözlemleme	1	2	3	4	5
7. Kendi performansını değerlendirme (reflection)	1	2	3	4	5
8. Alanla ilgili bir kuruluşa katılma	1	2	3	4	5
9. Alanla ilgili özel grupları takip etme	1	2	3	4	5
10. Alanla ilgili internet üzerinden fikir alış verişini yapma	1	2	3	4	5

Aşağıda sıralanmış olan mesleki gelişim faaliyetlerine katılımınızı engelleyen sebepleri önemine göre belirtiniz. (Engel)

	Hiç önemli değil	Az önemli	Emin değilim	Oldukça önemli	Çok önemli
1. Çalıştığım kurumdaki ağır iş yükü	1	2	3	4	5
2. Motivasyon eksikliği	1	2	3	4	5
3. Kurumsal desteğin yetersiz olması	1	2	3	4	5
4. Hayatımdaki yoğun tempo	1	2	3	4	5
5. Çalışma takviminin uygun olmayışı	1	2	3	4	5
6. Mesleki gelişim faaliyetinin yapılacağı mekânın elverişsizliği	1	2	3	4	5
7. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yüksek maliyeti	1	2	3	4	5
8. Mesleki gelişim faaliyetini gerçekleştirecek eğitimcilerin profesyonel anlamda yeterli olmaması	1	2	3	4	5
9. Eğitimlerde verilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesinin mümkün olmayışı	1	2	3	4	5
10. Eğitimlerden haberdar olmayışım	1	2	3	4	5

4. MESLEKİ GELİŞİME İHTİYAÇ DUYULAN ALANLAR

Aşağıdaki alanların hangisinin **öğretiminde** kendinizi daha çok geliştirme ihtiyacı hissediyorsunuz? (İhtiyaç Öğretim)

	İhtiyaç hissetmiyorum	Az ihtiyaç hissediyorum	Emin değilim	İhtiyaç hissediyorum	Çok ihtiyaç hissediyorum
1. Okuma	1	2	3	4	5
2. Yazma	1	2	3	4	5
3. Dinleme	1	2	3	4	5
4. Konuşma	1	2	3	4	5
5. Dilbilgisi	1	2	3	4	5
6. Kelime bilgisi	1	2	3	4	5
7. Telaffuz	1	2	3	4	5

Aşağıdaki alanların hangisinin **ölçme-değerlendirmesinde** kendinizi daha çok geliştirme ihtiyacı hissediyorsunuz? (İhtiyaç Ölçme)

	İhtiyaç hissetmiyorum	Az ihtiyaç hissediyorum	Emin değilim	İhtiyaç hissediyorum	Çok ihtiyaç hissediyorum
1. Okuma	1	2	3	4	5
2. Yazma	1	2	3	4	5
3. Dinleme	1	2	3	4	5
4. Konuşma	1	2	3	4	5
5. Dilbilgisi	1	2	3	4	5
6. Kelime bilgisi	1	2	3	4	5
7. Telaffuz	1	2	3	4	5

Aşağıdaki alanlarda kendinizi ne kadar geliştirme ihtiyacı duyuyorsunuz? (İhtiyaç Alan)

	İhtiyaç hissetmiyorum	Az ihtiyaç hissediyorum	Emin değilim	İhtiyaç hissediyorum	Çok ihtiyaç hissediyorum
1. Ders planlama	1	2	3	4	5
2. Sınıf yönetimi	1	2	3	4	5
3. Öğrenci farklılıklarını tanıma	1	2	3	4	5
4. İzlençe geliştirme	1	2	3	4	5
5. Öğrenci motivasyonunu arttırma	1	2	3	4	5
6. Ölçme aracı geliştirme	1	2	3	4	5
7. Yapıcı dönüt (feedback) verme	1	2	3	4	5
8. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı/ Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması	1	2	3	4	5
9. Yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı	1	2	3	4	5
10. Yabancı dil öğretiminde hikâye/masal kullanımı	1	2	3	4	5
11. Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı	1	2	3	4	5
12. Yabancı dil öğretiminde yeni gelişmeler	1	2	3	4	5
13. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi	1	2	3	4	5
14. Dört becerinin birlikte öğretimi	1	2	3	4	5
15. Kendi başına sınıf içi araştırma yapma	1	2	3	4	5
16. Ders materyali hazırlama	1	2	3	4	5
17. Avrupa Dil Portfolyosu	1	2	3	4	5
18. Sınıf içi zaman yönetimi	1	2	3	4	5
19. Öğretmen eğiticiliği	1	2	3	4	5
20. Meslektaş gözlemlene (peer observation)	1	2	3	4	5
21. Çeşitli öğretim teknikleri	1	2	3	4	5
22. Ders kitabı değerlendirme	1	2	3	4	5
23. Çok kültürlü sınıflarda ders verme	1	2	3	4	5
24. Yansıtıcı öğretim (Reflective Teaching)	1	2	3	4	5

5. KİŞİSEL GELİŞİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ TERCİHLER (Tercih)

1. Mesleki gelişim programının hangi yapıda olmasını tercih edersiniz?

- 1) isteğe bağlı
- 2) zorunlu

2. Mesleki gelişim programının hangi formatta olmasını tercih edersiniz?

- 1) Seminer
- 2) çalıştay
- 3) grup olarak fikir alış verişi yapma (beyin fırtınası)
- 4) daha uzun süreli ve zamana yayılmış eğitimler
- 5) diğer (lütfen açıklayınız): _____

3. Mesleki gelişim programının nerede olmasını tercih edersiniz?

- 1) çalıştığım yerde
- 2) başka bir şehirde
- 3) başka bir ülkede
- 4) internet üzerinden
- 5) diğer (lütfen açıklayınız): _____

4. Mesleki gelişim programının ne zaman olmasını tercih edersiniz?

- 1) hafta içi gündüz
- 2) hafta içi mesaiden sonra
- 3) hafta sonu
- 4) mesai içinde ders olmadığı zaman diliminde
- 5) duruma göre uyarlanabilecek esnek bir yapıda
- 6) diğer (lütfen açıklayınız): _____

5. Mesleki gelişim programının hangi sıklıkta olmasını tercih edersiniz?

- 1) haftada bir
- 2) iki haftada bir
- 3) ayda bir
- 4) iki ayda bir
- 5) dönemde bir
- 6) yılda bir
- 7) diğer (lütfen açıklayınız): _____

6. Mesleki gelişim programının her bir oturumunun hangi uzunlukta olmasını tercih edersiniz?

- 1) 30 dakika
- 2) 45 dakika
- 3) 60 dakika
- 4) 90 dakika
- 5) duruma göre esneyebilen bir yapıda
- 6) ders hedeflerine göre belirlenen bir yapıda
- 7) diğer (lütfen açıklayınız): _____

7. Mesleki gelişim programının kim tarafından yapılmasını tercih edersiniz?

- 1) kendi kurumundan bir alan uzmanı veya bir grup
- 2) kurum dışından bir alan uzmanı veya bir grup
- 3) kendi kurumundan bir alan uzmanı ve başka kurumdan bir alan uzmanı
- 4) diğer (lütfen belirtiniz): _____

EK 2. GÖRÜŞME SORULARI

GÖRÜŞME SORULARI

A. Genel Sorular (Demografik Bilgiler)

- Hangi üniversiteden kaç yılında mezun oldunuz?
- Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretiyorsunuz?
- Daha önce başka yerlerde görev yaptınız mı?
- Kaç yıldır burada çalışıyorsunuz?
- Hangi seviye gruplarına ve haftada kaç saat yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?
- Sınıfınızda kaç öğrenciniz var?
- Lisansüstü eğitiminiz var mı?

B. Öğretmenlik ve Mesleki Gelişim

- Öğretmenliği nasıl tanımlarsınız? Bir meslek midir, yoksa iş mi?
- Mesleğinde profesyoneldir dediğimiz bir öğretmen sizce hangi özelliklere sahiptir?

C. Mesleki Gelişim İhtiyaçları

- Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmeni olarak mesleki gelişim ihtiyaçlarınız nelerdir?
- Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini düşündüğünüzde hangi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
- Çalıştığımız öğrenci grubu farklı mesleki gelişim ihtiyaçları yaratıyor mu? Neden?

D. Mesleki Gelişim Faaliyetleri

- Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmeni olarak mesleğinizde kendinizi geliştirmek amacıyla hâlihazırda ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz? (seminer/konferanslara katılma, literatür takip etme, online forum/grup üyeliği, mesleki örgütlere üye olma, eylem araştırması, yansıtıcı düşünme)
- Son 5 yıl içerisinde ne tür hizmet içi faaliyetlere katıldınız?
- Bu faaliyetlere katılım gönüllülük esasına mı dayalıydı?
- Size hangi açılardan faydası oldu?

- Bu eğitim faaliyetlerini ne derece sınıf uygulamalarına yansıtılabildiniz?
- Bu eğitimlerle ilgili değişmesini istediğiniz her hangi bir şey var mı?
- Daha etkili olmaları için önerileriniz var mı?
- Çalıştığınız kurum bu faaliyetlere katılmanız konusunda size ne derece destek oluyor?

- Kurumunuz tarafından mesleki gelişiminiz için size sağlanan ancak sizin yararlanmadığınız / kullanmadığınız olanaklar var mı?
- Birlikte çalıştığınız Yabancı Dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişiminize katkısı oluyor mu? Nasıl?
- Hayalinizdeki gibi bir hizmet-içi eğitim düzenlemenizi sağlayacak yetkiniz ve kaynaklarınız olduğunu farz edelim. Bu eğitimin içeriği ve yaklaşımı nasıl olurdu? Kimler tarafından nerde nasıl gerçekleştirilirdi?

E. Mesleki Gelişim Konusunda Yaşanılan Sorunlar

- Mesleki gelişim ihtiyaçlarınızın karşılandığınız düşünüyor musunuz?
- Mesleki olarak gelişmenize engel olan ne tür sorunlar yaşamaktasınız? Bu sorunlar sizce daha çok kişisel mi? Yoksa daha çok sizin dışınızdaki faktörlerden mi kaynaklanmakta? (çalıştığınız kurum, eğitim politikası, çalışma koşulları, iş arkadaşları, müfredat vs.)

EK 3. DRAMA DERS PLANI

DRAMA DERS PLANI

1	<p>Drama dersinin amaçlarını anlatmak:</p> <p>1.1. Odak Noktasını Oluşturmak Amaçlar: Öğrencilerin öğrenme hedefleri konusunda net olduklarından ve kendilerinden davranış ve katılım açısından neyin beklendiğinden emin olmalarını sağlamak.</p> <p>1.2. Alanı Tespit Etme Amaçlar: Öğrencinin özerkliğini ve sorumluluğunu teşvik etmek. Öğrencilerin belirli bir çalışma alanına sahip olmalarını sağlamak.</p> <p>Gruplar kurulur ve performans alanı belirlenir.</p>
2	<p>Isınma</p> <p>Asıl çalışmadan önce öğrencilerin konuya alışabilmeleri için yapılan giriş etkinlikleridir.</p> <p>Materyaller: 1 kelime kart seti / 4 veya 5 öğrenci</p> <p>Amaçlar: Anahtar sözcük dağarcığını tanıtmak ve pratik yapmak. Hareket yoluyla ifade alanını geliştirmek ve işbirliğini teşvik etmek</p> <p>2.1. Sözcük kartlarını göstererek sözcükleri tanıtmak ve öğrencilerin kelimeleri anlayıp anlamadıklarını kontrol edin. Tek tek telaffuz etmelerini sağlayın.</p> <p>2.2. Oyun Öğrencilerin çember olarak oturmalarını isteyin ve son harfi ile biten oyununu oynatın. Bir öğrenci bir kelime söyler, diğer son harfi ile bir başka kelime söyler ve oyun devam eder.</p> <p>Checklist: Öğrencilerin çalışmaya ve birbirlerine alışmaları için ısınma çalışmasına önem verin. Bir oyun veya çalışmaya hazırlık etkinliği yaptırabilirsiniz.</p>
3	<p>Çalışma</p> <p>Dersin hedeflerinin gerçekleştirildiği dramatik bir akış dahilinde konuyu irdelemek için farklı drama tekniklerinin kullanıldığı bölümdür.</p> <p>3.1. İnsandan Heykeller</p> <p>Bir öğrenciyle birlikte göstererek tanıtmak. “Sen bir heykeltıraşsın”; Öğrenci heykel malzemesidir. Öğrenciyi, kartın üzerinde yazan nesneyi oluşturacak</p>

şekilde hareket ettirin. Öğrencilerin ne yapılacağını anlayıp anlamadıklarını kontrol edin: Gerekirse, grup için gösteri yapacak bir çift öğrenci seçin. Öğrenciler 5 veya 6 kişilik gruplar halinde çalışırlar, kelime kartları kapalı durumdadır. Bir öğrenci bir kart seçer ve eşini nesneyi oluşturacak biçimde şekillendirir. Ses efektlerini ve hareketi de kullanabilirler. Grubun geri kalanı izler ve kartın üzerindeki doğru kelimeyi tahmin etmeye çalışır.

Öğretmen	Asansör	Kapı
Su Şişesi	Sandalye	Cep Telefonu
Makas	Tren	İtfaiyeci

A. İnsandan Heykeller İçin Örnek Kartlar

3.2. Uyarı Kullanma

Malzemeler: 1 set resim kartı / 4 veya 5 öğrenci

Amaçlar: Bir anlatı bağlamında dil becerilerini daha da geliştirmek. Grup hikayesi geliştirerek yaratıcılık ve güven ortamını teşvik etmek.

Son etkinlikte yer alan tüm sözcüklerin bir öğretmenin gerçek hikayesiyle alakalı olduğunu açıklayın. Tahtada büyük resimleri gösterin.

Öğrenciler gruplar halinde kelimeleri resimlere eşleştirmek için çalışırlar. Öğretmen sözcük kartlarını doğru resmin yanına yapıştırarak cevapları kontrol eder.

Öğrenciler gruplar halinde resimlerini kullanarak sözlü olarak bir hikaye oluştururlar. Sınıfa anlatırlar.

Check list: Her grubun kendi hikayesini oluşturarak anlatmasına izin verin.

Check list: Hikayelerin farklılaşmasına izin verin.

Check list: Her grubun hikayesine olumlu geri bildirimler verin; bu etkinlikte “yanlış” olmadığını farkında olun.

3.3. Fotoğraf Karesi

Gruplardan, oluşturdukları hikayeleri üç fotoğraf karesi ile anlatmalarını isteyin. Her grup hikayeyi anlatmak için bütün grup üyelerinin içinde olacağı 3 fotoğraf karesi yapar. Önce, birinci kare, sonra ikinci kare ve sonra üçüncü kare izlenir.

Checklist: Gruplar hikayelerinde düzeltmeler yapabilirler, izin verin.

C: Herkesin mutlaka en az bir fotoğraf karesinde olmasına özen gösterin.

C: Öğrencilerin kendilerini sessiz ve hareketsiz anlatmalarının önemli olduğunu vurgulayın.

3.4. Ses çalışması

Malzemeler: Cümle kelime kartları (tahtada karışık bir şekilde sıralanmış)

Amaçlar: Telaffuz aralığı ve kontrolü geliştirmek. Sesin bir karakter yaratma üzerindeki etkisini öğrenmek. Daha ileri düzeyde sesli çalışma için öğrencilere notasyon sistemi tanıtmak.

Öğretmen öğrencilere hikayeyi anlatır:

'Bu hikaye Suzan adında genç bir öğretmen hakkında. Cumartesi sabahı kalkıyor ve işe gitmesi gerekmiyor. Alışveriş merkezinde bir kuaföre gidiyor. Oradayken, gününü alt üst edecek bir telefon görüşmesi yapıyor.'

Öğretmen karışık kelimeleri tahtaya yapıştırır. Bunların telefon geldiğinde Suzan'ın söylediğini kelimeler olduğunu öğrencilere açıklar. Öğrencilere doğru cümleyi kurmak için zaman verilir. Öğrencilerden öneriler alınır ve tahtadaki kartları yeniden düzenlenir. Anlamı kontrol edilir ve öğrenciler cümleyi tahtadan kopyalar.

“Aman Allahım! Nasıl böyle bir şey olur!”

Öğretmen telaffuz hakkında öğrencilerle birlikte çalışır. Karakterin sesi hakkında yapılan kararlarla ilgili aşağıdakileri not edin:

- sözcük / cümle vurgusu (vurgu belirtmek için sözcüklere nokta çizin)
- duraklama (duraklamaları belirtmek için // kullanın)
- Hız (hızlı? Yavaş?) (Hızlıca konuşulan cümle için altından geçen oku kullanın ve yavaş bölümlerin altında noktalı çizgi)
- Yükseklik (yüksek sesle mi, yumuşakça fısıltı mı?)
- tonlama (yönü göstermek için okları kullanın)

3.5. Canlandırma

Herkesten Suzan olması istenir. Kuaförde oldukları ve Suzan'ın bu cümleyi söylediğinde nasıl bir pozisyonda olduğunu düşünmeleri, istenir. Oturuyor mu? Ayakta mı? Saçı nasıl? Vb. Herkes istediği pozisyonu alır ve kıvıldamadan durur. Sırayla herkes, Suzan'ın cümlesini Suzan rolünde söyler. Farklı farklı anlamlar yüklenebilir.

Checklist: Herkesin yapabilmesi için yeterli zaman tanınmalıdır.

Ek uygulama

Farklı, uzun bir konuşma belirlenir - Suzan ile kuaför arasında kısa bir diyalog yazılır.

Öğrenciler cümleyi nasıl söyleyecekleriyle ilgili ikili gruplar halinde çalışırlar. Yukarıdaki noktalara dikkat ederek kendi senaryolarını oluştururlar. Yazdıklarını sınıfa okurlar.

Daha ileri seviyede gruplara, bir karakter yaratmada sesin nasıl yardımcı olabileceğini sorun. Örneğin; karakterin sesinin genç ya da yaşlı olmasına göre değişmesi, geçmişi, üniversiteye gidip gitmediği, nasıl bir insan olduğu gibi

3.5. Ses kolajı

Amaçlar: Karma seviye gruplarına uygun yaratıcılık için fırsatları sağlamak. Tiyatro yaratmada ses ve ses efektlerinin önemini vurgulamak.

Öğretmen sınıf ile birlikte çalışır. Öğrencilere, bir kuaför salonunda duyabilecek farklı şeylerle ilgili beyin fırtınası yapmaları için zaman tanınır.

Kuaförde duyabildiğimiz bir dizi ses çıkarın. Öğretmen tahtada öğrencilerden gelen fikirleri yazar. Öğrencilerin nasıl farklı sesler üretebileceklerini sorar. Örnek bir dizi ses aşağıda verilmiştir:

Makas	Konuşan İnsanlar
Saç Kurutma makinesi	Kapının açılıp kapanması
Su	Trafik
Radyo/Müzik	Telefon konuşmaları
Magazin okuyan insanlar	Kasadaki sesler

Öğrenciler grup halinde çalışırlar. Sahne için sağlam bir kolaj oluştururlar. Seslerini ve odadaki diğer nesnelere onlara yardım etmek için kullanırlar. Teşvik etmek ve desteklemek için öğretmen gruplarla birlikte çalışır.

Gruplar ses kolajlarını gerçekleştirir. Diğer öğrenciler duydukları sesleri dinler ve tanımlarlar. Listelerinde duydukları sesleri işaretlerler.

Ek uygulama

Ekipmanınız varsa, öğrencilere sanki bir film yapıyormuş gibi pratik yapın ve sonra seslerini kaydedin. Ses parçalarını bütün sınıfa dinletin ve farklı sesleri tanımlayın. Nasıl geliştirilebileceğini veya değiştirilebileceğini tartışın.

3.6. Karakter Yaratma

Malzemeler: Karakteri geliştirme - sorular (öğrenci başına 1 tane hazırlanır)

Amaçlar: Bir dizi soru hazırlama ve bunlara yazılı olarak cevap verme.

Öğrencileri karakter yaratma üzerine odaklamak ve performans hazırlamak.

Öğretmen grubu ikiye ayırır. Bir grup Suzan, diğer grup Suzan'ın konuştuğu kişi

olur. Grup olarak bu iki insanın karakter özellikleri üzerine çalışılır. Her grubun aşağıdaki tablodaki soruları yanıtlamaları istenir.

Gruplar hazırlıklarını tamamlayınca, tüm grupla paylaşırlar.

- 1 Karakterinizin adı nedir?
2. Kaç yaşında?
- 3 Ne yapıyor?
- 4 Nerede yaşıyor?
- 5 Kimlerle yaşıyor?
- 6 Neden kuaförde? özel bir parti var mı yoksa bu düzenli olarak yaptığı bir ziyaret mi?
- 7 Hep bu kuaföre mi gelir?
- 8 Kuafördeki insanları tanıyor mu?
- 9 Gelmeden önce ne yaptı?
- 10 Sonrasında ne yapacak?

Örnek C: Karakterizasyon için Örnek Sorular

3.7. Doğaçlama

Amaçlar: Öğrencilerin ders kapsamında yer alan kavram ve teknikleri özgürce uygulayabilmelerini sağlayan kısa, grup performansı geliştirmek. Kendi kendine yön verme ve güven geliştirme pratiği yapmak.

Karakterler netleştirildikten sonra ikili gruplar olunur: İkilerden biri Suzan, diğer karşısındaki kişidir.

Suzan'ın telefonu açması ile iki kişi arasındaki diyalog canlandırılır.

Gruplar kısa sahnelerini sergiler. Öğretmen ve öğrenciler gerektiği yerde oyunu dondurmakta ve yeniden canlandırmaktadır.

Öğrencilere karakterleri ve motivasyonları hakkında sorular sorulur (bir önceki aşamada belirlenen sorulara ilişkin olarak). Eğer zaman kalırsa, diğer gruplar da performanslarını sergiler.

- C: Her gruba hazırlanması için yeterli zaman verilmelidir.**
- C: Öğrencilerin hazırlıkları sırasında, onlardan gelen sorular yanıtlanır.**
- C: Her grubun canlandırılması izlenir.**
- C: Canlandırmalar izlendikten sonra olumsuz geri dönüt verilmemesine dikkat edilir.**

3.8. Fotoğraf karesi

4-5 kişilik gruplar oluşturulur ve bu telefon konuşması sonrasında yaşananların neler olabileceğine dair bir doğaçlama istenir.

4	<p>Kazanımların ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve oturumun kapatılması (drama günlüğü)</p> <p>Materyaller: Tiyatro kaydı (öğrenci başına 1)</p> <p>Amaçlar: Ders / ders serisinin amaçlarıyla ilişkili ilerlemeye ilgili düşünmeyi teşvik etmek. Öğrenme üzerine eleştirel düşünme kapasitesini geliştirmek. Öğretmen öğrencilerle ders üzerinde düşünmeye ve drama günlüğünü tamamlamaya çalışır.</p> <p>Değerlendirme</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">1 Bugün biz ... Ne yaptın? Neden yaptın?</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2 Bugün, anlamadım ... Hangi dil yapısı senin için zordu?</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3. Bir dahakine, ben ... Bir sonraki derste kendinizi nasıl geliştireceksiniz?</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">4 Ne kadar iyi yaptınız? Bir sayıyı daire içine alın</td> <td style="padding: 5px;">İletişim 1 2 3 4 5 İşbirliği 1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;">5. Bugün bu çalışma boyunca neler hissettiniz? Örnek D: Bir Yansıma Günlüğü Örneği</td> </tr> </table>	1 Bugün biz ... Ne yaptın? Neden yaptın?		2 Bugün, anlamadım ... Hangi dil yapısı senin için zordu?		3. Bir dahakine, ben ... Bir sonraki derste kendinizi nasıl geliştireceksiniz?		4 Ne kadar iyi yaptınız? Bir sayıyı daire içine alın	İletişim 1 2 3 4 5 İşbirliği 1 2 3 4 5	5. Bugün bu çalışma boyunca neler hissettiniz? Örnek D: Bir Yansıma Günlüğü Örneği	
1 Bugün biz ... Ne yaptın? Neden yaptın?											
2 Bugün, anlamadım ... Hangi dil yapısı senin için zordu?											
3. Bir dahakine, ben ... Bir sonraki derste kendinizi nasıl geliştireceksiniz?											
4 Ne kadar iyi yaptınız? Bir sayıyı daire içine alın	İletişim 1 2 3 4 5 İşbirliği 1 2 3 4 5										
5. Bugün bu çalışma boyunca neler hissettiniz? Örnek D: Bir Yansıma Günlüğü Örneği											
	<p>Öğretmen İçin Kontrol Listesi</p> <p>Yukarıda verilen örnek teşkil edebilecek bir drama planıdır. İçinde farklı drama teknikleri bulunmaktadır ve kendi içinde bir akışa sahiptir. Bu akış sırasında, bazı noktalara dikkat edilmiştir. Sizlerin de bu noktaları inceleyerek, planlarınızda dikkat etmeniz için çıkarılan maddeler şu şekildedir:</p> <p>Çalışma kısmı için dikkat edilecekler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çalışma bireyden gruba gidiyor mu? 2. Çalışma basitten karmaşığa yapılandırılmış mı? <p>Çalışmanın tümü için dikkat edilecekler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çalışma ısınma-çalışma-değerlendirme aşamalarının hepsini içeriyor mu? 2. Isınma çalışmanın kendisi ile ilişkili mi? 3. Zamanlama doğru mu? (Isınma-değerlendirme kısa; çalışma daha uzun: mesela 60 dakikalık çalışmada 10 dakika ısınma, 40 dakika çalışma, 10 dakika değerlendirme) 4. Farklı drama teknikleri kullanılıyor mu? 										



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 2857

26 Eylül 2016

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 08.09.2016 tarih ve 498 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden Nihan Aylin ÜNLÜ'nün Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Algılanan Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 20 Eylül 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22/06/2018

Tez Başlığı / Konusu: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARININ DEĞERLENDİRMESİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 193 sayfalık kısmına ilişkin, 20/06/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

22.06.2018

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Nihan Aylin Ünlü

Öğrenci No: N14140757

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

H. ÖZ

Doç. Dr. Hüseyin ÖZ

(Unvan, Ad Soyad, İmza)



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES**

Date: 22/06/2018

Thesis Title / Topic: AN ASSESSMENT OF THE PERCEIVED PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE TEACHERS

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 20/06/2018 for the total of 193 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 3 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

22.06.2018
Date and Signature

Name Surname: Nihan Aylin Ünlü
Student No: N14140757
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÖZ

(Title, Name Surname, Signature)

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARININ DEĞERLENDİRMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**3**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**3**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**1**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

eb.ted.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

2

oc.eab.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

ALTUNKAYA, Hatice and ERDEM, İlhan.
"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin
Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama
Beceriler", Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, 2017.

Yayın

<%**1**

4

anadiliegitimi.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

www.ozcanpalavan.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

ijla.net

İnternet Kaynağı

<%**1**