



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİNİN ÖNÜNDE ALGILADIKLARI BAŞLICA ENGELLER: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ

MAJOR BARRIERS PERCEIVED BY ENGLISH TEACHERS IN THEIR
PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS: THE CASE OF MALATYA

Gülten GENÇ

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
ggenç@inonu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın genel amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki olarak kendilerini yenileme çabalarının önündeki engellerin neler olduğunu tanımlamak ve kategorize etmektir. Araştırma, durumu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Malatya ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan toplam 301 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş ve kıdem değerleri ile boyut puanları ilişkisinde Spearman korelasyonu analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Analize tabi tutulan değişkenlerden yaş, kıdem, cinsiyet, öğretmenlerin mezun oldukları okul ve görev yaptıkları okul çeşitli boyutlarda mesleki gelişim açısından anlamlı farklar yaratmış olmasına rağmen, lisansüstü eğitim yapmış olma ve idari görev değişkenleri hiçbir boyutta anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, öğretmenin mesleki gelişimi, İngilizce Öğretmenleri

Abstract

The purpose of this study is to determine and categorize the barriers perceived by English teachers against their professional development efforts. Survey model has been used and the scope of the research involves 301 English teachers working in Malatya province. The scale conducted to the teachers has been developed by the researcher and Kruskal Wallis and Mann Whitney U statistical tests were used in SPSS for Windows 15.0 to analyze the data ($P < 0.05$). Among the variables, age, gender, seniority in the profession, the faculty that teachers graduated and types of the schools the teachers work were statistically significant in some dimensions of the professional development scale whereas administrative tasks and having a degree of MA and PhD were not.

Key Words: Professional development, teacher development, English teachers

1. GİRİŞ

Ekonomideki küreselleşme sürecinin sermaye, işgücü ve bilgi hareketliliği üzerindeki etkileri yaşadığımız yüzyılda çeşitli sosyal değişimlere yol açmıştır. Artık bugünün öğretmenlerinin karşılaştığı öğrenci profili yaşantı, etnik köken, beklenti ve hazır bulunuşluk düzeyi bakımından geçmiştekenden birçok yönüyle farklıdır. Okullar ve öğretmenlerin de öğrencilerle birlikte gelen bu kadar çok değişiklik ve çeşitlilik için hazırlıklı ve onlarla başa çıkacak ölçüde donanımlı olması beklenmektedir (Shapiro ve Levine; 1999).

Son yıllarda, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi konusunda hemen hemen en önemli boyut olarak öğretmen işaret edilmektedir. Bu durum hem olumlu hem de olumsuz olmak üzere iki farklı açıdan değerlendirilebilir. Öğrencinin başarısından ve hayata dair seçenekleri öğrenmesinden birinci derecede sorumlu görülen kişinin öğretmen olması, öğretmenlik mesleğinin önemine işaret etmesi bakımından olumlu görülebilir. Öte yandan, toplum ve siyasiler öğrencinin ve hatta bir eğitim sisteminin başarısının veya başarısızlığının tek sorumlusu olarak öğretmeni görecekları için pek de olumlu görünmemektedir. Bunu yaparken de, öğretmene sağlanabilen veya sağlanamayan olanaklar, okul ve eğitim sistemine ayrılan kaynakların kapsamı ve yeterliliği gibi birçok ekonomik ve sosyal faktörleri göz ardı edebileceklerdir (Cochran-Smith; 2004).

Pennington da (1989) bütün eğitim programlarının temel taşının öğretmenler olduğunu, bir programı başarılı veya başarısız yapanın onu uygulayan öğretmen unsuru olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden iyi bir eğitim ekibi oluşturmak ve onu geliştirmek bütün programların vazgeçilmez parçalarıdır.

Çok büyük değişimlerle karşı kaşıya kalan bugünün okulları -eğitime ilişkin kararlara olabildiğince etkilenen herkesin katılması, gücün, otoritenin ve sorumluluğun okulda görev yapan herkese belli ölçülerde dağıtılması ve paylaşılması gibi- en son kabul görmüş fikirlerin hakim olduğu ve öğretmenlerin de yöneticilerin de rollerinin değiştiği yerler haline gelmiştir (Elmor, Fuhrman; 1994). Öğretmenler de okul ortamında giderek karar verici konuma gelmekte olup bu durum öğretmenlere yönetim odaklı geleneksel rollerinden uzaklaşarak liderlik ve rehberlik yapmak biçiminde ifade edilebilecek bir rol kazandırmıştır (Livingstone, 1992; Wasley, 1991). Ancak öğretmenin lider olabilmesi için mesleki olarak sürekli kendini geliştirmeye, yenilemeye, meslektaşlarıyla uyumlu ve ekip olarak çalışabilmeye ve yüksek düzeyde özgüvene gereksinimi vardır. Öğretmenin başarısı, öğretmenin kendi bireysel gelişimi ve öğretmenlik hayatı boyunca ona sağlanan uygun ve yerinde mesleki gelişim olanakları ile yakından ilgilidir.

Bir eğitim sisteminin niteliğinin tamamen öğretmenin niteliği ile ilgili olduğunu kabul ettiğimiz noktada ise öğretmenlerin mesleksel gelişimleri dikkate değer ve son derece önemli bir hal almaktadır. Day (1997) öğretmenin meslekte uzmanlaşmasının sürekli mesleki gelişimle mümkün olabileceğini belirtmekte; ayrıca iyi öğretmen olmanın koşullarından esneklik ve iletişim becerilerinin de ancak öğretmenin hem mesleki hem de bireysel gelişimini tamamlamasıyla mümkün olduğunu öne sürmektedir.

İçinde yaşadığımız çağ, her türlü öğretim teknolojilerinin, eğitim-öğretim alanında çok büyük bir oranda kullanıldığı bir dönemdir. Elinde bir parça tebeşir ve birkaç ders kitabıyla derse giden eski öğretmen imajı çok eskilerde kalmıştır. Özellikle bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte öğretmenler derslerinde hem bilgisayarı hem de aynı anda dünyanın her yerinden bilgi taşıma olanağı sunan interneti kullanmaya başladılar. Bütün bu gelişmeler teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen öğretmen için son derece yararlı olmakla birlikte kullanamayan öğretmen için de zorlayıcı ve can sıkıcı olabilmektedir. Ayrıca sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi, öğretmenlere öğretme tarzında heyecan verici gelişme olanakları da sunmaktadır. Öğrenciler kadar öğretmenler de istedikleri an istedikleri bilgiye geçmişte olduğundan çok daha çabuk ulaşabilmektedirler. Hatta internetin sağladığı olanaklar sayesinde kırsal alandaki okullar da kentsel alandaki okulların kaynaklarından ve haberlerinden yararlanabilmektedirler.

Eğitim öğretim sürecini geliştirmenin en iyi yollarından birisinin, öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim deneyimleri yaşatmak olduğu öne sürülmektedir (Joyce & Showers, 1980). Öğretmenlere sürekli öğrenme ve mesleki gelişim olanakları sağlanmadıkça eğitimde yenileşme veya etkililikten söz edilemez. Mesleki gelişim de sürekli olarak öğretmeni geliştirmeye ve öğretme ve öğrenme alanında sürekli gelişen, değişen, yenilenen bilgilere uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. Levin ve Rock'a göre, (2003) öğretmenler için mesleki gelişim, değişim ile aynı anlama gelmektedir. Dahası öğretmenin gelişimi, sadece öğretmenlik meslek bilgisine ait tekniklerin geliştirilmesi değil, "yaşam boyu öğrenme" kültürünü besleyici ve geliştirici olmalıdır.

Aslında kim olursa olsun her yetişkinin, gelişen teknolojiye ve hayat şartlarına uyum sağlamak üzere sürekli öğrenmeyi amaç edinmesi zorunludur. Imel (1990) mesleki gelişimin seminerler, konferanslar, gönüllü okuma ve çalışmalarla yapılabileceği gibi okul ortamında akranlarla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunmak ve danışmak yoluyla da mümkün olacağını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında mesleki gelişim hem formal hem de informal olmak üzere sürekli öğrenmeyi içeren yaşam boyu öğrenme demektir.

Öğretmenin gelişim süreci hem mesleğe başlamadan önceki dönem hem de meslek içi dönem olmak üzere iki bakımdan ele alınmaktadır. Mesleğe atılmadan önceki gelişimsel süreç daha çok öğretmenin bireysel gelişimiyle ilgili olup, daha çok müfredat ve materyal oluşturma, değerlendirme, planlama, sınıf yönetimi gibi konularda öğretmenin potansiyelini artırma ve değişime ve farklı öğretim ortamlarının taleplerine uyum sağlamayı öğrenme biçimindedir. Öte yandan meslek-içi dönemde ise öğretmenin gelişim süreci daha çok değişen yeni teknoloji ve materyallere yönelik olmalıdır. Çünkü bu tip programlar öğretmenlere hem alanlarında hem de toplumda değişen önceliklere ve (dil programlarında) yeni koşullara uyum sağlayabilme gücü kazandırır (Pennington, 1989).

Temel olarak mesleki eğitim biçimleri üç başlık altında toplanabilir:

- Bireysel olarak yönlendirilen mesleki gelişim aktiviteleri,
- Resmi kanallarla düzenlenen mesleki gelişim programları,

- Örgütsel gelişim stratejileri yoluyla sağlanan mesleki gelişim aktiviteleri (Cranton, 1994; Elam, 1996; Houle, 1996; Schuster, Wheeler and Associates 1990).

Profesyonelleşme gerektiren mesleklerde mesleki gelişim, çoğunlukla kişinin kendisinin süreci yönlendirmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Ayrıca, bazı meslekler için bu aktiviteler aslında bir çalışma biçimidir. Bireyin kendisinin yönlendirdiği öğrenme deneyimleri çoğunlukla kendisinin planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği aktivitelerdir. Örneğin, öğretmenlerin ders için materyal hazırlaması, derste öğrencilere anlatması, müfredata ilişkin yaptığı çalışmalar, aslında işbaşında öğrenme örnekleridir.

Resmi kanallarca düzenlenen profesyonel gelişim programları ise çok çeşitlidir. Bunlar mesleki toplantılar, konferanslar, seminerler vb. Bu programlar, uluslar arası düzeyde toplantılar olabileceği gibi, ulusal düzeyde veya yöresel de olabilir. Konuları ise doğrudan eğitim öğretimle ilgili olabileceği gibi, teknoloji kullanımı veya sağlanacak mesleki gelişim olanakları da olabilir (Elam, 1996; Hubbard ve Atkins, 1995; McKellar, 1996; Schuster, ve diğerleri, 1990).

Örgütsel gelişim stratejileri kanalıyla yararlanılan mesleki gelişim aktiviteleri ise sürekli mesleki gelişimin üçüncü boyutudur ve örgütsel gelişim amacıyla geliştirilmiş stratejilerin sistemli ve planlı olarak uygulanması ile ulaşılmak istenen değişim çabalarını ifade eder (Caffarella, 1994, P: 93). Mesleki gelişim türlerinin hepsi aslında sonuç olarak örgütsel gereksinimler ve meselelere hitap etmektedir ancak örgütsel gelişimin yegane amacı bireysel gelişim ve değişimden çok örgütsel gelişimi sağlamaktır. Ayrıca bu tip etkinlikler kurum tarafından organize edilir ve gerçekleştirilir (Lucas, 1990; Wheeler and Schuster, 1990).

Öğretmenlik mesleğinde mesleksi gelişim aktivitelerinin önemli bir bölümünü derslerin ayrıntıları içinde görmek mümkündür. Derse hazırlık amacıyla yapılan video kaydetme, öğrencilerden geribildirim alma, öğrenci çalışması örnekleri, öğretme materyalleri üretme, yazılı mesleki belgeler, öğrenme ve öğretme amacıyla hazırlanan sunumlar, katılan konferanslar ve komite çalışmaları gibi her türlü çalışma öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunacak etkinliklerdir. Bunun bir başka boyutu da meslektaşların birbirini izlemesi ve ekip olarak çalışmasıdır (Bailey, ve diğerleri; 2001).

Ancak, herhangi bir eğitim sürecinde kazanılanların mutlak surette öğretmenin sınıf içi edimlerine yansması beklenemez. Öğretmenler, çeşitli mesleki gelişim süreçleri yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriyi, teori ve uygulamadan kaynaklanan çeşitli nedenlerle sınıftaki uygulamalarına dönüştüremeyebilirler. Bu nedenlerden en önemlileri, öğretmenin yetersizliği ve örgütsel destekteki sorunlardır (Smylie, 1988). Çünkü öğretmenlerin, mesleki gelişim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dökabilmeleri için okul düzeyinde mutlaka örgütsel destek bulmaları gerekmektedir. Öğretmenin bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde uygulayabilmesi için güçlü bir güven duygusunun yanı sıra, maddesel kaynaklar gibi dış desteklere de gereksinim vardır.

Mesleki gelişime ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi de bazı aşamalar içermektedir. Öncelikle, mesleki gelişime yönelik bir programa katılan bireylerin bu programa ilişkin genel tatmin düzeylerini belirleyecek bilginin toplanması gerekmektedir. Sonraki aşamalarda ise, kişinin mesleki

gelişim deneyimleri ile mesleki bilgisindeki değişime yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır. Son olarak da geliştirildiği düşünülen mesleki bilginin uygulamaya dönüştürülerek, öğrenciler için iyileştirilmiş ve yenilenmiş öğrenme ortamları yaratılmasına ne kadar katkı sağladığının değerlendirilmesi beklenmektedir.

Ancak amacı ve şekli ne olursa olsun mesleki gelişimi destekleyen ve teşvik eden faktörler olduğu gibi engelleyici faktörler de söz konusudur. Mesleki gelişimin önemi ve gerekliliği hangi ölçüde vurgulanırsa vurgulansın, öğretmenler de her zaman bu konuda isteklilik göstermeyebilir. Örneğin, değişen öğretmenlik rollerinin gerektirdiği gibi liderlik rolünü pek çok öğretmen üstlenmek istemez. Çünkü bu rolün gerektirdiği donanıma sahip olmadığını düşünür (Pellicer ve Anderson, 1995). Başka birçok değişim ve yenileşme sürecinde de aynı gönülsüzlüğü gösterebilir.

Zin'in (1997) tanımlamasına göre öğretmenin mesleki gelişimini destekleyici faktörler de engelleyici faktörler de şu dört ana grupta toplanabilir:

- Kişiler ve kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan faktörler
- Kurumsal faktörler
- Kişisel ilgi alanları ve adanmışlıklara ilişkin faktörler
- Entelektüel ve psiko-sosyal faktörler.

İngilizce Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişimin Önemi ve Ülkemizdeki Durumu

Ülkemizde son yıllarda ailelerin çocuklarını yabancı dil olarak öncelikle İngilizceye teşvik etmeleri ve sekiz yıllık temel eğitime geçişle birlikte bu derslerin ilköğretimin dördüncü sınıfından itibaren okutulmaya başlanması önemli ölçüde İngilizce öğretmeni açığı olması sonucunu doğurmuştur. Bu yüzden de öğretmen açığını karşılamak amacıyla üniversitelerin Edebiyat ya da Fen-Edebiyat Fakülteleri'nin İngiliz Dili veya Amerikan Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olanlar, İngilizce eğitim yapan ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent gibi üniversitelerin her hangi bir bölümünden lisans diploması almış olanlar ve kendi alanlarına atamaları yapılmayan Almanca ve Fransızca öğretmenliği bölümü mezunları da kısa süreli eğitim programlarından geçirilerek İngilizce öğretmeni olarak atanmışlardır. Ayrıca, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesinde uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni yetiştirme uygulamaları da bir başka seçenek olmuştur. Hepsi İngilizce öğretmeni olmak üzere farklı alanlardan kısa süreli eğitimlerle yola çıkan bütün bu bireylerin yabancı dil öğretimine ilişkin yöntem ve teknikler konusunda ortak bir eğitime tabi tutulmaları kuşkusuz bir zorunluluktur (Eratalay ve Kahraman 2006). Öte yandan eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin de, yabancı dil eğitiminin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması nedeniyle ve yabancı dil eğitime yönelik sürekli geliştirilen ve yenilenen teknolojinin kullanımı kadar, yeni yöntem ve teknikler konusunda da sürekli bilgilendirilmesi bir başka zorunluluktur.

Ülkemizde hizmetiçi eğitim etkinlikleri Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca yürütülmektedir. Bu etkinlikler, merkezde, yani Ankara'da ve taşrada yani öğretmenin görev yerinde

olmak üzere iki biçimde uygulanmaktadır. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca merkezî, İl Millî Eğitim Müdürlüklerince de mahallî Yıllık Hizmetiçi Eğitim Planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerine yönelik olarak da yabancı kültür merkezlerinin katkılarıyla ve AB ölçütleri ve uluslar arası dil eğitimi ölçüt ve normları göz önünde bulundurularak kur esasına göre çeşitli hizmetiçi eğitimler ve ayrıca pratik İngilizce konuşma yöntem ve teknikleri ile formatörlük kursları düzenlenmektedir (MEB, 2009).

Görüldüğü gibi bu eğitim etkinliklerinin tümü yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda gerçekleştirilen seminerler ve formatörlük kurslarından oluşmaktadır. Ancak günümüz koşullarında ve değişen öğretmen rolleri dikkate alındığında hizmet süreci içinde öğretmenlere sürekli eğitim olanaklarının sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin kendilerini yenilemesi, alana özel bilgi ve beceriler geliştirmesi ve başka becerilere yönelmesi gibi mesleki ve bireysel gelişim etkinliklerine yöneltilmesi beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Malatya'da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki olarak kendilerini yenileme çabalarının önündeki engellerin neler olduğunu belirlemek ve kategorize etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim ortamının kendisinden kaynaklanan hangi faktörler öğretmenin kendisini yenilemesini engellemektedir?
2. Eğitim ortamının dışından kaynaklanan hangi faktörler öğretmenin kendisini yenilemesini engellemektedir?
3. Hangi bireysel güdüler veya kişisel nedenler öğretmenin kendisini yenileme ve geliştirmesinin önündeki engelleri oluşturmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, durum betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Bu modellerde konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 1999).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Malatya ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan toplam 301 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma evreni fazla büyük olmadığından örneklem alınmamış bütün evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak ulaşılabilen ve sonuç olarak geri dönen anket sayısı 273 olmuştur. Ayrıca, yanıt formlarından 9 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğu için çözümlene dışı bırakılarak 264 anket işleme alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından kapsamlı literatür taraması yapılarak ve alandan öğretim elemanlarının görüşleri alınarak geliştirilen ölçme aracı, ilk aşamada 31 maddeden ve beş dereceden oluşmuştur (Anderson, 2008; Finlay-Parker, 2002). Maddelere verilen yanıtlara ilişkin dereceler ise “Hiç tanımlamıyor”, “Biraz tanımlıyor”, “Oldukça iyi tanımlıyor”, “İyi tanımlıyor” ve “Çok iyi tanımlıyor” şeklindedir ve puanlama birden beşe doğrudur. Ölçme aracının yapı geçerliliğini açıklamak üzere yapılan analiz sonucunda özdeğeri 1’den büyük olan ve toplam varyansın %50,92’sini açıklayan ve toplam 25 maddeyi içeren dört boyut elde edilmiştir (N=264). Bu boyutların toplam varyansı açıklama yüzdesi sırasıyla %23,32; %14,06; %7,03 ve %6,51 olup Cronbach Alpha katsayısı ise sırasıyla 0,829; 0,815; 0,740 ve 0,753 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “durumsal faktörler, bireysel faktörler, kurumsal faktörler, geçmiş eğitim etkinliklerinin olumsuz yansımaları” biçiminde adlandırılmıştır. Değerlendirme bu faktörlere göre yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler tablolar halinde gösterilmiş; cinsiyet, idari görev, mezun olunan okul, eğitim durumu ve görev yapılan okulun türü bağımsız değişkenlerine göre boyut puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacı ile çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş ve kıdem değerleri ile boyut puanları ilişkisinde Spearman korelasyonu analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi. 0.05 olarak alınmıştır. Yorumlar, aritmetik ortalamalardan yararlanılarak yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması $38,7 \pm 8,5$ olup minimum yaş 23, maksimum yaş ise 58’dir. Kıdem ortalaması ise $15,5 \pm 8,3$ olup minimum kıdem 1 yıl olurken, maksimum kıdem 35 olarak bulunmuştur. Cinsiyetini belirtmeyen beş öğretmen dışında öğretmenlerin %46,3’ü kadın, %53,7’i erkektir. Katılımcı öğretmenlerin %2,8’nin halen bir idari görevinin olduğu, %82,3’nün şu an bir idari görevinin olmadığı ve %14,9’nun ise eskiden idari görevinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %69,0’nun Eğitim Fakültesi mezunu oldukları, %22,9’nun Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu oldukları, %8,1’nin de diğer fakülte mezunları olup da İngilizce öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında %91,1’nin lisans mezunu, %7,7’nin yüksek lisans mezunu, %1,2’nin de doktora eğitimi almış oldukları görülmüştür. Dört boyut olarak gruplanan puanların yaşla ve kıdemle artıp artmadığı (korelasyon) analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yaş ve kıdem değişkenlerine ilişkin korelasyon (r) analizleri

| Boyut | Değişken | r | p |
|-------|----------|--------|--------------|
| b1 | Yaş | 0,076 | 0,255 |
| | Kıdem | 0,060 | 0,361 |
| b2 | Yaş | 0,040 | 0,541 |
| | Kıdem | -0,009 | 0,898 |
| b3 | Yaş | 0,013 | 0,842 |
| | Kıdem | -0,019 | 0,774 |
| b4 | Yaş | 0,126 | 0,044 |
| | Kıdem | 0,135 | 0,048 |

Yaş ve kıdem değişkenlerinde, birbirine paralel olacak biçimde dördüncü boyut olan “geçmiş deneyimlerin olumsuz etkileri” boyutu yönünden her iki değişken için de anlamlı bir fark olduğu, kıdem ve yaş arttıkça olumsuz düşüncenin de arttığı görülmektedir (Tablo 1). Geçmiş deneyimlerin olumsuz etkileri” olarak adlandırılan dördüncü boyutta yer alan maddeler; (1)“bu tip etkinliklerde öğretilen kuramsal bilgileri sınıf ortamında uygulamakta zorluk çektiğim için katılmak da istemiyorum”; (2) “daha önce katıldığım etkinliklerin bana bir şey katmadığını gördüm”; (3) “bu tip etkinlikler yeterince etkili ve verimli olmuyor” biçimindedir.

Çeşitli branşlardan öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimler hakkındaki görüşleri, düşünceler veya yararlanma düzeyleri hakkında alanyazında yapılmış çeşitli çalışmalar mevcuttur ve bu çalışmanın bulgularını destekler biçimdedir. Kanlı ve Yağbasan’ın (2002) Ankara’da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliğini değerlendirme çalışmasında elde ettikleri sonuca göre de öğretmenlerin bu kurslardan elde ettikleri bilgileri okullarında veya sınıflarında uygulama olanağı bulamadıkları veya zorluk çektikleri belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenler, bu tip eğitim etkinliklerinin daha çok bildiklerinin tekrarı niteliğinde olduğu, oysa beklentilerinin daha çok yeni şeyler öğrenmek veya bilgilerini geliştirmek yönünde olduğu için bir anlamda hayal kırıklığı yarattığını ima etmişlerdir. Benzer biçimde Smyle de (1998) öğretmenlerin, çeşitli mesleki gelişim süreçleri yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriyi, teori ve uygulamadan kaynaklanan çeşitli nedenlerle sınıftaki uygulamalarına dönüştüremeyebileceklerinin altını çizmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete göre boyut puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X}^1 | SS | Mann-Whitney U | p |
|-------|----------|-----|-------------|------|----------------|--------------|
| b1 | kadın | 113 | 2,53 | 1,10 | 6167,0 | 0,286 |
| | erkek | 123 | 2,30 | 0,88 | | |
| b2 | kadın | 111 | 1,68 | 0,73 | 5571,5 | 0,026 |
| | erkek | 124 | 1,84 | 0,70 | | |
| b3 | kadın | 112 | 3,00 | 0,92 | 6513,5 | 0,486 |
| | erkek | 126 | 2,95 | 0,83 | | |
| b4 | kadın | 119 | 2,18 | 1,07 | 7717,5 | 0,678 |
| | erkek | 138 | 2,20 | 1,01 | | |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, erkeklerin ikinci boyut olan “bireysel engeller” boyutunda puanları kadınlardan daha yüksektir. Bireysel engeller boyutu altında toplanan dokuz madde şöyle sıralanmaktadır: “Yenileme eğitimlerine katılmak için yaşımın geçtiğini düşünüyorum”, “Yeteneklerime veya yeterliliğime pek güvenemiyorum”, “Kendimde yeterli enerji ve canlılık bulamıyorum”, “Ders çalışmayı sevmiyorum, okuldan ve sınıflardan bıktım usandım”, “Aslında neyi öğreneceğimi, çalışacağımı ve bunun bana ne kazandıracağını da bilmiyorum”, “Aşırı hırslarım yoktur ve hırslı olma konusuna da çekinceli bakıyorum”, “Mesleğimle ilgili yeni şeyler öğrenme konusunda pek hevesli değilim”, “Öğrenciler de beni motive etmiyor.” Erkek öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin ve çabalarının daha az olması ve bunun çeşitli bireysel nedenlere bağlı olması alanyazında başka çalışmalarda da vurgulanmıştır. Buna neden olarak da erkek öğretmenlerin ekonomik kaygılar nedeniyle ders dışı zamanlarını mesleki gelişime ayırarak değil de ek işler yapmak suretiyle geçirmek istedikleri belirtilmiştir (Seferoğlu, 2001). Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri diğer boyutlarda önemli bulunmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar -yabancı dil eğitiminin ağırlıklı olarak yapıldığı düşünülen okullar ile özel ve devlet okullarını da ayırmak amacıyla- Anadolu lisesi, süper lise, özel okul, genel lise ve ilköğretim okulu olarak gruplandırılmıştır. Ancak bu okulların öğretmenleri içinde farklılık gösteren tek grup ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ikinci boyut puanları olmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin “bireysel engeller” olarak gruplandırılan ve mesleki gelişimin önünde engel olan dokuz kişisel nedenden en az etkilenen grup olması ilginç bir bulgu olduğu gibi, bireysel engellerden en çok etkilenen grup olarak bu boyutta puanları en yüksek olan Anadolu lisesi ve süper lise İngilizce öğretmenlerinin olması da ilginçtir (Tablo 3).

Tablo 3: Çalışılan okula göre boyut puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Grup | N | \bar{X} | SS | K. Wallis x^2 | P |
|-------|-----------------|-----|-----------|------|-----------------|--------------|
| b1 | Anadolu Lisesi. | 18 | 2,54 | 0,92 | 3,670 | 0,452 |
| | Süper L | 3 | 3,61 | 1,68 | | |
| | Özel Okul | 5 | 1,96 | 0,84 | | |
| | Genel Lise | 91 | 2,27 | 0,80 | | |
| | İlköğretim | 114 | 2,45 | 1,11 | | |
| b2 | Anadolu Lisesi | 17 | 2,18 | 0,79 | 12,741 | 0,013 |
| | Süper L | 3 | 2,03 | 0,95 | | |
| | Özel Okul | 5 | 1,91 | 1,42 | | |
| | Genel Lise | 96 | 1,81 | 0,65 | | |
| | İlköğretim | 111 | 1,64 | 0,69 | | |
| b3 | Anadolu Lisesi | 18 | 3,07 | 0,81 | 5,146 | 0,273 |
| | Süper L | 3 | 3,23 | 1,52 | | |
| | Özel Okul | 6 | 2,09 | 1,01 | | |
| | Genel Lise | 95 | 3,00 | 0,81 | | |
| | İlköğretim | 112 | 2,94 | 0,90 | | |
| b4 | Anadolu | 18 | 1,85 | 0,76 | 7,478 | 0,113 |

| Lisesi | | | |
|------------|-----|------|------|
| Süper L | 3 | 1,77 | 0,83 |
| Özel Okul | 7 | 1,57 | 1,22 |
| Genel Lise | 104 | 2,26 | 0,93 |
| İlköğretim | 120 | 2,22 | 1,15 |

Bu durum lise öğrencileri ile ilköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusunda gösterdikleri ilgi ve heves farklılığı ile ilgili olabilir. Lise öğrencileri gelecekleri açısından son derece önemsedikleri üniversite sınavına hazırlık arifesinde oldukları için yabancı dil derslerine ilgi göstermemektedirler. İlköğretim öğrencileri ise yaşları gereği yabancı dil derslerine hem hevesli oldukları hem de öğrenmek için en uygun yaşta oldukları için ilköğretim düzeyinde öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin daha fazla motive oldukları ve onların bu yüksek motivasyon düzeylerinin de öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre boyut puanları analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin, “durumsal engeller” ve “bireysel engeller” olarak belirlenen boyut 1 ve boyut 2 puanları eğitim fakültesi dışındaki okullardan mezun olan (fen-edebiyat fakültesi ve diğer başlığı altında toplanan fakülteler) öğretmenlere göre çok daha düşüktür. Durumsal engeller olarak aynı başlık altında toplanan maddeler şöyle sıralanmaktadır: “Öğrenme amaçlı seminerlere katılmanın bir maliyeti var ve bunu pahalı buluyorum”, “Bu tip etkinliklere katılmak için yeterince zamanım yok”, “Evdeki sorumluluklarım mesleki olarak kendimi geliştirmeme izin vermeyecek kadar çok”, “İşyerimde yerine getirmem gereken sorumluluklarımın çokluğu mesleki gelişimime izin vermiyor”, “Mesleki gelişimime olanak verecek çalışma yerim ve ortamım yok”, “Ailem ve arkadaşlarım bu fikre pek sıcak bakmıyorlar.”

Tablo 4: Mezun olunan okula göre boyut puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Grup | N | \bar{X} | SS | K. Wallis x^2 | P |
|-------|---------|-----|-----------|------|-----------------|--------------|
| b1 | Eğt Fak | 158 | 2,31 | 0,92 | 6,602 | 0,037 |
| | Fen-Edb | 54 | 2,97 | 1,18 | | |
| | Diğer | 19 | 3,00 | 0,00 | | |
| b2 | Eğt Fak | 159 | 1,73 | 0,67 | 7,069 | 0,029 |
| | Fen-Edb | 54 | 2,21 | 1,04 | | |
| | Diğer | 18 | 2,66 | 0,00 | | |
| b3 | Eğt Fak | 163 | 2,95 | 0,88 | 1,619 | 0,445 |
| | Fen-Edb | 53 | 3,21 | 0,77 | | |
| | Diğer | 18 | 3,04 | 0,41 | | |
| b4 | Eğt Fak | 175 | 2,16 | 1,02 | 0,220 | 0,896 |
| | Fen-Edb | 57 | 2,15 | 1,06 | | |
| | Diğer | 20 | 1,77 | 0,76 | | |

Alanyazındaki yabancı dil eğitimi verebilmek için en yetkin grubun İngiliz Dili ve Eğitimi (eğitim fakültesi) bölümü olduğunu vurgulayan çalışmalar dikkate alındığında (Keskil, 1999) diğer fakülte mezunlarının aslında daha fazla mesleki gelişime ve hizmetiçi eğitime gereksinimleri olduğunu

söylemek mümkündür. Bu bulgu, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğini diğerlerine göre daha fazla benimsediklerine ve mesleki gelişime yönelik eğitimlere bu yüzden daha sıcak baktıklarını da işaret edebilir.

Tablo 5: Eğitim durumuna göre boyut puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Grup | N | \bar{X} | SS | K. Wallis X^2 | P |
|-------|----------|-----|-----------|------|-----------------|-------|
| b1 | Lisans | 201 | 2,31 | 0,98 | 4,055 | 0,132 |
| | Yük. Lis | 16 | 2,57 | 0,96 | | |
| | Doktora | 2 | 2,42 | 0,77 | | |
| b2 | Lisans | 201 | 1,68 | 0,65 | 4,611 | 0,100 |
| | Yük. Lis | 18 | 1,92 | 0,84 | | |
| | Doktora | 2 | 1,99 | 0,78 | | |
| b3 | Lisans | 201 | 2,91 | 0,87 | 5,295 | 0,071 |
| | Yük. Lis | 18 | 3,20 | 0,81 | | |
| | Doktora | 3 | 2,74 | 1,03 | | |
| b4 | Lisans | 218 | 2,18 | 1,05 | 0,149 | 0,928 |
| | Yük. Lis | 19 | 2,13 | 1,02 | | |
| | Doktora | 3 | 2,21 | 0,99 | | |

İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapıp yapmamalarının mesleki gelişime yönelik engeller açısından herhangi bir fark yaratmadığı Tablo 5’de görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayısının yeterince fazla olmamasından kaynaklanan bir durum da olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim değişkeninde üçüncü grupta yer alan doktora eğitimi alan öğretmenlerin puanları boyut 3’te diğerlerinden yüksek çıkmış olmasına rağmen fark anlamlı değildir. Burada doktora eğitimi alan İngilizce öğretmenlerinin en fazla etkilendikleri biçiminde görünen kurumsal engeller boyutunun maddeleri şöyle sıralanmıştır:

“Bütün günümü okulda geçirmek istemiyorum”, “Mesleki gelişim amaçlı seminerler ve eğitimlerin süresi bir seferinde gereğinden fazla sürüyor”, “Eğitim etkinliklerinin zamanlaması bizlere uymuyor”, “Eğitimlerin içeriğine dair herhangi bir bilgi önceden verilmiyor”, “Bu tip eğitim etkinliklerinde çok sıkı devam mecburiyeti isteniyor bunu da rahatsız edici buluyorum”, “Benim istediğim ve ihtiyacımın olduğunu düşündüğüm konularda eğitim düzenlenmiyor veya benim haberim olmuyor”, “Eğitim etkinliklerine katılmanın çok fazla gereksiz prosedürü var.”

İdari görev açısından bakıldığında da İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik yaklaşımlarında şu an veya geçmişte herhangi bir idari görevlerinin olup olmaması hiçbir boyut için önemli bir etken olarak görülmemektedir (Tablo 6).

Tablo 6: İdari görev durumuna göre boyut puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Grup | N | Mean | SS | K. Wallis x2 | P |
|-------|---------------|-----|------|------|--------------|-------|
| b1 | Var | 6 | 2,00 | 0,67 | 1,522 | 0,467 |
| | Yok | 185 | 2,39 | 0,98 | | |
| | Eskiden vardı | 33 | 2,52 | 1,03 | | |
| b2 | Var | 5 | 2,08 | 1,02 | 0,794 | 0,672 |
| | Yok | 188 | 1,74 | 0,67 | | |
| | Eskiden vardı | 30 | 1,72 | 0,78 | | |
| b3 | Var | 7 | 2,28 | 0,98 | 3,337 | 0,189 |
| | Yok | 187 | 3,02 | 0,85 | | |
| | Eskiden vardı | 32 | 2,93 | 0,95 | | |
| b4 | Var | 6 | 1,55 | 0,68 | 2,434 | 0,296 |
| | Yok | 203 | 2,18 | 1,02 | | |
| | Eskiden vardı | 34 | 2,14 | 1,03 | | |

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Malatya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişmelerinin önünde algıladıkları engellerin neler olduğunu, bunların hangi başlıklar altında toplandığını ve seçilmiş bazı değişkenlerden etkilenme durumlarının neler olduğunu belirlemektir.

Bu amaçla yapılan çözümlenmelerin sonucunda eğitim ortamının kendisinden kaynaklanan birtakım nedenler, eğitim ortamının dışından kaynaklanan birtakım nedenler ve çeşitli bireysel güdüler ile kişisel nedenler öğretmenlerin kendisini yenileme ve geliştirmesinin önündeki engelleri oluşturduğu görülmüştür.

Daha spesifik olarak belirtilecek olursa; cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin bireysel engelleri sorun olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak kurumsal, durumsal ve önceki deneyimlerin olumsuz yansımalarını içeren boyutlarda cinsiyet önemli bir etken değildir.

İleri yaş ve kıdemliler, “önceki deneyimlerin olumsuz yansımalarını daha çok ifade etmişlerdir. Bu durum ileri yaştaki öğretmenlerin geçmişte katıldıkları eğitim etkinliklerinde aradıklarını bulamadıkları şeklinde açıklanabilir.

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okullar dikkate alındığında; bireysel olumsuzluklar etmeninden en az etkilenenler ilköğretim okullarında çalışanlar olmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni ise eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler açısından “kurumsal engeller” ve “bireysel engeller” boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler kurumsal ve bireysel engeller olarak belirlenen boyutlardan en az etkilenen grup olmuştur.

Öğretmenlerin herhangi bir idari görevinin olup olmaması ve lisansüstü eğitim durumları da hiçbir boyutta mesleki gelişimin önündeki engeller olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında şu öneriler getirilebilir;

1. Öncelikle eğitim etkinlikleri düzenlenirken öğretmenlerin beklentilerine cevap verebilmesi için bir gereksinim analizinin yapılması veya öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin alınması eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için önkoşuldur.
2. Eğitim etkinliklerinin takvimi, yeri ve biçimi konusunda öğretmenlerin çekincelerini gidermek adına, düşüncelerine başvurulabilir.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için geleneksel mesleki gelişim formatlarından olan seminer, sempozyum ve çalıştay gibi etkinliklerin daha çekici hale getirmenin yanında kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak olanaklar sağlanmalı ve bu yönde motive edilmelidirler.
4. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğine yönelik bilinç düzeylerinin artırılması için de ayrıca eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
5. Ayrıca çalışma daha geniş kapsamlı ve daha büyük örneklem grubuyla yinelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, C. A., (2008). A Quantitative Study of the Perceived Professional Development Needs Of Foreign Language Teachers Employed in Rural School Districts Within the State of South Carolina. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Bailey, K. M.; Curtis, A.; Nunan, D. (2001). Pursuing Professional Development. The Self as Source. Scarborough, ON:Nelson/Thompson Learning
- Caffarella, R. S.(1994). Planning Programs for Adult Learners. *A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Cochran-Smith, M.(2004) Taking Stock in 2004: Teacher Education in Dangerous Times. *Journal of Teacher Education*, vol. 55, pp. 3–7
- Cranton, P. (1994). Self-Directed and Transformational Instructional Development Source. *Journal of Higher Education*, 65, 724–726
- Day, C. (1997) Teachers in the Twenty-First Century: Time to Renew the Vision, in Hargreaves, A. And Evans, R. (eds) *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back*. Buckingham: Open University Pres, pp. 44–61
- Elam, J. H. (1996). Development Programs for Optometric Educators. *Optometric Education*, 21, 114–116.
- Elmore, R. F.; Fuhrman, S. H.(Eds) (1994) The Governance of Curriculum. Alexandria. VA: Associatoin for Supervision and Curriculum Development
- Eratalay, N.; Kartal, E. (2006) Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Fransa Örneği Erişim Tarihi ve Sitesi: 12.03.2009; http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-/sos_bil.6.pdf

- Finlay-Parker, C. J. (2002). Professional Development Needs of College Instructors; Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta; Edmonton, Alberta.
- Houle, C. O. (1996). The Design of Education (2nd Ed.). San Fransisco: Jossey Bass
- Hubbard, G. T.; Atkins, S. S. (1995). The Professor as as Person: The Role of Faculty Well-Being in Faculty Development. *Innovative Higher Education*, 20, 117–128
- <http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html>: MEB Erişim tarihi: 13.03.2009
- Imel, S. (1990). Managing Professional Development: A Guide for Part-time Teachers of Adults. Columbus, OH: Eric Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (ED 321155).
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The messages of Research . *Educational Leadership*, 37(5), 379–385.
- Kanlı U., Yağbasan, R. (2002) 2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği, Milli Eğitim Dergisi, sayı 153-154 Kış-Bahar; Erişim tarihi ve Adresi: 09.03.2009; <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kanli.htm>
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın, Dağıtım, Ankara
- Keskil, G., (1999). English Language Teachers in Turkey: Graduates of Different Departments, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16–17.70–80 Erişim Tarihi ve Adresi: 17.11.2008; <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/199916>.
- Levin, B. B.; Rock, T. C. (2003) The Effects of Collaborative Action Research on Preservice And Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, vol. 54, pp. 135–149
- Livingston, C. (1992). Teacher Leadership for Restructured schools. In C. Livingston (Ed). *Teachers as Leaders: Evolving Roles* (pp:9–17) Washington, DC: National Education Assocation.
- Lucas, A. F. (1990). Redirecting Faculty Through Organizational Development. In Schuster, J. H., Wheeler, D. W. And Associates, *Enhancing Faculty Careers* (pp. 230–253). San Fransisco: Jossey-Bass.
- McKellar, N. A. (1996). Comprehensive Professional Development Plan for a College of Education. *Innovative Higher Education*, 20, 201–216.
- Pellicer, L. O.; Anderson, L. W. (1995). A Handbook for Teacher Leaders. Thousand Oaks. CA: Corwin Press
- Pennington, M.C. (1989) Faculty Development for Language programs. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 91–110). Cambridge: Cambridge University Press
- Schuster, J. H.; Wheeler, D. W.; Associates (1990). *Enhancing Faculty Careers*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, Milli, Eğitim Dergisi, 149: Alıntı Tarihi ve Yeri: 09.12.2009; <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/seferoglu.htm>

- Shapiro, N. S.; Levine, J. H. (1999). *Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change and Implementing Programs*. San Fransisco: Jossey_Bass.
- Smylie, M. A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Journal*, 25, 1–30
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers Who Lead: The Rhetoric of Reform and Realities of Practice*. New York: Teachers College Press.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders*. Unpublished doctoral Dissertaion, University of Northern Colorado, Greeley, Co.