



Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Öğretmen
Adaylarının Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Yönelik
Görüşleri

The Views of Academic Personnel on the Professional
Development Needs of Pre-Service Teachers in Faculties of
Education

Arzu Tanrıverdi Kış^a *, Ayşe Dolunay Sarıca^b , Ayşe Gönül Akçamete^c

^aAbant İzzet Baysal University Bolu, Turkey

^bÇukurova University Adana, Turkey

^cAnkara Üniversitesi, Ankara, Turkey

Öz

Çağdaş eğitim, öğretmenin bilimsel gelişmeleri izlediği ve bunları uygulamalarına yansıttığı bir anlayışı ifade etmektedir. Okullarda artan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sonucunda farklı öğrenci profillerinin ve gereksinimlerin ortaya çıkması öğretmenin rollerini çeşitlendirmekte, bu da öğretmenin meslek yaşamı süresince yeterliklerini güncellemesini gerektirmektedir.

Türkiye’de mesleki gelişime yönelik araştırmalar alanda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmekte ancak öğretmenliğin ilk basamağı olan lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının da bu konudaki görüşlerinin kritik olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacını, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek oluşturmıştır. E-posta ve yüz yüze iletişim yoluyla Türkiye çapındaki 13 üniversiteden ulaşılan 130 öğretim elemanı arasında özel eğitim bölümü (10), sınıf öğretmenliği (3) ve okul öncesi öğretmenliği (4) anabilim dallarında görev yapan 17 katılımcı, araştırmacılar tarafından oluşturulan anketi yanıtlamışlardır. İçerik analiziyle analiz edilen verilere göre öğretim elemanları, öğretmen adaylarının yeterli kuramsal bilgiyle mezun olduklarını, bunun yanında uygulama olanaklarından yeterince yararlanamadıkları ve alanda olumsuz öğretmen modelleriyle karşılaşmalarından dolayı çeşitli alanlarda başarılı olamayacaklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamaları ve gelişimsel yaklaşımın öğretmen adaylarına yeterli düzeyde kazandırılmadığı ve mesleki gelişim modellerinin tanıtılmadığı ise diğer bulgular arasındadır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans programlarında mesleki gelişim modellerine odaklanması ve MEB’in hizmet içi programlarında alternatif mesleki gelişim yöntemlerinden yararlanması gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme, akademik personel

Abstract

Contemporary education includes teachers’ keeping up with the latest trends in educational theory. The increase in mainstreaming/inclusion in schools has resulted in varying student profiles, in turn demanding a variety of roles on behalf of teachers. Therefore, teachers today have to update their competencies throughout the course of their profession.

Despite the fact that professional development research in Turkey has been conducted with in-service teachers, the views of academic personnel may be considered equally important. Therefore, the aim of this study was to investigate the views of academic personnel working in faculties of education on the professional development needs of pre-service teachers. 130 participants working in one of the departments of preschool, primary or special education in faculties of education across 13 universities in Turkey were contacted personally or via e-mail and 17 personnel completed and returned the survey. According to the results of content analysis, academic personnel believed that pre-service teachers graduate with a sound theoretical background but that they are usually faced with difficulties applying this knowledge and skills due to insufficient practicum opportunities and negative teacher role models. Other findings included lack of information on mainstreaming, the developmental model in teaching and professional development models during pre-service training. These findings yield important implications for a focus on professional development models in pre-service and in-service training programs.

Key Words: Professional development, faculties of education, teacher training, academic personnel

© 2014 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Bilgiyi üreten, uygulayan ve değerlendiren bir ulus anlayışının kabul gördüğü ve bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıla bir ülke olarak uyum sağlayabilmenin yolu “eğitim” den geçmektedir. Eğitimde en temel öge ise, alanında uzman olan ve kendini mesleki yaşamı boyunca sürekli olarak yetiştiren lider öğretmenlerdir. Öğretmenin, eğitim biliminin ve eğitim teknolojilerinin en güncel verilerinden yararlanabilmesi, bu bağlamda yeni gelişmeleri izlemesi ve öğrencilerinin gelişen ve değişen eğitimsel ve öğretimsel ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir (Brownell, Rosenberg, Sindelar ve Deutsch-Smith, 2004).

Alan yazında öğretmenlerin gereksinimler ve gelişmeler doğrultusunda bilgilerini güncellemeleri, kendilerini geliştirmeleri ve bu bilgi ve becerileri meslektaşlarıyla paylaşmaları “*mesleki gelişim etkinlikleri*” olarak yer almaktadır. Pek çok bilim insanı, okul sistemleri ve programlarındaki değişikliklerin, bilgi toplumunun getirdiği yükümlülüklerin, eğitimin farklı ortamlardan gelen bireylerin özelliklerine yanıt verememesinin, eğitimde aile katılımının öneminin fark edilmesinin (OECD, 1998) ve eğitim sisteminde ortaya çıkan diğer güncel sorunların eğitim sistemi, okullar ve öğretmenlerin başarısını engellememesi adına, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadırlar (Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2001). Öğretmenlerin meslek yaşamlarında mesleki bilgi ve becerileri öğrenmeye “yaşam boyu öğrenme” bakış açısıyla devam etmeleri de bu süreçte temel bir unsur olarak yer almaktadır (Herner ve Higgins, 2000; Murphy, 1992).

Mesleki gelişim, çalışanlara günümüz teknolojisinin getirdiği hızlı değişime ayak uydurabilme ve mesleklerinde tutunma ve yükselmeye çalışanlara rehberlik eden ve onları destekleyen bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kış, 2007). Mesleki gelişim ayrıca iş doyumu, mesleki başarı ve eğitim-öğretimi bilimsel bir temelle gerçekleştirmede kritik bir değişkendir (Billingsley, 2004). Mesleki gelişim, bireyin becerilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını yeni araştırmaların ışığında güncellemesini ve kazandığı bilgi ve becerileri öğretmen, akademisyen ve endüstri çalışanları gibi ilgili diğer uzmanlarla paylaşmasını sağlamalı, dolayısıyla da mesleğinde daha yeterli bir konuma gelmesini desteklemelidir (OECD, 1998; UNESCO, 1986).

Mesleki gelişim etkinlikleri arasında üzerinde en sık durulan etkinliklerden biri hizmet içi eğitimlerdir. Özellikle kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında öğretmen başarısını sağlamanın temel koşullarından birinin, öğretmenlerin ilgili konularda hizmet öncesinde ve iş yaşamında hizmet içi eğitim almaları olduğu belirtilmektedir (Yıkımsı, Şahbaz ve Peker, 1997). Öğretmenlere bu noktada gerekli olan bilgi ve beceriler arasında eğitim ve öğretim programlarını uyarlayabilme ya da uygun yeni programlar oluşturabilme ve özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan sınıf ortamlarını oluşturmak amacıyla uygun öğretimsel stratejilerden yararlanma yer almaktadır (Alberta Learning, 2000; Kossar, 2004; Walls, 2007).

Mesleki gelişim etkinlikleri birkaç saatlik çalıştaylar, yaz seminerleri, kısa dönemli düzenlenen çeşitli sertifika kursları ve üniversitelerden alınan lisans ve lisansüstü dersler gibi farklı formatlarda sunulabilmektedir (Kış, 2007; McGregor, Halverson, Fisher, Bhaermen, ve Salisbury, 1998; NCREL, 2001; UNESCO, 2009; Wilson, 2001). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bazı eyaletler bu tür mesleki gelişim harcamalarının tümünü karşılarlarken, bazılarında harcamaların bir kısmından öğretmenler sorumlu tutulmakta, aldıkları mesleki gelişim puanları karşılığında da maaş artışı almaktadırlar (Corcoran, 1995; Meyer, 1996; Strickland, 2001).

Almanya, İsviçre, İngiltere, Çin ve Japonya gibi birçok ülkede de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik yerel ve/veya merkezi düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Almanya’da eğitim ve mesleki gelişim etkinlikleri eyalet bazında düzenlenmekte, bu etkinlikler öğretmenlerin belirlenen gereksinimlerine göre merkezi olarak belirlenmekte ve duyurulmaktadır. Yerel olarak belirlenen gereksinimlere ve mesleki gelişim düzenlemelerine ise yine ulusal merciler karar vermektedir. Öğretmenler 6 ayda bir mesleki gelişim etkinliklerine katılmakla yükümlüdürler. İngiltere’de ise, mesleki gelişim etkinlikleri yerel düzeyde okullar ve yerel yönetimin eğitim birimi tarafından planlanıp yürütülmektedir. Öğretmenlerin görevde yükseltme gibi görev değişikliklerinde de katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri dikkate alınmaktadır. Mesleki gelişim etkinlikleri, okulların bu etkinlikler için özellikle tatil edildiği günlerde yürütülmekte, bu uygulamanın İskoçya’da da benimsendiği görülmektedir. İsviçre’de de mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi bölge bazındaki merkezi planlamalar ve uygulamalar yoluyla yapılmaktadır. Öğretmenlerin yılda 2 hafta mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları zorunlu tutulmaktadır. Ayrıca görev değişikliklerinde mesleki gelişimin önemli olmasından dolayı, öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca 6 aylık dilimlerde 2 kez ücretli izinli sayılmaları mümkün olmaktadır. Çin’de ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri merkezi ve yerel düzeyde planlanıp uygulanmaktadır. Devlet organlarının mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemede ve uygulamada çeşitli kurum ve kuruluşlardan destek aldığı da görülebilmektedir (MEB, 2006).

Japonya’da mesleki gelişim etkinlikleri yerel boyutta düzenlenmekte, göreve yeni başlayan, görevde 10 yılını tamamlayan ve yönetici konumunda olanlar için mesleki gelişim programları düzenlenmektedir. Öğretmenler düzenlenen bu programlara yerel yönetimler tarafından görevlendirilmekte ve etkinliklere katılmaları zorunlu tutulmaktadır (MEB, 2006). Japonya’da çalışan eğitimcilerin mesleklerindeki 5., 10. ve 20. yıllarında zorunlu olarak okul içinde ve dışında eğitim almaları gerekmektedir. Bu etkinlikler dışında, her Perşembe günü öğleden sonraları tatil edilmekte ve bu zaman dilimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye ayrılmaktadır. Yukarıda verilen ülke örneklerinde de görüldüğü gibi, kimi ülkelerde mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin katılmakla yükümlü oldukları etkinlikler olarak düzenlenirken, kimilerinde de gönüllülük ve/veya tercihlere dayalı şekilde yürütülmektedir (OECD, 1998).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde oynadıkları rollerin zaman içerisinde değişmesinde en önemli payın her geçen gün artan kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında yaşanan güçlüklerin temelinde öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceri geliştiremedikleri ve bunlara ulaşmaları için uygun ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin var olmadığı görülmektedir (Camden, 2007; Scheetz, 2001; UNESCO, 2009). Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına katılmaları ile öğretmenlerin bu çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerini bilmeleri ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapmaları gibi özgün ve yeni bilgi ve becerilere sahip olmaları gereği ortaya çıkmıştır. Yeni bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanması ise yeni mesleki gelişim yaklaşımlarını ve etkinliklerini öğretmenler için zorunlu hale getirmektedir (Kış, 2007; McGregor ve diğ., 1998; MEB, 2007; UNESCO, 2009).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik geleneksel hizmet içi eğitim uygulamalarının ötesine geçmediği ve yeterli hizmet içi eğitim olanaklarının sunulmadığı belirtilmektedir (Ersoy, 2005; Küçükahmet, 1978). Bıkmaz (2006) da, Türkiye’de yeniden yapılandırılan eğitim programlarının uygulanamaması ve verimli sonuçlandırılmamasının temel nedenlerinden biri olarak öğretmen eğitimi için uygun ve yeterli hizmet içi eğitim uygulamalarının yapılamamasını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerini çoğunlukla hizmet öncesinde kazandıkları bilgilerle sürdürmek durumunda kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Dünya geneli ile paralel olarak, risk grubu ve kaynaştırma öğrencilerinin gün gittikçe artış göstermesi de, öğretmenlerin mesleklerinde daha fazla sorunla karşılaşmaları ve bu alanda yeterli donanımdan yoksun kalmaları nedeniyle uygulamalarda güçlükler yaşamalarıyla sonuçlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrenciler hakkında yeterli bilgi verilmez ve gerekli destek hizmetleri sağlanmazken, onlardan kaynaştırma sınıflarında etkili eğitim-öğretim yapmaları beklenmekte, dolayısıyla da öğrencilerle ilgili karşılaştıkları güçlükler karşısında çözümsüz bırakılmaktadırlar. Nitekim sınıf öğretmenleri, özel eğitim alan öğretmenleri ve/veya okul yöneticileriyle yapılan araştırmalar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim politikaları ve uygulamalarının yetersizliği ve bu alanda reformlara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Kesiktaş ve Akçamete, 2011; Seferoğlu, 2001; Uçar ve İpek, 2006).

Türkiye’deki alan yazına genel olarak bakıldığında, katılımcıların alanda çalışan öğretmenlerle – ve kısmen okul yöneticileriyle – sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişime bakış açılarını ve bu alandaki gereksinimlerini belirlemede, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerinin de önemli bir yer teşkil ettiği düşünülmektedir. Nitekim eğitim

fakültelerinde çalışan öğretim elemanları, öğretmen adaylarının yetişmesinde başlıca görevi üstlenen bir gruptur ve bir öğretmen adayının meslek sahibi olmak üzere çıktığı yolun başında onu karşılayan bireyler olmalarından dolayı sürecin kritik bir aşamasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Giriş bölümünde de özetlendiği gibi, kaynaştırma uygulamalarının eğitim ve öğretim içerisinde özel eğitim dışındaki öğretmenlik alanlarında giderek daha da önem kazanmasından dolayı, kaynaştırma uygulamalarıyla yakından ilgili olan sınıf öğretmenliği, zihin engelliler sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının görüş ve önerilerini araştırmanın önemli olacağı sonucuna varılmış ve bu doğrultuda öğretim elemanlarından, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşantılarında kendilerini mesleki olarak hangi konularda geliştirmeleri ve bu doğrultuda ne tür mesleki gelişim etkinliklerine girmeleri gerektiği hakkında görüş alınmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yetiştirdikleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 açık uçlu sorudan oluşan soru formu e-posta aracılığıyla Anadolu, Abant İzzet Baysal, Ankara, Cumhuriyet, Çukurova, Ege, Gazi, Marmara, Muğla, 19 Mayıs, Ortadoğu Teknik ve Selçuk Üniversiteleri'nin eğitim fakültelerinde görev yapan ve bu üniversitelerin İnternet sayfalarında e-posta adresleri olan 130 öğretim elemanına gönderilmiştir. E-posta gönderme işlemi, araştırmacılar adına Yahoo ve Hotmail e-posta hizmetleri kullanılarak açılmış 2 farklı e-posta adresiyle, 4 kez olmak üzere 2 haftalık zaman aralıklarında gerçekleştirilmiştir. Dokuz öğretim elemanı veri toplama aracını tamamlayarak bu aracı araştırmacıların e-posta adreslerine geri göndermiştir. Formlardan biri, formu yanıtlayan öğretim elemanının farklı bir bölümde çalışıyor olmasından dolayı geçersiz kabul edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmacılar az sayıda formun geri dönmesi nedeniyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ile İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretmenlik uygulamalarını yürüten öğretim elemanlarına fakülte içerisinde ulaşarak formun doldurulmasını istemişlerdir. Bu fakültede 13 öğretim elemanına ulaştırılan formdan 9'u araştırmacılara geri dönmüştür. E-posta ve doğrudan iletişim yoluyla geri dönen toplam 17 formdan 10'u Özel Eğitim Bölümü, 3'ü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, 4'ü ise Okul Öncesi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına aittir.

Araştırmada elde edilen tüm veriler Microsoft Office 2003 programının alt programı olan Microsoft Word programına aktarılmıştır. İlk olarak öğretim elemanlarının yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri tüm yanıtlar herhangi bir değişiklik yapılmadan programa girilmiş ve tablolştırılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler katılımcı kodu, sorulara verilen yanıtlar ve araştırmacı yorumu başlıkları altında toplanmıştır. Bu şekilde yeniden oluşturulan veri tablosu 3 araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Son olarak, araştırmacıların analizleri bir araya getirilerek araştırma soruları altında gruplanmıştır. Frekans dağılımlarının elde edilebildiği veriler ise tablolştırılarak araştırma raporu içerisinde sunulmuştur. Araştırmacıların oluşturdukları ve araştırmacılar arası tutarlılık ile elde edilen temalar da araştırma raporunun sunumunda araştırma soruları altında ele alınmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde soru formunda yer alan her soru ayrı başlık altında incelenmiş ve alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Soru 1. Bölümünüzden ve anabilim dalınızdan mezun olmuş olan öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olabilecekleri donanımına sahip olduklarını düşünüyor musunuz?

Katılımcılar öğrencilerin lisans programlarında mesleki gereksinimleri karşılayacak alan bilgisini kazandıklarını ancak kazanılan bu bilgilerin yanında kendilerine gerekli olan uygulama becerilerini yeterince edinemediklerini ifade etmişlerdir (Tablo 1). Bu görüşün özellikle Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından vurgulandığı dikkat çekmektedir. Diğer iki grupta yer alan öğretim elemanları ise, uygulamanın üzerinde durulmaya çalışıldığı ancak öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve karşılaşılabilecekleri olumsuz öğretmen modelleri gibi etmenlerden dolayı bu alanda yeterli donanıma sahip olamadıkları kaygısını dile

getirmişlerdir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları bilgileri uygulamaya aktarmada sorun yaşadıkları ve meslekleri süresince bu bilgilerle etkili öğretmenler olamayacakları konusunda yabancı alan yazında da görüş birliğinin olduğu dikkat çekmektedir (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman ve Israel, 2009; Kossar, 2004; Pace, 2001; UNESCO, 2009; Walls, 2007). Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmalar da, lisans eğitiminin gerçek iş yaşamını yeterince temsil edemediği (Güven, 2004) ve lisans düzeyinde kazandırılan bilgi ve becerilerin meslek yaşamında yetersiz kaldığı yönünde bulgulara işaret etmektedir (Dedeoğlu, Durali ve Kış, 2006; Ergül ve diğ., 2013; Kesiktaş ve Akçamete, 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan alan yazınla da paralel olarak öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının yeterli kuramsal alt yapıyla mezun olmalarına karşın, uygulama becerileri bakımından yeterli donanıma sahip olarak göreve başlayamadıklarına dair görüşlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 1

Lisans öğrencilerinin yeterli mesleki donanıma sahip olmalarına ilişkin görüşler

	Özel Eğitim Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
Evet	3	-	3
Hayır	1	-	-
Kısmen	6	3	1
TOPLAM	10	3	4

Soru 2. Başarılı olabileceklarini düşündüğünüz alanlar nelerdir? Niçin?

Yedi katılımcıya göre kendi lisans programlarında öğretimi planlama (BEP, BÖP, vb...) ve uygulama konularında öğrencilere yeterli düzeyde bilgi verilmekte ve uygulama olanağı sağlanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğretim amaçlı materyal geliştirme/kullanma ve öğretim planlarını uygulamaya yönelik yeterli donanımla mezun oldukları belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının yeterli donanımla mezun olduklarına inanan öğretim elemanları (6), programlarında öğretmenlik uygulamalarına yeterli sürenin ayrıldığını ve öğrencilere uygulamada rehberlik edilmesi için yeterli sayıda öğretim elemanının bulunduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla katılımcılara göre öğretmen adayları, bölümlerin uygulamalara yeterli zaman ve öğretim elemanı sağlamalarına bağlı olarak yeterli bilgi düzeyiyle mezun olduklarına inanmaktadır.

Bu noktada katılımcıların önemli bir beklentilerinin, adayların bölümlerde verilen “teorinin bilişsel becerilere aktarımı” fırsatlarını temel bir beceri olarak kullanmaları olduğu görülmektedir. Buna karşın alan yazında öğretmen yetiştiren programlarda uygulama ve özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik öğretmenlik becerileri gibi konularda sorunlar olduğuna yönelik araştırma bulguları yer almaktadır. Alan yazında bu sürecin sağlıklı olarak gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mesleğe atıldıkları ilk günden itibaren meslek yaşamları boyunca mesleki gelişim etkinlikleri ile desteklenmelerinin önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Billingsley ve diğ., 2009; Joyce, Weil, ve Calhaun, 2000; Kamil, Walberg, ve Manning, 2002; Kış, 2007; M.E.B., 2010; UNESCO, 2009; Walls, 2007; Whitaker, 2001; Wilson ve diğ., 2001).

Soru 3. Başarılı olamayacaklarını düşündüğünüz alanlar nelerdir? Niçin?

Bu sorunun değerlendirilmesinde, frekansı 2 ya da daha fazla olan alanlar ele alınmıştır. Üç grupta yer alan katılımcıların, öğretmen adaylarının başarılı olamayacaklarını düşündükleri ortak alan kaynaştırma uygulamalarıdır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretim elemanları, adayların özel gereksinimler, sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve ölçme/değerlendirme alanlarında başarılı olamayacaklarını belirtirken, özel eğitim öğretim elemanları diğer engel grupları ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması konularını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanları, adayların yukarıda anılan alanlarda başarılı olamamalarına gerekçe olarak kuram ve uygulama eksikliği, adayların kişilik özellikleri ve alanda karşılaşılabilecek olumsuz öğretmen modellerini göstermişlerdir. Kuram ve uygulama eksikliğinin, ağırlıklı olarak özel eğitim öğretim elemanları tarafından belirtilmesi dikkat çekmiştir.

Bu konuda yapılan araştırmalarda benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ve bütüncül olarak gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalacağı bulgusu ortaya konmuştur (Camdon, 2007; Kim, 2006; Kossar, 2004; Peters, 2002; Walls, 2007). Özel eğitim alanındaki lisans programlarının spesifik bir yetersizliğe (Ör: zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler sınıf öğretmenliği) ve/veya ayrıştırılmış bir eğitim modelini benimseyen bir sisteme göre şekillendirilmeleri ve okul öncesi ile sınıf öğretmenliği bölümlerinde özel gereksinimler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınırlı kuram ve uygulama olanaklarının sağlanması gibi uygulamalar, öğretmenlerin lisans programlarında ve meslek yaşamlarında kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına yönelik farklı eğitimler ve destekler almaları (UNESCO, 2009) ve mesleki gelişim etkinlikleri ile hizmet içi eğitimlerin gerekirse yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Camdon, 2007; UNESCO, 2009).

Sonuç olarak bulgular, üç bölümün öğretim elemanlarının da öğretmen adaylarına kendi alanları dışında kalan öğretmenlik mesleklerine ilişkin yeterince kuram ve uygulama olanakları sağlamadıklarını düşündürmektedir. Oysa herhangi bir öğretmenlik alanını diğer öğretmenlik alanlarından ayırtarak, öğretmen adaylarının ileride yetiştirecekleri öğrencileri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve onların bireysel gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılamalarını önemli ölçüde engelleyici sonuçlar doğurma riskini taşımaktadır.

Soru 4. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini hangi alanlarda geliştirmeleri gerekmektedir?

Katılımcılar öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, uygun öğretim stratejileri, teknolojiden yararlanma, ekip çalışması, genel kültür, kaynaştırma ve meslektaş/aile/çocukla iletişim becerileri gibi pek çok alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bir anlamda, bir önceki soruda da tartışıldığı gibi, öğretmen adaylarının kendilerini özel eğitim ve sınıf öğretmenliği gibi alt alanlarda geliştirmeye çalışmalarının öncesinde bir öğretmen olarak eğitimciliğe dair genel bir felsefelerinin olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim alan yazında da benzer şekilde öğretmenlerin çok yönlü gelişimi benimsemelerine ve buna yönelik girişimlerde bulunmalarına ilişkin görüşler dikkat çekmektedir (Billingsley ve diğ., 2009; Kesiktaş ve Akçamete, 2011; Kim, 2006; Kossar, 2004; M.E.B., 2007; UNESCO, 2009; U.S. Department of Education, 2004; Walls, 2007). Bu görüşlere paralel olarak, MEB 2007'de okul temelli mesleki gelişim uygulamalarına yönelik bir kılavuz çıkarmış ve okullarında bu uygulamayı temel almaya başlamıştır. Olumlu bir gelişme olmakla birlikte, bu kılavuzun uygulamaya ne derece aktarıldığının ortaya çıkarılması uygun gibi görünmektedir.

Soru 5. Alanda çalışan öğretmenler verimli bir mesleki yaşam için ne tür mesleki gelişim etkinliklerine katılmalı? Bu etkinlikleri kim ya da hangi kurumlar sağlamalıdır?

Katılımcıların, öğretmenlerin katılmalarını gerekli gördükleri mesleki gelişim etkinlikleri Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre, frekansı 5 ve daha fazla olan etkinlikler sırasıyla Çalıştay (11), Lisans Dersleri (9), Çalışma Grupları, Seminerler, Lisansüstü Eğitim (8), Hizmet İçi Eğitimler (7) ve İşbaşında Eğitim (5) etkinlikleridir. Öğretim elemanları bu etkinliklerin alanda çalışan uzman kişiler tarafından sunulması gereği konusunda hemfikir olmakla birlikte, hizmeti vermesi gereken kurumlar bakımından görüş farklılıkları sergilemişlerdir (Tablo 3). Bu kurumlar Üniversite (7), MEB (4), Sivil Toplum Örgütleri (3), Özel Kurumlar (2) ve Yerel Kurumlar (1) olarak sıralanabilir. Dolayısıyla alan yazında da paralel olarak (Bezzina ve Camilleri, 2001; Corcoran, 1995; Kış, 2013; M.E.B., 2007), üniversiteler ve MEB mesleki gelişim etkinlikleri konusunda katılımcılar tarafından en fazla sorumlu tutulan merciler olarak belirlenmiştir. Bir önceki soruda da tartışıldığı gibi, MEB'in mesleki gelişime ilişkin birtakım çabaları görülmektedir ve mesleki gelişimden bu denli sorumlu tutulan bu kurumun, söz konusu girişimlerini öğretmenlere fark ettirmesi ve bu etkinliklerden yeterli düzeyde yararlanmaları için etkili denetimler yoluyla yaptırımlarda bulunması uygun olacaktır. Ayrıca, yine katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak, eğitim fakültelerinin de lisans ve lisansüstü eğitimlerin yanında öğretmenlere yaşam boyu mesleki gelişim desteği sağlamalarının gereği de ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2

Alanda çalışan öğretmenlerin verimli bir mesleki yaşam için katılmaları gereken mesleki gelişim etkinlikleri

	TOPLAM	Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
Seminer	8	5	2	1
Çalıştay	11	7	2	2
Çalışma Grupları	8	5	2	1
Okuma Grupları	4	2	2	-
Kurs	5	3	2	-
Lisansüstü Eğitim	8	3	2	3
Üniversite Lisans Dersleri	9	3	3	3
İşbaşında Eğitim (Hands-On Experiences)	5	3	2	-
Online Danışmanlık ve İnternet Kullanımı	4	2	2	-
HİE	7	3	2	2
Panel	4	2	2	-
Sempozyum	4	2	2	-
Mesleki Yayınları	3	1	2	-
İzleme				
Üniversite Araştırmalarına Katılma	4	1	3	-

Tablo 3

Mesleki gelişim etkinliklerini sağlaması beklenen kurumlar

	TOPLAM	Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
Üniversite	7	3	2	2
MEB	4	2	-	2
Sivil Toplum Örgütleri	3	1	1	1
Yerel Yönetimler	1	1	-	-
Özel Kuruluşlar	2	2	-	-
Alanda Uzman Kişiler	17	10	3	4

Soru 6. Anabilim dalınızda okuyan öğretmen adaylarına mesleki gelişim modelleri ile ilgili bilgilendirme yapılıyor mu? Yapılmıyorsa neden?

Tablo 4'te, öğretim elemanlarının soruya ilişkin yanıtları görülmektedir.

Tablo 4

Anabilim dalınızda okuyan öğretmen adaylarına mesleki gelişim modelleri ile ilgili bilgilendirme yapılıyor mu?

	Evet	Hayır	Kısmen
Özel Eğitim	-	4	6
Sınıf Öğretmenliği	1	1	1
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	-	2

Tabloda da görüldüğü gibi, lisans programlarında mesleki gelişim modellerine ilişkin bilgilendirmenin yeterince yapılmaması söz konusudur. Mesleki gelişim modelleri ile ilgili bilgilendirmelerin yapılmaması konusunda 3 öğretim elemanı donanımlı bir birim ya da personelin olmamasını, 1 öğretim elemanı ise bu konunun öneminin fark edilmemesini gerekçe olarak göstermiştir. Diğer gerekçeler arasında öğretim elemanlarının iş yükünün fazlalığı ve öğrencilerin derslerinin yoğun olması bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleki gelişim modelleriyle ilgili yeterince bilgi alamadıklarını ortaya koymaktadır. Alan yazında ise öğretmen yetiştiren programlarda öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi ve aynı zamanda öğretim elemanlarının da kendi mesleki gelişimlerini sağlamalarının önemli bir gereklilik olduğu dikkat çekmektedir. Bu şekilde öğretmenlerin mezun olduklarında mesleki gelişimlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olacağı belirtilmiştir (Bezzina ve Camilleri, 2001; Skelton, 2002). Alan yazında yer alan bu görüş, bu araştırmanın kapsamındaki eğitim fakültelerinden mezun olacak adayların mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarına ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

Soru 7. Öğretmenler Türkiye'deki mesleki gelişim etkinlikleri dışında ne tür etkinliklerle kendilerini geliştirebilirler?

Öğretim elemanları tarafından en sık belirtilen alternatif mesleki gelişim etkinlikleri sırasıyla meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı (4), İnternet/uzaktan eğitim (3) ve kültürel etkinliklere katılma/okuma alışkanlığı kazanmadır (2). Alan yazınla tutarlılık gösteren diğer sıralanmış etkinlikler ise okullar arası yardımlaşma, uzun süreli ve uygulamaya yönelik hizmet içi etkinlikleri ve atölye çalışmalarınıdır (Corcoran, 1995; Kış, 2007; McGregor ve diğ., 1998; NCREL, 2001). Bu soruya 2 öğretim elemanının herhangi bir öneri getirmemiş olması da dikkat çeken bir diğer noktadır. Mesleki gelişim yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitim kalitesinin artmasının mümkün olabileceği görüşü dikkate alındığında, öğretmenlerin meslek yaşamlarında bu tür etkinliklere katılmak için ne derece teşvik edildiklerinin de sorgulanması yararlı olacaktır.

Soru 8. MEB, üniversiteler, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı vb. kurumların öğretmenlere mesleki gelişime yönelik sağladıkları destek ve olanaklar nelerdir?

İlgili kurum ve kuruluşların sağladıkları destek ve olanaklarla ilgili 4 öğretim elemanının Hizmet içi eğitim'in yeniden yapılandırılması, 2'sinin İnternet'in etkili kullanımına destek olunması, 2'sinin ise öğretmenlere projeleri izleme, uygulama ve geliştirme fırsatı sağlanması görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5

İlgili kurum ve kuruluşların sağladıkları destek ve olanaklar

	Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
İnternet'in etkili kullanımı	2	-	-
HİE'nin yeniden yapılandırılması * Konuların öğretmen ve üniversite çalışanlarınca belirlenmesi * Daha fazla öğretmene ulaşma * Daha çeşitli konularda HİE sunabilme	3	-	1
Projeleri izleme, uygulama, geliştirme fırsatı	1	1	-

Hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılmasında katılımcılar ile konuların öğretmen ve üniversite çalışanlarınca belirlenmesi, eğitimin daha fazla sayıda öğretmene ulaştırılması ve daha çeşitli konularda hizmet içi eğitim sunulması gibi öneriler getirdikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve

farklı mesleki gelişim modellerinin kullanılarak yeniden yapılandırılması gerektiği alan yazınla da desteklenmektedir (Dedeoğlu ve diğ., 2006; Güven, 2004; Herner ve diğ., 2000; Kış, 2007; M.E.B., 2006, 2007; Murphy, 1992; Peters, 2002; UNESCO, 2009).

Yedinci ve sekizinci soruların yanıtları bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda teşvik edilmeleri ve kendilerine çeşitli olanaklar sunulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

4. Sonuç

Buckley, Schneider ve Shang'a (2005) göre öğretmenler, göreve başlamalarından itibaren kendilerini mesleki olarak geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde geliştirmeleri yalnızca diğerlerinin beklentisi olmaktan çıkmakta ve kişisel bir ihtiyaç halini almaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişimin, öğretmenlerin kişisel doyumlarını sağlama gibi bir yönünün de olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin bu şekilde mesleğe güdülenmeleri, yaygınlaşacak mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin meslek yaşamından doyum almaları ve kendilerini yaşam boyu geliştirmeye güdülenmelerini sağlamanın ilk basamağı kuşkusuz ki devam ettikleri lisans programında kendilerine kazandırılan mesleki bilgi ve beceriler yoluyla mesleki özgüvenlerini desteklemekten geçmektedir. Bu noktada eğitim fakültelerinin başlıca merciler olduğu ortadadır ve bunun yanında dünya genelinde gelişen ve benimsenen farklı mesleki gelişim modellerinin öğrencilere kazandırılması gereği de, ülkemizdeki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bu konuda bilgilendirilmelerini ve kuramsal derslerine bunları yansıtılmalarını gerektirmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının, mesleki gelişimin iş yaşamlarındaki getirilerinin farkında olmalarıyla birlikte bu etkinliklere kişisel istekleriyle ulaşmaya çaba göstermeleri söz konusu olacaktır.

Bu konuya paralel olarak katılımcıların, öğretmen adaylarının görevde başarısız olmalarına ilişkin bir görüşlerini yinelemek yerinde olacaktır. Öğretim elemanları adayların olumlu öğretmen modelleri görememelerinin, onların başarısında önemli bir engel olduğunu ifade etmişlerdi. Bu noktada eğitim sisteminin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve yeni öğretmenlerin kendilerine olumlu model teşkil edebilecek deneyimli öğretmenlerle çalışabilmeleri için MEB'in sistemi uygun şekilde denetlemesinin yanında deneyimli öğretmenlere de mesleki gelişim olanakları tanınması gündeme gelmektedir. Böylelikle mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin tek tek öğretmenleri olduğu kadar eğitim sistemini bir bütün olarak değiştirme olasılığını vurgulamak yerinde olacaktır.

Katılımcı öğretim elemanlarının görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer önemli husus, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının eğitim alanında yaygınlaşması nedeniyle ayrılaştırılmış eğitime yönelik hazırlanmış olan öğretmen yetiştirme programlarının gereksinimi karşılamaktan uzaklaşması olmuştur (Comdan, 2007; Kim, 2006; Kossar, 2004; Peters, 2002; UNESCO, 2009; Walls, 2007). Bu, özel eğitim bölümlerindeki zihin, işitme ve görme gibi kategorize edilmiş öğretmenlik anabilim dallarının olmasının yanında, diğer öğretmenlik alanlarında da özel gereksinimli bireylerin özelliklerinin ve eğitimlerinin ayrıştırmalar sonucunda göz ardı edilmesi anlamına gelmekte, dolayısıyla da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bütüncül bir bakış açısıyla mesleğe atılmıyor oldukları anlamına gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra hizmet içi eğitimlerin de yetersiz kaldığı, bu nedenle son yıllarda daha etkili olan farklı mesleki gelişim yaklaşımlarının / modellerinin gündeme geldiği görülmektedir. Örneğin Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond'a (2009) göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının bütünleştirme uygulamalarına yönelik kaygı taşımalarının yersiz olduğunu, nitekim pedagojik bakış açısı geliştirmiş bir öğretmenin özel gereksinimliliğin öğretimde bir farklılık yaratacağını düşünmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren programların içeriklerinin ve mesleki gelişim anlayışlarının bilinen hizmet içi eğitim anlayışından uzaklaşması ve özellikle ayrıştırmacı tutumları içermeyecek şekilde yeniden yapılanması gerekmektedir (Peters, 2002; Wilson ve diğ., 2001).

Bu araştırma, öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim etkinlikleriyle doğrudan ilişkili olan öğretim elemanlarıyla yürütülmüş ve önemli bulgular ortaya koymuştur. Ne var ki öğretim elemanlarının görüşleri önemli olmakla birlikte, konunun yalnızca bir açıdan görülebilmesini sağlamıştır. Öğretim elemanları tarafından birebir yetiştirilen ve mesleğe atılmak üzere olan öğretmen adaylarının ise, madalyonun diğer yüzünü görebilmemiz açısından bizlere önemli bilgiler ulaştıracağına inanıyoruz. Dolayısıyla ülkemizde bu konuda yapılacak ileri çalışmaların, eğitim fakültelerine devam eden lisans öğrencilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin alınmasını içermesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Alberta Learning (2000). *Shaping the future for students with special needs: A review of special education in Alberta final report*. Edmonton, Alberta: Alberta Learning.
- Bezzina, C., & Camilleri, A. (2001). The professional development of teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 157-170.
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 370-376.
- Billingsley, B.S., Griffin, C.C., Smith, S.J., Kamman, M., & Israel, M. (2009). A review of teacher induction in special education: Research, practice and technology solutions. (NCIPP Doc.No. RS-1). Retrieved May 24, 2014 from: http://ncipp.org/reports/rs_1.pdf
- Brownell, M. T., Rosenberg, M. S., Sindelar, P. T., & Deutsch Smith, D. (2004). Teacher education: Toward a qualified teacher for every classroom. In A. McCray Sorrells, H. J. Rieth, & P. T. Sindelar (Eds.), *Critical issues in special education: Access, diversity and accountability* (pp. 243–257). Boston: Pearson Education.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Camdon, K. (2007). *An analysis of word structure knowledge in preservice teacher preparation programs*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- Corcoran, T. B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. New Brunswick: Consortium for Policy Research in Education.
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi-Kış, A. (2006). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-56.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 518-522.
- Ersoy, Y. (2005). Fen lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri-II: Matematik öğretim ortamı ve bazı kısıtlar. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 4(4). Retrieved April 2, 2007, from <http://www.tojet.net/articles/4417.pdf>.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 273-291.
- Herner, L. M., & Higgins, L. M. (2000). Forming and benefiting from educator study groups. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 30-37.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing general education elementary teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhaun, E. (2000). *Models of teaching* (6th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Kamil M. L., Walberg, H. J., & Manning, J. B. (2002). Linking reading research and practice: Next-step recommendations. *The Laboratory Success Review*, 1(1), 2-3. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.temple.edu/lss/ceicmain.htm>.
- Kesiktaş, A.D., & Akçamete, A.G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments in Turkey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 108-124.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kim, J., (2006). The influence of different types of teachers preparation programs on preservice teachers' attitudes toward inclusion, their self-efficacy and their instructional practices. Doctoral dissertation, Syracuse University. UMI# 3251803, Proquest information and learning company, MI: Ann Arbor.
- Kossar, K. R. (2004). *Preservice general education teachers' perceptions of special education training needs*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- Küçükahmet, L. (1978). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

McGregor, G., Halverson, A., Fisher, I. P., Bhaermen, B., & Salisbury, C. (1998). *Professional development for all personnel in inclusive schools*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 429 405).

Meyer, R. J. (1996, April). *Teachers' study group: Forum for collective thought, meaning making, and action*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (Eric Document Reproduction Service No. ED 394 952).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2006). *Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Anıl Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: Anıl Matbaacılık.

Murphy, C. (1992). Study group foster school wide learning. *Educational Leadership*, November, 71-74.

NCREL (2001). *Five models of professional development*. Retrieved February 17, 2005, from <http://www.ncrel.org/publication>.

OECD (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: OECD Publishing.

OECD (1999) *Center for educational research and innovation: Inclusive education at work students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD Publishing.

Pace, D. (2001). *Field testing the inclusive teaching rubric (ITR): Assessing the effectiveness of the ITR in the development of the knowledge, skills, and values of inclusive education in pre-service teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University, New York City.

Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: A case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.

Skelton, A. (2002). Towards inclusive learning environments in higher education? Reflections on a professional development course for university lecturers. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 193-214.

Strickland, D. S. (2001, November). *Improving reading achievement through professional development*. Paper presented at the National Invitational Conference, Washington D.C.

UNESCO (1986). *School based in-service training: A handbook*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

UNESCO (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. Bangkok: UNESCO.

Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Auburn.

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendation*. Center for the study of Teaching and Policy, University of Washington. Research Report. Document R-01-3.