



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitimin Rolü: Mezun Olmak Yeterli mi?

Fazilet Özge Maviş Sevim ¹, Uğur Akın ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde lisansüstü eğitimin rolünü belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuş ve temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde görev yapan lisansüstü eğitim almış 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler MaxQda programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin en fazla kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak ve akademik kariyer yapmak için lisansüstü eğitime başvurduklarını göstermektedir. Öğretmenler, lisansüstü eğitimin kendilerine meslek ve alan bilgisinin yanında bilimsel düşünme ve araştırma, iletişim, öğretim ve değerlendirme ile kuram-uygulama ilişkisi kurma becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler mesleklerine, öğrencilerine, eğitime ve genel olarak hayata karşı olumlu tutumlar kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, lisansüstü eğitimle birlikte mesleki gelişimin önemini fark ettiklerini, olayları değerlendirme yaklaşımlarında farklılaşma olduğunu, kendine güvenlerinin, doyumlarının ve performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını lisansüstü eğitim aldıktan sonra öğrencilere yaklaşımlarında olumlu yönde değişimler meydana geldiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, aldıkları lisansüstü eğitimin yeni yöntem ve teknikler öğrenme ve uygulama noktasında kendilerine doğrudan katkısının olduğunu, lisansüstü eğitim almalarının ardından ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birtakım somut değişiklikler meydana geldiğini belirtmişlerdir. Tüm bu olumlu tablonun yanında öğretmenler, lisansüstü eğitimi teşvik eden bir kariyer sisteminin bulunmaması, öğrenilenlerin çeşitli nedenlerle uygulamaya geçirilememesi gibi önemli sorun alanlarından bahsetmişlerdir. Bulgular, tek başına lisansüstü eğitim yapmış olmanın yeterli olmadığını gerek lisansüstü eğitim programlarının yapısına gerekse öğretmenlerin

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Yetiştirme
Mesleki Gelişim
Lisansüstü Eğitim


Makale Hakkında


Gönderim Tarihi: 20.03.2020

Kabul Tarihi: 09.02.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 23.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9593

¹  Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ozgemsevim@gmail.com

²  Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, akinuur@gmail.com

çalışma ortamlarına ilişkin kimi önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını arttıracak bir kariyer sistemi oluşturulması, bu kariyer sisteminde alan eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında alınacak derecelerin öncelenmesi önerilmiştir.

Giriş

Eğitim, neredeyse bütün dünyada, insanı ve toplumu geliştirmenin en etkili aracı olarak görülmektedir. Ülkeler, bu amaçla kurulan eğitim sistemleri ve okullar için bütçelerinin önemli bir kısmını ayırmaktadır. Eğitim sistemlerinden beklenen çıktılardan elde edilebilmesi ise büyük ölçüde işin mutfağında çalışan öğretmenlere bağlıdır. Önemli tarihçi ve düşünür Ortaylı'ya (2019) göre, Türkiye'de öğretmen eğitimi en önemli meseledir. Ona göre, "öğretmenlerimizi ıslah etmezsek, ellerinden tutmazsak, yeni nesillerini olsun kurtaramazsak, yaşam kalitelerini yükseltmezsek, niteliklerini desteklemezsek, onları fakirlikten çıkaramazsak, gelecek nesillerin hayatı düzelmez. Yoksa bizleri bekleyen hüsrandır" (s. 159). Ortaylı'nın da vurguladığı gibi, öğretmen eğitimi en önemli meselelerimizden biridir ve onların niteliğinin desteklenmesi kritik önem taşımaktadır.

Verilen eğitimin niteliği ve öğrenci başarısı öğretmen niteliğiyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin niteliklerinin artmasının öğrenci başarısını arttıracığı savı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007). Bu durumda eğitim alanında politika yapıcıların öncelikli meselelerinden birinin sistemdeki öğretmenlerin niteliğinin artırılması olduğu düşünülmektedir. Benzer düşünceyle, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017a), 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasını öncelikli hedeflerden biri olarak belirlemiştir. Ancak bunun nasıl sağlanabileceği önemli ve zor bir sorudur.

Türkiye'de öğretmenler mesleki gelişim motivasyonlarının desteklenmesi için bu yöndeki çabalarının bir kariyer sistemiyle bağlantılı olmasını istemektedirler (Can, 2019). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi'nde eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri öğretmenliğin 'kariyer bir meslek' haline getirilememesi olarak ifade edilmektedir. Belgede, raporun yayımlandığı dönemde yürürlüğe yeni girmiş olan Öğretmen Kariyer Basamakları uygulamasının sonuçlarının henüz alınmadığından da bahsedilmektedir (TÜBİTAK, 2005). Yazık ki, raporun yayımlanmasının üzerinden geçen 15 yıla rağmen öğretmenliğin kariyer bir meslek haline getirilmesine yönelik kayda değer bir ilerleme sağlanamadığı söylenebilir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2016) 2013 yılı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) verileri üzerinden öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin nasıl desteklenebileceğine ilişkin bir rapor yayımlamıştır. Raporda öğretmenlerin katılacakları mesleki gelişim çalışmalarına somut destek verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar ücret artışları, mesleki gelişim için maddi destek, mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılmış zaman dilimleri olabilir. TEDMEM'in (2019) TALIS 2018 sonuçlarını incelediği rapora göre, benzer bulgular beş yıl sonraki ankette de ortaya çıkmış ve benzer öneriler getirilmiştir. Bir diğer ifadeyle, geçen zamanda belirtilen konularda kayda değer bir ilerleme sağlanamamıştır.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak, milli eğitim müdürlükleri tarafından illerde ve okul yönetimleri tarafından okullarda çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir başka önemli kaynağı ise öğretmenlerin kendi girişimleri ile üniversitelerden aldıkları lisansüstü eğitimlerdir (Can, 2019). Her ne kadar MEB öğretmenlerin mesleki gelişimlerini özendirerek bir kariyer sistemi oluşturamamış olsa da öğretmenlerin üniversitelerde açılan lisansüstü programlara ilgisi devam etmektedir. MEB 2012 faaliyet raporuna göre, yüksek lisanslı öğretmen sayısı 56.770 iken doktoralı öğretmen sayısı 898'dir. 2015'te bu rakamlar sırasıyla 77.757 ve 1052'ye, 2019'da 98.518 ve 1743'e yükselmiştir (MEB, 2013, 2016, 2020a).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrencilerin ileri eğitim seviyelerine devam edebilmek ve yirmi birinci yüzyılda çalışma hayatına girebilmek için edinmeleri gereken ve giderek daha karmaşık hale gelen becerileri desteklemek açısından artan biçimde önem kazanmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). MEB tarafından 2006 yılında oluşturulan ve 2017’de güncellenen öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlik alanlarından biri de kişisel ve mesleki gelişimdir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki açıdan kendi durumlarını değerlendirerek uygun kişisel ve mesleki gelişim çalışmalarına katılabilmeleri gerekmektedir (MEB, 2017b). Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin yaklaşık üçte biri mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için hiç zaman ayırmadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık % 70’i ise mesleki gelişim etkinlikleri için haftada bir saatten az zaman ayırmaktadır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014).

Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca dâhil olduğu ve bilgi, beceri ve uzmanlıklarını geliştirmek üzere tasarlanan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (TEDMEM, 2019). Mesleki gelişim, öğretmenlerin görevlerini daha etkili yerine getirmelerini, dolayısıyla öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla tasarlanan öğrenme süreçleridir. Hizmet içi eğitimler, mesleki gelişime katkı sağlayan etkinlikler olarak görülse de tek başına öğretmenlerin mesleki gelişimlerini gerek anlam gerekse işlev olarak karşılayamamaktadır (Daresh, 2001; Gültekin ve Özenç İra, 2019; Sergiovanni ve Starrat, 2007). OECD (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için gününbirlik hizmet içi eğitim etkinliklerinden öte, bir döneme yayılan kurslar ya da programların işe koşulmasını önermektedir.

Öğretmenler, ülkelerin kalkınmaya yönelik reformları gerçekleştirmek adına güvendiği en önemli insan kaynakları arasında yer almaktadır. Kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin etkili çalışmasına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için başvurulabilecek önemli kaynaklardan biri de üniversitelerde açılan formal programlardır (Avalos, 2011). Üniversitelerde sunulan lisansüstü eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilişkisinin en önemli göstergelerinden biri artan öğrenci başarısı olarak kabul edilmektedir. ABD’de yapılan kimi araştırmalar (Harris ve Sass, 2011; Jepsen, 2005; Ladd ve Sorensen, 2015) öğretmenlerin ileri düzeyde eğitim almalarıyla öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmadığını rapor etse de lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar çoğunluktadır (Badgett, Decman ve Carman, 2013; Betts, Zau ve Rice, 2003; Croninger, Rice, Rathbun ve Nishio, 2007; Dee, 2004; Darling-Hammond, 2000; Horn ve Jang, 2017; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004). İsveç’te yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin eğitim seviyesinin öğrenci başarısında etkili olduğu rapor edilmektedir (Myrberg, Johansson ve Rosen, 2019). Türkiye’de doğrudan lisansüstü eğitimin öğrenci başarısına etkisini ele alan ampirik çalışmalar bulunmasa da öğretmenlerin lisansüstü eğitimin alanlarındaki bilgi birikimlerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündüklerini gösteren çalışmalar yapılmıştır (Balıkcı, Cansoy ve Parlar, 2018; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Nayır, 2011; Turhan ve Yaraş, 2013). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının, onların mesleki gelişimlerini desteklemenin ve böylelikle öğrenci başarısını arttırmanın önemli bir aracı olabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim politikaları konusunda söz sahibi olan aktörler öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının önemini çok önceden fark etmiş ve bu konuda birçok karar almışlardır. Örneğin, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun (TÜBİTAK) Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi’nde 20 yıl içinde yüksek lisanslı öğretmenlerin sayısının arttırılması bir hedef olarak belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2005). MEB (2017b), Öğretmen Strateji Belgesi’nde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmaması ve mutlaka lisansüstü eğitimle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuş ve bu yönde stratejiler geliştirmiştir. Yine yürürlükteki en üst politika belgelerinden biri olan 11. Kalkınma Planı’nda öğretmenler için lisansüstü eğitime dayalı ve kariyer sistemiyle bağlantılı bir mesleki gelişim modeli oluşturulması hedeflenmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2019). MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de benzer bir yaklaşımla öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için üniversitelerle işbirliği içinde lisansüstü eğitim olanakları sunulacağı ifade edilmiştir (MEB, 2020b). Somut bir adım olarak 5 Mart 2020 tarihinde MEB ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) arasında öğretmenlere yönelik yüz yüze ve uzaktan lisansüstü eğitim programları açılması konusunda işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 2020c). Ayrıca MEB 19 Haziran 2020'de yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile öğretmenlerden doktora mezunlarına 90, tezli yüksek lisans mezunlarına 50 ve tezsiz yüksek lisans mezunlarına 30 hizmet puanı vereceğini ilan etmiştir.

Türkiye'de eğitim sisteminde insan kaynaklarının niteliğinin ve yeterliğinin istenilen düzeyde olmadığı bizzat MEB tarafından ifade edilmektedir. MEB, bir milyonu aşkın çalışanı bulunan çok büyük bir örgüttür. 2018 yılı sonu itibarıyla bu insan kaynağının 1.525'inin doktora, 91.268'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu açıklanmıştır. Bu rakamlar toplam insan kaynağının %10'undan azının lisansüstü eğitim yapmış olduğunu göstermektedir. Bakanlık 2019-2023 Stratejik Planında 2023 yılına kadar lisansüstü eğitim alan öğretmen ve yönetici oranını % 17'ye çıkarmayı hedeflemektedir (MEB, 2019). 2018 TALIS araştırmasına göre OECD ülkelerinde lisansüstü eğitim almış öğretmen oranı % 45'in üzerindedir (yüksek lisans= %44,2, doktora= %1,3) (TEDMEM, 2019). OECD ortalamaları dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi konusunda politika düzeyinde kararlar alınsa da uygulamada daha çok yol alınması gerektiği söylenebilir.

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısından daha önemli bir mesele, bu öğretmenlerin hangi beklentilerle bu eğitimlere yöneldiği ve mesleki gelişim adına bu eğitimlerden ne elde ettikleridir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın odağında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında lisansüstü eğitimin rolü bulunmaktadır. Öğretmenler lisansüstü eğitimden ne beklemekte ve mesleki gelişim anlamında neler elde etmektedir? Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmenlik mesleğine bakışları, öğrencilere yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknik bilgisi ve kullanımları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları aldıkları eğitimden nasıl etkilenmektedir? Bu çalışmada, nitel bir yaklaşımla tüm bu soruları öğretmen görüşlerine dayalı olarak yanıtlamak, böylelikle lisansüstü eğitimin öğretmenin mesleki gelişimindeki rolüne ışık tutmak amaçlanmıştır.

Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalarda en sık ele alınan konulardan biri öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin ne olduğu ya da öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleridir. Bu araştırmalarda öne çıkan nedenler daha çok mesleki becerilerini geliştirerek mesleki gelişim sağlamak ve MEB içinde ya da akademide kariyer yapmaktır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Balıkcı vd., 2018; Baş, 2013; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Berkant ve Baysal, 2017; Kahraman ve Tok, 2016; Kaya, 2014; Oluk ve Çolak, 2005; Savaş ve Topak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013). Bunun yanında özlük haklarını iyileştirmek (Savaş ve Topak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013) ve manevi doyum sağlamak (Baş, 2013) için lisansüstü eğitime yöneldiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Uluslararası alanyazında da durumun benzer olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmenler farklı ülkelerde de lisansüstü eğitim almalarının nedenlerini kişisel gelişimlerini sağlamak (Leonard, Becker ve Coate, 2005; Snoek ve Volman, 2014), öğretimsel bilgi ve becerilerini geliştirmek (Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017; Ligus, 2013; Snoek ve Volman, 2014), farklı kariyer fırsatlarından yararlanmak (Blackwell ve Diez, 1998; Jablonski, 2001) ve özlük haklarından yararlanmak (Ladd ve Sorensen, 2015; Loxley ve Seery, 2012) şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin yanında, bu eğitimlerden mesleki gelişim anlamında ne elde ettikleri de önemli bir sorudur. Bu soru yapılan çalışmalarda kısmen cevaplanmıştır. Örneğin, Kahraman ve Tok'un (2016) bulgularına göre, öğretmenlerin en başta gelen beklentileri işleriyle ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaktır ve bu beklenti büyük oranda karşılanmaktadır. Kaya (2014), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama, öğrenciyi tanıma/anlama ve ölçme-değerlendirme konularında işlevsel bulduklarını saptamıştır. Aynı araştırmanın bulguları, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yaptıktan sonra MEB içinde maddi-manevi bunun karşılığını alamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlere göre, lisansüstü eğitim yapmanın en önemli katkılarından biri de özgüvenlerinin artmasıdır (Jablonski, 2001). Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişime katkılarına ilişkin diğer bazı araştırmaların sonuçları,

öğretmenlerin lisansüstü eğitimle sorun çözme, liderlik ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini (Snoek ve Volman, 2014; Turhan ve Yaraş, 2013), olaylara bakış açılarının ve olayları yorumlama biçimlerinin değiştiğini (Alabaş vd., 2012), öğrendiklerini eğitim-öğretim ortamında uygulayabildiklerini (Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Kumar ve Dawson, 2013; Oluk ve Çolak, 2005) eleştirel ve analitik düşünme becerileri kazandıklarını ve bu becerileri bilgiden daha çok önemsediklerini (Balıkçı vd., 2018; Kershner, Pedder ve Doddington, 2013), kuram-uygulama ilişkisini kurma becerisi kazandıklarını (Kowalczyk-Walędziak vd., 2017), ancak öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamaya geçirmek konusunda kimi zorluklarla karşılaştıklarını (Başer vd., 2005; Sezgin, Kavgacı ve Kılınc, 2011) göstermektedir. Başer ve diğerleri (2005), bu durumun nedeninin sınıfların kalabalık olması, okuldaki materyal eksikliği gibi gerekçelerle açıklandığını tespit etmiştir.

Görüldüğü gibi, alanyazında lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolünün ne olduğu konusunda birçok soru cevaplanmıştır. Bununla birlikte, halen cevap bekleyen önemli sorular bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelme nedenleri büyük ölçüde, lisansüstü eğitimin genel olarak mesleki gelişimlerine katkıları ise kısmen cevaplanmış sorulardır. Bunlara ek olarak, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışlarını ve öğrencilere yaklaşımlarını etkileyip etkilemediği kayda değer sorulardır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin doğrudan göstergesi sayılabilecek öğretim yöntem-teknik kullanımı ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda bir katkı elde edip etmedikleri de önemli sorular olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında kısmen cevaplanan ya da cevapsız kalan bu noktaları ele alan bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında lisansüstü eğitimin rolüne ışık tutmak amaçlanmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir aracı olarak görülen lisansüstü eğitim sürecinin beklenen yararı sağlayıp sağlayamadığının, sağlayamıyorsa bunun nedenlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bunun da ötesinde, araştırma sonuçlarının öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programlarının niteliğinin artırılmasına kaynaklık edebileceği umulmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Öğretmen görüşlerine göre;

1. Öğretmenleri lisansüstü eğitim almaya yönelten nedenler nelerdir?
2. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı nedir?
3. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin mesleğe bakışlarını nasıl etkilemiştir?
4. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarını nasıl etkilemiştir?
5. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin öğretim yöntem-teknik kullanımını nasıl etkilemiştir?
6. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuş ve temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde, 'belirlenen durumlar doğal seyri içerisinde değerlendirilmekte ve istatistik analiz kullanılmamaktadır' (Jackson, 2009). Bu araştırma yönteminde neden-sonuç ilişkisinden ziyade bireylerin kendilerini ve yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır (McBurney ve White, 2010). Temel nitel araştırma deseni de nitel araştırma yönteminin bütün özelliklerini taşımakta ve araştırmacıların katılımcıların 'bir durumu, süreci, bakış açısını veya dünya görüşünü nasıl anlamlandırdıklarını' ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu desende tümevarımsal bir strateji kullanılmakta ve tanımlayıcı sonuçların elde edilmesi söz konusu olmaktadır. Elde edilen veriler ise zengin ve betimleyici bir biçimde sunulmakta ve alanyazından yararlanılarak tartışılmaktadır (Merriam, 2002). Bu çalışmada da temel nitel araştırma deseni kullanılarak lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri, lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine, öğretmenlik mesleğine bakış açılarına, öğrencilere yaklaşımlarına, öğretim yöntem-teknik bilgisi ve kullanımına ve ölçme ve değerlendirme bilgisi ve kullanımına etkisi hakkındaki algı ve bakış açılarının ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun, yaş, cinsiyet, kıdem, lisans ve lisansüstü eğitim alınan anabilim dalları, lisansüstü eğitimde alınan derece bakımlarından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir.

Böylelikle olası farklı durumların ve bakış açılarının çalışmaya yansıtılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde bir il merkezinde görev yapan lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmiştir. Robson (2017), nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belirlenirken esnek bir yaklaşım önermektedir. Buna göre baştan bir sayı belirlemek yerine, araştırmacı topladığı verilerin araştırdığı konuyu yansıtmak bakımından bir doygunluğa ulaştığını gördüğünde veri toplamayı sonlandırabilir. Bu araştırmada da görüşmelerden elde edilen veriler süreçte değerlendirilerek katılımcı sayısı 25 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Alt Grup	Frekans	Toplam
Yaş	26-30	2	25
	31-35	9	
	36-40	5	
	41-45	7	
	46 ve üzeri	2	
Cinsiyet	Kadın	14	25
	Erkek	11	
Kıdem	6-10 yıl	3	25
	11-15 yıl	10	
	16-20 yıl	8	
	21-25 yıl	4	
Bölüm	Matematik öğretmenliği	6	25
	İngilizce öğretmenliği	5	
	Türkçe öğretmenliği	4	
	Beden eğitimi öğretmenliği	2	
	Din kültürü ahlak bilgisi öğretmenliği	2	
	Edebiyat	2	
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	1	
	Biyoloji	1	
	Kimya	1	
	Yiyecek-içecek hizmetleri	1	
Lisansüstü eğitim seviyesi	Tezli yüksek lisans	18	25
	Tezsiz yüksek lisans	3	
	Doktora	4	
Lisansüstü eğitim alınan anabilim dalı	Eğitim yönetimi ve denetimi	7	25
	Eğitim programları ve öğretim	3	
	Türkçe eğitimi	3	
	Türk edebiyatı	2	
	İslam hukuku	2	
	Matematik bölümü	1	
	Matematik eğitimi	1	
	Tarih bölümü	1	
	Fen bilgisi eğitimi	1	
	Moleküler biyoloji ve genetik	1	
	Biyokimya	1	
	Sağlık turizmi	1	
	Hareket ve antrenman	1	

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu 31 ila 45 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların 14’ünü kadın, 11’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Kıdem yılları ise daha çok 11 ila 20 yıl arasında bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunu, okullarda bulunma oranlarına uygun biçimde, Matematik, İngilizce ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim almış ikişer Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Edebiyat öğretmeni ile birer Sosyal Bilgiler, Biyoloji, Kimya ve Yiyecek İçecek Hizmetleri alan öğretmeni de çalışmada temsil edilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 18’i tezli, 3’ü tezsiz yüksek lisans yapmıştır. Bunun yanında dört doktoralı öğretmen de araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13 farklı alanda lisansüstü eğitim aldıkları tespit edilmiştir.

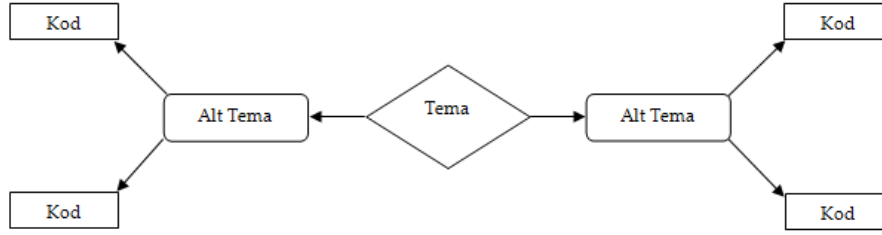
Veri Toplama Aracı

Temel nitel araştırma deseninde veriler, görüşme, gözlem veya doküman analizi yöntemleriyle toplanmaktadır (Merriam, 2002). Bu çalışmada bu yöntemlerden biri olan yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılması benimsenmiş, araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir (Balıkcı vd., 2018; Blackwell ve Diez, 1998; Kaya, 2014; Croninger vd., 2007; Jablonski, 2001; Kowalczyk-Walędziak vd., 2017; Leonard vd., 2005; Snoek ve Volman, 2014; Turhan ve Yaraş, 2013). İlgili alanyazına dayalı olarak oluşturulan 13 soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak üzere üç eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu uzmanların ikisi Eğitim Programları ve Öğretim alanında, biri ise Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındadır. İki uzman doktora unvanına sahipken bir uzman bilim uzmanı unvanına sahiptir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda form yeniden yapılandırılmış ve soru sayısı yediye düşürülmüştür. Görüşme formunda öğretmenlere, demografik bilgilerinin yanı sıra lisansüstü eğitim alma nedenleri sorulmuştur. Bunun yanında, aldıkları eğitimin mesleki gelişimlerine, öğretmenlik mesleğine bakış açılarına, öğrencilere yaklaşımlarına, öğretim yöntem-tekniği bilgisi ve kullanımlarına ve ölçme ve değerlendirme bilgisi ve kullanımlarına etkileri hakkındaki görüşlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorulardan iki örnek aşağıdaki şekildedir.

- Yüksek lisans/doktora yapmadan önce ve yaptıktan sonra kendinizi değerlendirdiğinizde öğretmenlik mesleğine bakış açınızda farklılıklar oldu mu? Olduysa birkaç örnekle açıklayabilir misiniz?
- Yüksek lisans/doktora yapmadan önce ve yaptıktan sonra kendinizi değerlendirdiğinizde öğretim yöntem/teknik kullanımı konusunda farklılıklar oldu mu? Olduysa birkaç örnekle açıklayabilir misiniz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonunda ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı başında gerçekleştirmiş oldukları seminer haftaları (17-28 Haziran 2019 ve 2-6 Eylül 2019) içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul müdürleriyle irtibata geçilerek okullarında bulunan lisansüstü eğitim almış öğretmenleri tespit etmeleri sağlanmış, okul müdürünün izni ve onayının ardından öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmış, araştırmaya katılmak için gönüllü olup olmayacakları sorulmuştur. Görüşme yapmayı kabul eden öğretmenlerle, onlar için uygun zaman dilimlerinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre edilmiştir. Verilerin analizinde MaxQda programı kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguların olabildiğince açık ve anlaşılır olarak betimlenebilmesi için tema, alt tema ve kodlar için Şekil 1’deki gösterim biçimi kullanılmıştır.



Şekil 1. Veri Analizi Kodlama Sistemi

Şekil 1'e uygun biçimde, içerik analizinde ilk olarak ham veriler dikkatle okunmuş, katılımcıların görüşleri kodlanmıştır. İkinci olarak kodlanmış katılımcı görüşleri ortak alt temalar altında birleştirilmiştir. Üçüncü ve son aşamada ise alt temalar araştırma sorularından yola çıkılarak temalar altında birleştirilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken ise kodlamalar cinsiyet ve lisansüstü eğitim seviyesini gösterecek şekilde yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin kodlar görüşme sırasına göre Ö1, Ö2 biçiminde belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri kadınlar için K, erkekler için E biçiminde; tezsiz yüksek lisans için "Tezsiz", tezli yüksek lisans için "Tezli", doktora için Dr. biçiminde kodlanmıştır. Örneğin, ilk görüşme yapılan öğretmen Ö1 şeklinde isimlendirilmiş, cinsiyeti erkek olduğu için 'E' ve lisansüstü eğitim seviyesi doktora olduğu için 'Dr.' şeklinde belirtilmiştir. Bu şekliyle görüşme yapılan ilk öğretmenin kodlamalarda kısaltılmış hali "Ö1, E, Dr." şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerini nitel araştırmalarda inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlık kavramları almakta ve nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına birtakım önlemler alınmaktadır (Merriam, 2009) Bu araştırmada da belirtilen unsurların sağlanabilmesi adına bazı önlemler alınmıştır. Araştırmada inandırıcılık unsurunun sağlanması adına ayrıntılı betimlemelere ve derinlik odaklı veri toplamaya yer verilmiştir. Görüşmelerin katılımcıdan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi, kaydedilen verilerin yazılı doküman haline getirilmesi ve bulgularda sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmesi ayrıntılı betimleme ve derinlik odaklı veri toplamanın gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Ayrıca yapılandırılmış formlar aracılığıyla katılımcılardan belirli bir sınırlama yapılmadan yanıtlarına göre derinlemesine bilgi alınması da derinlik odaklı veri toplamanın bir parçasını oluşturmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması adına ise katılımcılardan ikisine araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar okutulurken verilerin analizinin ifade etmek istedikleri gerçekleri yansıtmadığına ilişkin sorular sorulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara transfer edilebilir olduğunu gösteren aktarılabilirlik özelliğinin sağlanması adına çalışma grubuna ait bilgiler, verilerin toplanması ve analizine ilişkin adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmada tutarlığın sağlanması adına veri toplama aracı için kapsam ve görünüş geçerliliği alınmıştır. Ayrıca süreç boyunca araştırmacılarından biri tarafından araştırmanın deseni, toplanan veriler, analiz, sonuçların rapor edilmesi gibi tüm süreçler yapılandırılırken diğer araştırmacı tarafından bu süreç sürekli kontrol edilmiş ve araştırmacıya geribildirimde bulunularak akran sorgulaması (peer debriefing) yapılmıştır. Tutarlığın sağlanması adına yapılan bir başka işlem, araştırmacıların eşgüdümlü olarak analizleri yapıp sürekli kontrol ederek ortak kodlar ve alt temalar üzerinde uzlaşarak analiz sonuçlarının tutarlığını sağlamaya çalışmaları olmuştur. Tutarlık katsayısının belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) 'Güvenirlik Düzeyi= Katılma / Katılma + Katılmama' formülü kullanılmıştır. Uzlaşılabilir tema, alt tema ve kod sayısı 69 iken uzlaşma sağlanamayan 4 kod olması nedeniyle güvenilirlik katsayısı $69 / 69 + 4 = 0.94$ şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmacılar üzerinde uzlaşamadıkları kodlar için verilere dönerek analiz sürecini birlikte tekrarlamış ve bu kodlara da son biçimi verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenleri

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk olarak lisansüstü eğitim alma nedenleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 2’de betimlenmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü Eğitim Alma Nedenleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri kişisel ve mesleki gelişim ve kariyer ve özlük hakları alt temaları altında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Kişisel ve mesleki gelişim. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak adına lisansüstü eğitime başvurduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kişisel gelişim için eğitim aldığını belirten öğretmenlerden biri (Ö20, E, Dr.), kendi alanına olan ilgisi nedeniyle alanında kendini daha fazla geliştirmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca daha entelektüel bir yaşam tarzının benimsenmesi ve lisans eğitiminde alışılmış olan çalışma temposuna devam etme isteği de öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlamaları için lisansüstü eğitim almalarında etken olmuştur. “Yani daha fazla geliştirmek kendimi, daha fazla entelektüel olabilmek, ilerleyebilmek... (Ö18, K, Tezli)” ve “İnsan sonrasında yeniden bir şeyler yapma arayışına giriyor. Tekrardan kendini geliştirmek istiyor. Çünkü alışmış oluyorsun o tempoya. Okula git gel kesmiyor artık seni. (Ö4, K, Tezli)” ifadeleri bu görüşlere örnek olarak verilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, mesleklerini sürekli gelişim gerektiren bir dal olarak görmekte ve belirli bir yıldan sonra kendilerini geliştirmek için çaba harcamadıklarında monoton ders anlatımları ve alan bilgisi adına körelmelerin meydana geldiğini düşünmektedirler. Bu nedenle lisansüstü eğitimin hem mesleki becerilerine hem de alan bilgilerinin gelişimine etkisi olacağını düşünerek lisansüstü eğitime başlamışlardır. Öğretmenlerden biri görüşlerini “Ben eğitimin sonsuz bir işlev olduğunu düşünüyorum. Biraz da o yüzden eğitim hayatımı sonlandırmak istemedim. Yani şöyle... Öğretmen olunca ilk yıllarda hep tekrara düştüğümü hissettim. 3-5 yıl sonra baktım ki hep aynı dersleri aynı şekilde anlatıyoruz. (Ö9, E, Tezli)” şeklinde ifade etmiştir. Yine başka bir öğretmenin “Ben Milli Eğitime başladıktan sonra köreldiğimi hissettim. Çok fazla rutin var eğitimin içerisinde. Bu rutinlerin dışına çıkabilmek için, biraz daha kendimi tazeleyebilmek için yüksek lisans düşündüm. Sistemin içerisinde kaybolduğumu düşünüyorum çoğu zaman. O yüzden yüksek lisansa bir bakayım dedim. (Ö8, E, Tezli)” şeklindeki ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

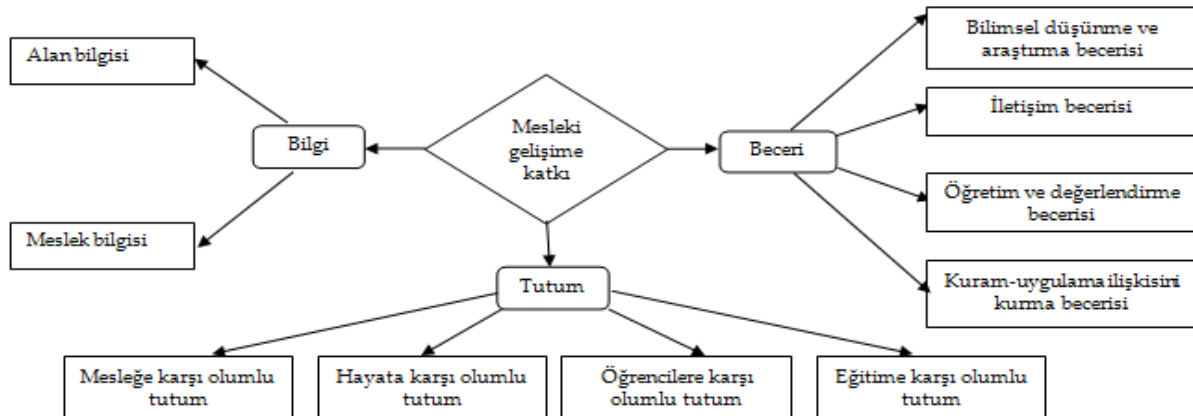
Kariyer ve özlük hakları. Öğretmenlerin önemli bir kısmı ise kariyer yapmak, özlük haklarını iyileştirmek ve atanamadıkları dönemde boş kalmamak için lisansüstü eğitim yaptıklarını belirtmişlerdir. Kariyer yapma, kişisel ve mesleki gelişimin ardından öğretmenlerin sıklıkla belirttiği bir diğer lisansüstü eğitim alma nedeni olmuştur. Özellikle akademik kariyer yapma hedefi öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapmalarında bir etmen olarak görülmektedir. Öğretmenler “Lisansüstü eğitim öncelikle benim için gençlik hayaliydi. Öğretmen olduktan sonra bu hayalin devam ettiğini gördüm. Kendimi geliştirmek ve akademisyen olmak için lisansüstü eğitim yaptım. (Ö17, K, Dr.)” ve “Akademik kariyer hep hayalimdi benim. (...) Zaman biraz geç oldu ama hep akademik kariyer düşündüğüm için o hedef doğrultusunda gittim ben de. (Ö1, E, Dr.)” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ise akademik kariyer için değil Milli Eğitim Bakanlığı’nda kariyer yapmak için yüksek lisansa başladığını belirtmiştir. Bu öğretmen görüşlerini “Şöyle söyleyeyim sebebi uzman öğretmenlik... Kariyer basamaklarında

yükselebilmek için birinci derece etken olduğunu düşünüyoruz. Şu anda prosedür, uzman öğretmenlik işlemese de ilk başta başlarken onu amaçlayarak başlamıştım. (Ö10, E, Tezli)" ifadeleri ile yansıtmaktadır.

Maddi anlamda katkılar sağlayacağını düşünülmesi ve daha iyi bölgeye tayin olma gibi özlük haklarının iyileştirilmesi ve kullanılması adına lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Ö12 (E,Tezli) kodlu öğretmen maddi katkı beklentisini "Maddi anlamda bir getirisi olduğunu düşünüyorduk ama öyle değil. Çünkü çok fazla para harcıyorsunuz zaten okurken. Aldığımız geri dönüşüm çok az ama maddi anlamda söylüyorum." şeklinde ifade etmiştir. "Doğuya atanmıştım. Eğitim özrü ile memlekete daha kolay tayin isteyebilecektim. (Ö16, K, Tezli)" ifadeleri ise diğer öğretmenin iyi bir bölgeye tayin olabileme isteğini yansıtmaktadır. Son olarak bir öğretmen ise mezun olduktan sonra hemen atamasının gerçekleşmediğini, bu nedenle boş kalmamak adına yüksek lisans yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin kendi ifadeleri "Ben okulu, lisansı bitirdim. O arada KPSS ataması olmadı. Dedim o arada en azından lisansüstü yapayım. Puanım vardı. Öyle boşluk doldurmak için başladım. (Ö13, K, Tezli)" şeklindedir.

Mesleki Gelişime Katkı

Araştırma kapsamında öğretmenlere aldıkları lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 3'te betimlenmiştir.



Şekil 3. Lisansüstü Eğitimin Mesleki Gelişime Katkıları

Şekil 3'te görüldüğü gibi lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşler bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. Aşağıda bu alt temaların açıklaması bulunmaktadır.

Bilgi. Branşında eğitim alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kendilerini alan bilgisi bakımından geliştirdiklerini ve bu sayede mesleklerine ve öğrencilerine katkı sağlayabildiklerini düşünmektedirler. Eğitim bilimlerinde eğitim almış öğretmenlerin çoğunluğu ise öğretmenlik meslek bilgisi adına öğrendikleri bilgileri alanda uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö14 (K, Tezli) "Mesela bazı şeyleri sırf o anda (lisans eğitiminde) yapmak için yapıyorduk. Ama şimdi öğretirken öğrencilere aslında öyle değilmiş. Hani bunun öğretimi şu şekilde yapılırsa daha iyi olurmuş falan diye düşünüyorum. Sınıfımda uygulamaya çalışıyorum açıkçası." açıklamasıyla bu düşüncesini dile getirmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı ayrıca lisansüstü eğitim sayesinde büyük oranda kendilerini yenileyebildiklerini, mesleğe karşı yeni bakış açıları geliştirebildiklerini ve meslektaşlarından daha bilgili hissettiklerini belirtmişlerdir. Alanlarıyla veya eğitim bilimleri ile ilgili yapılmış olan yayınlardan yararlanarak mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmenin bu görüşü örnekleyen ifadesi, "Eskiden hiç bilmezdim tezler, mezler. YÖK tez merkezinden dersimle alakalı tez indirip tezin neresine bakmam gerektiğini... Mesela sonuçlar bölümünde benim işime yarayan şeyler var. Oradan dersimle alakalı, öğrencilerle alakalı birçok fayda sağladı bana. (Ö7, E, Tezli)" şeklindedir.

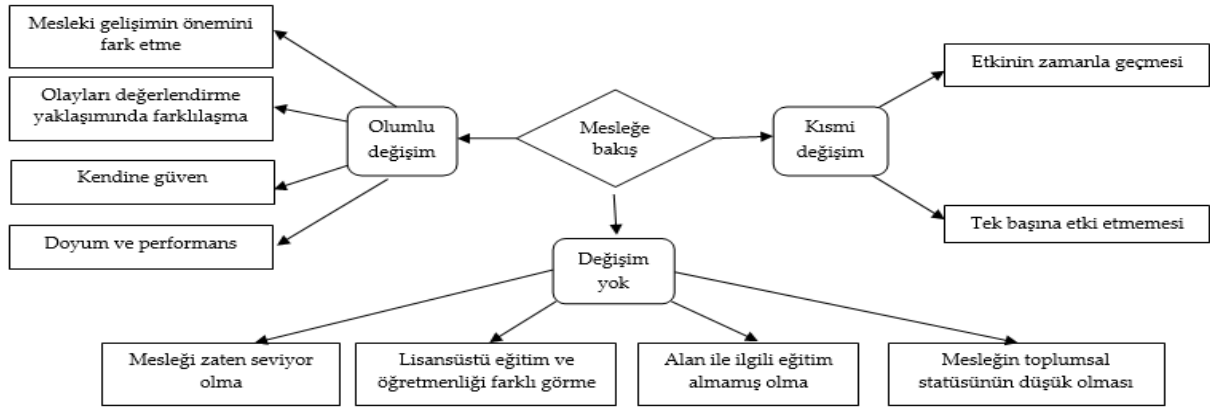
Beceri. Öğretmenlerden belirli bir kısmı lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine bilgi boyutunun yanı sıra beceri boyutunda da bazı katkılar sağladığından bahsetmişlerdir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlere en önemli katkısı bilimsel düşünme ve araştırma becerilerini kazandırma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre bu beceri hem öğretmenin daha sonra yapacağı araştırmalarda nasıl bir yol izlemesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olmasını hem de öğrencilerini projeler hazırlama konusunda daha kolay yönlendirebilmesini sağlamaktadır. Bir katılımcı bu konuyla ilgili “*Yüksek lisans eğitiminin bana en büyük katkısı tez hazırlama aşamasında oldu. Araştırma nasıl yapılır, nerden nasıl başlayacaksınız, nasıl ilerleteceksiniz onu öğreniyorsunuz. (...) Herhangi bir proje hazırlanmasında ya da öğrencilerin projelere yönlendirilmesinde, öğrencilerin projeleri nasıl hazırlayacağı yönünde bilgi birikiminiz, tecrübeniz oluyor. (Ö11, E, Tezli)*” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma yönüyle lisansüstü eğitimin kendilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bir katılımcının “*(...) öğrencilerle iletişim kurma anlamında çok büyük katkıları var. (Ö1, E, Dr.)*” ifadesi bu yöndeki öğretmen görüşlerini örneklendirmektedir.

Öğretim ve değerlendirme hakkında bilgi sahibi olunması ve bu bilgileri uygulamaya geçirebilme becerisinin kazanılması da diğer katkılar arasında sıralanmış ve öğretim ve değerlendirme becerisi kodunu oluşturmuştur. Örneğin bir katılımcı, “*Yeni teknikler, yeni metotlar çıkmış. Yeni öğretim teknikleri, öğretimle ilgili işlevler çıkmış. Onları öğrenmiş oldum. Bunlar açısından çok iyi oldu. (Ö8, E, Tezli)*” ifadeleriyle lisansüstü eğitiminde yeni teknik ve metotlar öğrendiğinden ve eğitimin bu açıdan faydalı olduğundan bahsetmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Yöntem olsun, en azından bu yöntemleri teoride öğrendiğimiz şeyleri şu anda pratikte de görme şansı oldu. Hem öğretmenlik hayatımla birlikte hem de doktorada da teori ve pratik bir arada görünce tabii ki daha çok faydalı oluyor. (Ö6, K, Dr.)*” ifadeleriyle öğrendiği yöntem/teknikleri uygulama becerisi kazandığını belirtmiştir.

Tutum. Birçok öğretmenin ifadeleri lisansüstü eğitim sayesinde mesleğe, hayata, öğrencilere ve eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok önemli bir bölümü lisansüstü eğitimin kendileri için manevi doyum sağladığından bahsetmişlerdir. Bu doyumun mesleki ve hayata dair iki boyutu bulunmaktadır. Örneğin bir öğretmen “*Lisansüstü eğitimden önce de elimden geldiğince yenilikçi bir öğretmendim. Fakat lisansüstü eğitimden sonra öğretim yöntemi ve tekniklerini daha iyi bilmek, öğrenme stilleri ve stratejilerini dikkate almak, çoklu zekâ kuramını hesaba katarak öğrencilere yaklaşmak iş doyumumu ve performansımı artırdı. (Ö6, K, Dr.)*” ifadeleriyle bu doyumun mesleki anlamda olduğunu belirtirken bir başkası “*Bir şeyleri başarabilmenin, mesela bir yüksek lisans tez savunmasına girdiğiniz zaman o savunmayı geçmiş olmanın, hocam işte tebrik ederiz bilim uzmanı oldunuz denmesinin... Yani ayrı bir manevi değeri oluyor. (Ö12, E, Tezli)*” ifadeleriyle hayata dair olumlu tutumlar geliştirmeyi sağladığından bahsetmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde kazanmış oldukları empati, iletişim gibi beceriler ise öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini de sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre lisansüstü eğitim öğretmenlerin geleceğe dair umutlu olmalarını ve bu sayede eğitime ilişkin olumlu tutumlar kazanmalarını sağlamaktadır. “*Okulda yüksek lisans yapanların çoğu iyi sınıfların başındalar, idareciler tarafından sözleri ciddiye alınıyor, geleceğe dair çok ciddi planları var. (Ö8, E, Tezli)*” ve “*Üniversiteyi tanıdık, hocaları tanıdık, onlar da bizim eğitime, öğrencilere bakış açımızı bir nebze de olsa değiştirdiler, katkılar sağladılar. Olumlu oldu kesinlikle. (Ö7, E, Tezli)*” şeklindeki ifadeler bu görüşleri yansıtmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğine Bakış

Araştırma kapsamında öğretmenlere aldıkları lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine bakışlarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden değişim varsa bunun nasıl bir değişim olduğunu, değişim yoksa bunun nedenlerine ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 4’te betimlenmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlik Mesleğine Bakış

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe bakış açısındaki değişimler olumlu değişim, kısmi değişim ve değişim yok alt temaları altında değerlendirilmiştir. Olumlu değişim alt teması altında öğretmenlerin nasıl bir değişim yaşadıklarına ilişkin görüşleri kodlanmış, kısmi değişim ve değişim yok alt teması altında ise neden değişim olmadığına ilişkin görüşler kodlamalara yansıtılmıştır. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

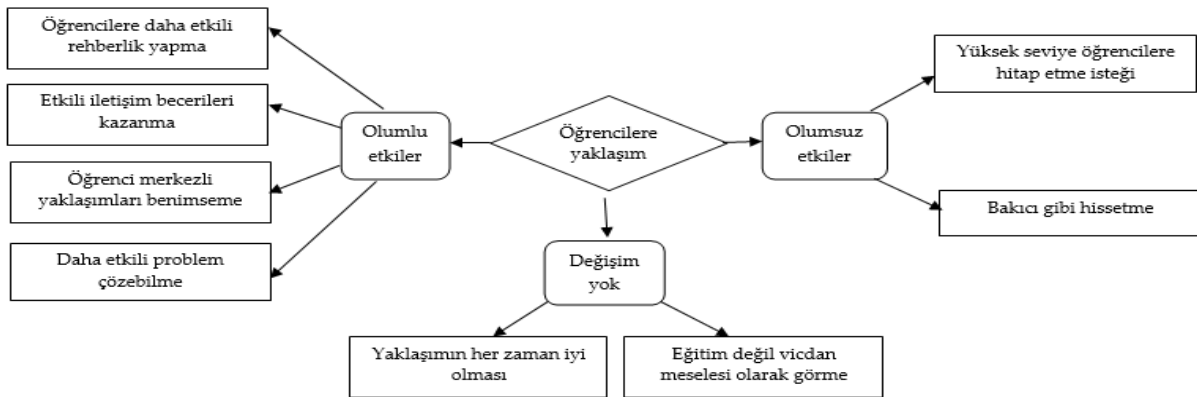
Olumlu değişim. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, lisansüstü eğitimle birlikte mesleki gelişimin önemini fark ettiklerini, olayları değerlendirme yaklaşımlarında farklılaşma olduğunu, kendine güvenlerinin, doyumlarının ve performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, lisansüstü eğitim sayesinde mesleklerinde gerçekleştirdikleri uygulamaları yeniden gözden geçirme imkânına sahip olmuşlar ve yıllar öncesinden bildikleri ve yaptıkları uygulamaların günümüz öğrencileri için yeterli olamayabileceğinin farkına varabilmişlerdir. Bir katılımcı bu yöndeki görüşünü "30 yıl önce fakültede öğrendiğiniz bilgilerle bugünün çocuklarının yetiştirilemeyeceğini, yeterli gelmediğini gördük. Klasik öğretmenlik yetmiyor şu anda. (Ö2, E, Tezsiz)" ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı, "Öğretmenlerin her zaman kendilerini yenilemeleri gerektiğini bir kez daha görmüş oldum. (Ö22, K, Tezli)" şeklindeki ifadeleriyle bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerden bir kısmı, lisansüstü eğitim sayesinde bakış açılarında meydana gelen değişimlerle birlikte olayları daha farklı yorumladıklarını ve değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlere göre, lisansüstü eğitim öğretmenlerin mesleki anlamda kendine güvenlerini de artırabilmektedir. Bir katılımcı, "Öğretmenlik mesleğine bakış açınızda bir değişiklik oldu mu?" sorusuna verdiği "Tabii ki... İnsanın daha fazla kendine güveni oluyor. (Ö21, K, Tezli)" cevabıyla bu düşünceyi dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri mesleki gelişimini sağlayabildiği için doyum ve performansında meydana gelen değişimle mesleğe bakış açısının değiştiğinden bahsetmiştir.

Kısmi değişim. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi, lisansüstü eğitim aldıkları ilk yıllarda mesleğe bakış açılarında olumlu değişimler meydana geldiğini, fakat ilerleyen senelerde bu etkinin giderek azaldığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri bu duruma ilişkin görüşlerini "O süreçte öğretmenliğe bakışınızda değişim oluyor. Bitirdikten sonra da o değişimi görüyorsunuz fakat 10 yıl olmuş ben bitireli. Fakat sonraki süreçte ilerleyen zamanlarda ölüyor. Aynı duyguları, aynı fikirleri yaşayamıyorsunuz... Yüksek lisans eğitimi aldığımız zaman bu geleneğin yanlış olduğuna, değişmesi gerektiğine kanaat getiriyorsunuz, inanıyorsunuz. Fakat sonra sistem sizi içine alıyor, yutuyor. Çünkü neden? Eğitiminizi devam ettirememişsiniz, o bakış açınızı koruyacak şekilde ve hatta geliştirecek şekilde sürekliliği sağlayamadığımızdan mevcut gelenekleşmiş sistem sizi yutuyor. (Ö11, E, Tezli)" ifadeleriyle dile getirmiştir. Farklı iki öğretmen ise lisansüstü eğitimin etkisinin olduğunu fakat tek başına öğretmenlik mesleğine bakış açısını değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden birinin "Öğretmenlik mesleğine bakış açısında aslında biraz yıllara bağlı olarak farklılık oldu. Yani yüksek lisansla bunu tam anlamıyla bağlayamam. (Ö12, E, Tezli)" ifadesi bu görüşe örnek olarak verilebilir.

Değişim yok. Öğretmenlerin yarıdan fazlası lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine bakışlarını farklılaştırmadığını dile getirmiştir. Bu öğretmenler görüşlerini; mesleklerini zaten sevmeleri, lisansüstü eğitimle öğretmenliği doğrudan ilgili görmemeleri, alanlarıyla ilgili eğitim almamaları, mesleğin toplumsal statüsünün düşük olması ve lisansüstü eğitimin bunu değiştiremeyecek olması gibi farklı nedenlere bağlayarak açıklamışlardır. Lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine bakışını değiştirmediklerini belirten öğretmenlerin yarıdan fazlası ise mesleklerini zaten severek yaptıklarını ve mesleğe karşı tutumlarının zaten olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Bir öğretmenin “Çok fazla olmadı. Ben zaten mesleğimi severek yapan bir insanım. O yüzden yüksek lisans o anlamda bir değişikliğe sebep olmadı. (Ö25, K, Tezsiz)” şeklindeki açıklaması bu görüşü örneklendirmektedir. Değişimin olmadığını söyleyen bir diğer öğretmen, bu durumun sebebini lisansüstü eğitim ile öğretmenlik mesleğinin farklı alanlar olduğunu belirterek açıklamıştır. Öğretmenin kendi ifadeleri “Şöyle, öğretmenlik mesleğine aslında çok etkisi olmadı. Yüksek lisansın hedef kısmı zaten biraz farklı. Öğretmenlik böyle daha mesleki anlamda düşünülen bir alan benim açımdan. Yani öğretmenliği daha farklı bir alan olarak düşünüyorum. (Ö10, E, Tezli)” şeklindedir. Başka bir öğretmen, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yaptığı için alanıyla yüksek lisans eğitimini birbirinden farklı olarak görmüş ve bu nedenle mesleğe bakış açısında bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. “Eğitim yönetimi kısmında olduğu için belki idarecilik yapsam bana bir artısı olurdu ama yöneticilik yapmadığım için bir katkısı olmadı yani. (Ö13, K, Tezli)” ifadeleri öğretmenin bu görüşünü yansıtmaktadır. Değişimin olmadığını düşünen son öğretmen ise öğretmenlik mesleğine toplumsal anlamda değer verilmediğinden, statüsünün düşük görülmesi nedeniyle ne yapılırsa yapılsın mesleğe karşı bakış açısında bir değişim olmayacağından bahsetmiştir. Bu öğretmen görüşlerini “Ne yazık ki... Toplum yerin dibine koyup üzerine beton dökmüş bu mesleğin. O yüzden bu meslek toplum nezdinde değersiz. (...) Her platformda, her girdiğimiz yerde aşağılanan bir meslek. (...) Hani ‘hiçbir şey olmazsan öğretmen olursun’ denilen bir ortamda yüksek lisansla öğretmenlik mesleğine bakışında bir değişiklik olmadı. (Ö8, E, Tezli)” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilere Yaklaşım

Araştırma kapsamında öğretmenlere aldıkları lisansüstü eğitimin öğrencilere yaklaşımlarını değiştirip değiştirmedik, değişim varsa bunu nasıl betimledikleri, yoksa neden değişim olmadığını düşündüklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 5’te betimlenmiştir.



Şekil 5. Öğrencilere Yaklaşım

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında meydana gelen değişimler olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve değişim yok alt temaları altında belirlenmiştir. Olumlu etkiler alt teması altında öğretmenlerin nasıl bir değişim yaşadıklarına ilişkin görüşleri kodlanmış, olumsuz etkiler ve değişim yok alt teması altında ise neden değişim olmadığına ilişkin görüşler kodlamalara yansıtılmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Olumlu etkiler. Öğretmenlerin tamamına yakını lisansüstü eğitim aldıktan sonra öğrencilere yaklaşımlarında olumlu yönde değişim meydana geldiğini belirtmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilere daha etkili rehberlik yapabildiklerini, etkili iletişim becerileri kazandıklarını, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediklerini ve daha etkili problem çözebilir hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ders içi faaliyetler hakkında rehberlik etmenin yanı sıra gelecek üniversite eğitimi ile ilgili de rehberlik edebilmeleri, öğretmenlerin tespit etmiş olduğu etkilerden birini oluşturmaktadır. Bir diğer deyişle öğretmenler, lisansüstü eğitim sayesinde üniversite ortamını görebildikleri ve üniversiteler hakkında bilgi sahibi oldukları için öğrencilerini daha sağlıklı bir şekilde lisans ve lisansüstü eğitime yönlendirebilmektedirler. Ayrıca lisansüstü eğitim yaparak öğrencilerine rol model olabildiklerini düşünmektedirler. İki öğretmenin“(…) Mesela ileride üniversiteyi düşünen öğrenciler olduğunda onlara bilgi verecek seviyede bir şeyler orada edindim diyebilirim. Ne yapmaları, hangi yollardan geçmeleri gerekiyor... (Ö23, K, Tezli)” ve “Okuduklarımı, çalışmalarımı, deneyimlerimi onlarla paylaştım. Onlar için de bir model oldu. (Ö22, K, Tezli)” ifadeleri bu görüşleri yansıtmaktadır.

Bazı öğretmenler, aldıkları lisansüstü eğitim sayesinde hitap yeteneklerinin, sabır, hoşgörü, empati gibi iletişime dair farklı becerilerinin geliştiğinden bahsetmişlerdir. “Hoşgörü... Eskiden daha sabırsızdık, sabretmemiz gerektiğini gördük. (Ö2, E, Tezsiz)”, “Sabırlı hale geldim. Yani biraz profesyonellik katıyor yüksek lisans. Beklemiyordum böyle bir şey olmasını (...) Yani olumsuz davranan bir çocuğun gayet normal bir süreçte işlediğini fark ediyorsunuz. (Ö8, E, Tezli)” ve “Mesela yüksek lisansta her hafta bir sürü makale edindik. Bunları okuyun gelin. Sunum yapacaksınız şuna hazırlanın gelin. Öğrencilerin ödev verildiği zaman yapma-yapmama durumu ne oluyormuş, nasıl oluyormuş. Öğrencileri o şekilde biraz daha yakından tanımış olduk. Empati kurduk. Biz öğrenciye şu ödevi veriyoruz da niye yapmıyor acaba? Onu kendimizde gördük. (Ö7, E, Tezli)” ifadeleri bu durumları açıklayan görüşler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı lisansüstü eğitim sayesinde öğrenci merkezli yaklaşımlardan haberdar olduklarını ve bunları benimseyerek kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin,“(…) o zaman da toplam kalite yönetimi çok popülerdi. Orada da biraz daha öğrenci odaklı yaklaşım vardı. (...) Bizim verdiğimiz hizmete, ne verirsek ona mahkûmsunuz anlayışından öte biz sizlerle varız, sizlerle var olacağız, ondan dolayı sizler bizim için değerlisiniz anlayışına bir geçiş vardı. Yani esas bakış açısını değiştiren olay da oydu zaten. (Ö11, E, Tezli)” biçimindeki ifadeleri bu görüşü örneklendirmektedir. Bir başka öğretmenin, “Bir problem olduğunda probleme yaklaşım tarzımız, problemi çözüm tarzı, o problemi çözmedeki yöntem/teknikler, onlara direkt tabi ki etkisi oluyor kesinlikle... (Ö10, E, Tezli)” biçimindeki ifadesi, lisansüstü eğitim sayesinde etkili problem çözebilme becerisi de kazanıldığı yönündeki görüşleri örneklendirmektedir.

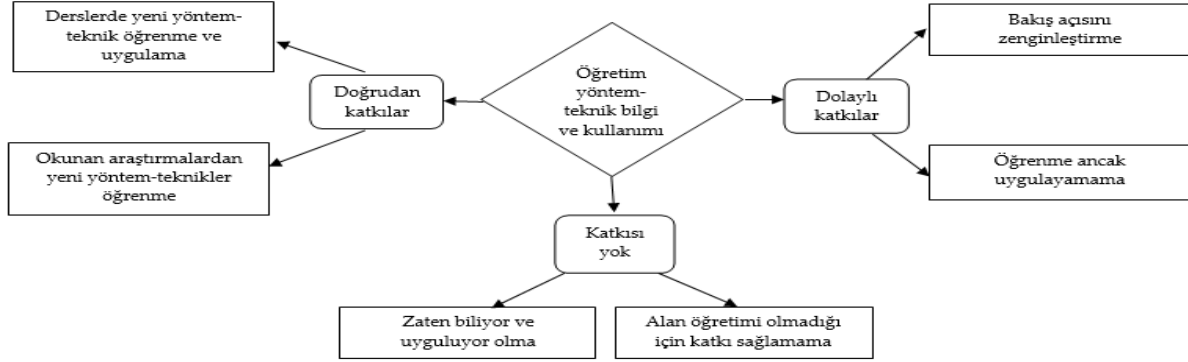
Olumsuz etkiler. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimle öğrencilere yaklaşımında yalnızca olumlu değil olumsuz bazı değişimlerin de olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi, lisansüstü eğitim aldıktan sonra öğrencilere yaklaşımlarının olumsuz yönde etkilendiğini, kendilerini çocuk bakıcısı gibi hissetmeye başladıklarını ve daha yüksek seviyedeki öğrencilere hitap etmek istediklerini belirtmişlerdir. Artık üniversite seviyesinde öğrencilere hitap etmeyi istediğini belirten öğretmenler, “Şimdi üniversite öğrencilerine ders vermek başka bir şey... Ortaokulda ya da ilkokulda öğretmenlik yapmak gerçekten çok ayrı. Çünkü ortaokul çocukları gerçekten adı üstünde çocuk yani ve anlattığımız şeylerin boşa gittiğini fark ediyorsunuz. (Ö6, K, Dr.)” ve “(...) ben neden daha kaliteli öğrenciye hitap etmeyeyim? Yani daha alt yapısı hazır bir öğrenciye hitap etmeyeyim? Bu yüzden yaş olarak büyük ve eğitim olarak daha yüksek seviyeye neden hitap etmeyeyim? diye düşündüm elbette. (Ö18, K, Tezli)” sözleriyle bu yöndeki görüşlerini yansıtmışlardır. Ayrıca öğretmenlerden biri kendisini öğretmenden ziyade çocuk bakıcısı gibi hissetmeye başladığını ifade ederek aldığı eğitimin öğrenciye yaklaşımda olumsuz değişime sebep olduğunu belirtmiştir. Öğretmen, “Öğretmenden ziyade kendinizi artık bir abla, bir bakıcı gibi (hisseder) ders anlatıyoruz. Yani İngilizce öğretmeyi bırakıp daha çok davranış öğretmeye çalışıyoruz. O anlamda boşluk hissediyorum. O yüzden bakış açım mesleki anlamda olumluya gidiyor ama öğrenciye yaklaşımda daha bir boşluğa düşüyorum. (Ö6, K, Dr.)” diyerek bu yöndeki görüşlerini ifade etmiştir.

Değişim yok. Bazı öğretmenlerse öğrencilere yaklaşımlarının daha önce de iyi olduğunu ve öğrenciye yaklaşımı eğitim değil vicdan meselesi olarak gördüklerini, bu nedenle de bu anlamda bir değişim yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, “Tamamen insanın vicdanıyla alakalı yoksa yüksek

lisans yapmış yapmamış hani tamamen bence kişinin vicdanıyla alakalı diye düşünüyorum. (Ö4, K, Tezli)" sözleriyle bu yöndeki görüşünü ifade etmiştir.

Öğretim Yöntem-Teknikleri Kullanımı

Araştırma kapsamında öğretmenlere aldıkları lisansüstü eğitimin öğretim yöntem-teknipleri kullanımını etkileme durumuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretim yöntem-teknipleri kullanımında bir değişiklik varsa bunun nasıl olduğu, yoksa neden olmadığı sorgulanmıştır. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 6'da betimlenmiştir.



Şekil 6. Öğretim Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanımı

Şekil 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim yöntem-teknipleri bilgisi ve kullanımında meydana gelen değişimler doğrudan katkılar, dolaylı katkılar ve katkısı yok alt temaları altında toplanmaktadır. Doğrudan ve dolaylı katkılar alt temaları altında öğretmenlerin nasıl katkılar deneyimlediklerine ilişkin görüşleri kodlanmış, katkısı yok alt teması altında ise neden herhangi bir katkı olmadığına ilişkin görüşler kodlamalara yansıtılmıştır. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

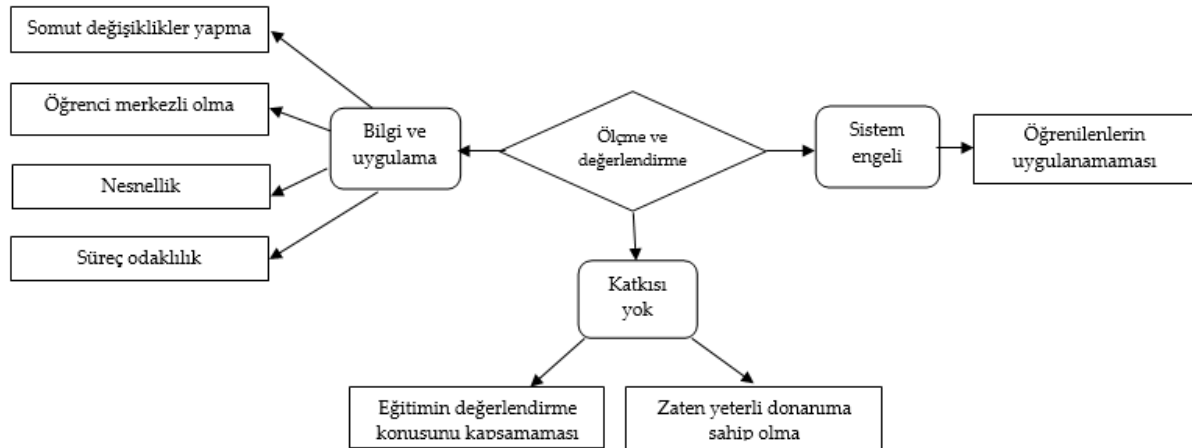
Doğrudan katkılar. Öğretmenlerin önemli bir kısmı aldıkları lisansüstü eğitimin dersler ya da okunan araştırmalar yoluyla yeni yöntem ve teknikler öğrenme ve uygulama noktasında kendilerine doğrudan katkısının olduğunu düşünmektedir. Özellikle eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin, eğitimleri boyunca yeni yöntem-teknipleri öğrendiklerinden ve uygulamaya geçirdiklerinden bahsettikleri tespit edilmiştir. Örneğin bir öğretmen bu konuda "Orada (yöntem-teknipleri bilgisi ve kullanımı konusunda katkısı) oldu diyebilirim. Yeni yöntemler, yeni teknikler öğreniyorsun tabii üzerine katıyorsun. Onları da sınıflarda derslerde uygulamaya çalışıyorsun. (Ö4, K, Tezli)" ifadelerini kullanarak konuya açıklık getirmiştir. Yine bir başka öğretmen, "Tabii ki hocaların bize gösterdiği çeşitli yöntemlerden kullanıyoruz. Sadece dışarı çıkaralım oynayalım değil de farklı drama yöntemlerinden tutun da oyun/eglençe yöntemine kadar anlatı, masal anlatma vesaire birçok yönden faydası oluyor. En basitinden kendimizi yetiştirdiğimiz için o tabii ki ayna gibi çocuğa yansıyor. (Ö12, E, Tezli)" ifadelerini kullanarak lisansüstü eğitimle öğretim üyelerinden öğrenmiş olduğu yöntem-teknipleri okulunda uygulayabildiğinden bahsetmiştir. Bir katılımcı ise kaynak tarama, kütüphane kullanımı, teknolojiye yararlanma gibi yöntemleri öğrendiğini ve bu yöntemleri öğrencileriyle birlikte de uygulama imkânı bulunduğunu "Yüksek lisansta bilgisayar, internet kullandık, kütüphaneden araştırma yaptık Kaynakları taradık. Teknolojiyi de çok farklı şekillerde kullandık. Ben orada daha da geliştirdiğim o interneti kullanma ya da farklı kaynakları tarama yöntemini okulumda da öğrencilerimle de daha farklı tarzlarda öğretmek kullanıyorum. (Ö24, K, Tezli)" ifadeleriyle belirtmiştir. Okunan araştırmalardan yeni yöntem-teknipleri öğrenerek uygulama ise öğretmenlerin yöntem-teknipleri bilgisi ve kullanımı konusunda kendilerine artı kattığını düşündükleri bir diğer değişkeni oluşturmaktadır. Bu konuda bir öğretmen "Bize hep makale okutturdıkları için makaleler üzerinden yöntem teknikleri öğreniyoruz. Tabii yöntem tekniklerin daha ince ayrıntılarını öğrendiğimiz için uygulaması daha kolay oluyor. (Ö5, K, Tezli)" ifadelerini kullanarak bu durumu açıklamış ve araştırma kültürünü benimsemiş olmasının kendi kendine yöntem teknik bulmasını da sağladığını belirtmiştir.

Dolaylı katkı. Bazı öğretmenler yüksek lisansın doğrudan yöntem-teknik öğretmediğinden ancak araştırma sürecinde elde edilen bilgiler sayesinde yeni yöntem teknikler hakkında bilgi sahibi olabildiklerinden bahsetmişlerdir. Örneğin bir katılımcı “Teknikleri biz kendi becerimizle üzerine koyduk ama yüksek lisans yeni bir teknik geliştirmede. Çok araştırdığım için biliyordum. O da ne yaptı bana destek verdi. Ufkumu açma yönünden, yeni araştırmalar yapma yönünden. Bir de yüksek lisansta tez falan hazırladık. Tezi araştırırken farklı yöntemler gördük. (Ö2, E, Tezsiz)” ifadeleriyle bu görüşünü yansıtmıştır. Bazı öğretmenler ise yöntem-teknik öğrendiklerinden fakat eğitim sisteminin koşulları, öğrenci seviyesinin farklı olması gibi nedenlerle bu yöntem-teknikleri tam olarak uygulamaya geçiremediklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin “Yani yöntem-teknik derken sanki mevcut eğitim sistemindeki o kalıpların dışına çok fazla çıkamadım. (Ö15, K, Tezli)” ve “Bilgi edindik ama öğrenci durumuna uymadı o yöntem teknik, yaş seviyesine uymadığı için mesela uygulayamadığımız oldu. Tamam, geliştirdi ama hepsini uygulayıp aktaramadım. (Ö14, K, Tezli)” ifadeleri bu görüşe ilişkin örnekler arasında yer almaktadır.

Katkısı yok. Bazı öğretmenlere göre yöntem-teknikleri lisansüstü eğitim almadan önce de biliyor ve kullanıyor olmaları, aldıkları eğitimde yeni yöntem-teknik öğrenmemiş olmalarının nedenlerinden ilkinin oluşturmaktadır. Bir öğretmen “Sınıfimde kullandığım yöntem/tekniklerde bir farklılık olmadı. Çünkü normal öğretmenlik eğitimimizde zaten çağdaş yaklaşımlar, eğitim öğretim yöntemlerine yönelik bir eğitim almıştık. (Ö11, E, Tezli)” ifadeleriyle bu görüşü açıklamıştır. Katkı olmamasına neden olan bir diğer durum ise öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini direkt yöntem-teknik öğrenebilecekleri bir alanda yapmamış olmaları olarak belirtilmiştir. Bir öğretmenin bu konuda yapmış olduğu “Yüksek lisansla doktora bana öğretim teknikleri anlamında bir şey katmadı. Çünkü bizim orada (hareket ve antrenman konusunda) öğrendiğimiz şeyler buradaki öğrencilere uygulanacak şeyler değil. (Ö1, E, Dr.)” şeklindeki açıklamaları bu durumu gözler önüne sermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

Araştırma kapsamında öğretmenlere aldıkları lisansüstü eğitimin ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerine katkısı olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Önceki sorulara benzer biçimde, bu soruda da meydana gelen değişimlerin nasıl olduğu, değişim yoksa bunun nedenleri irdelenmiştir. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Şekil 7’de betimlenmiştir.



Şekil 7. Ölçme ve Değerlendirme

Şekil 7’de görüldüğü gibi, lisansüstü eğitimin ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere katkısı bilgi ve uygulama, sistem engeli ve katkısı yok alt temaları altında toplanmıştır. Bilgi ve uygulama alt temaları altında öğretmenlerin nasıl değişimler yaşadıklarına ilişkin görüşleri kodlanmış, sistem engeli ve katkısı yok alt temaları altında ise sistem engeli ve katkı olmamasına ilişkin nedenlere yönelik görüşler kodlamalara yansıtılmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bilgi ve uygulama. Öğretmenlerin çoğu, lisansüstü eğitim almalarının ardından ölçme ve değerlendirme konusunda uygulamalarında birtakım somut değişiklikler olduğundan bahsetmişlerdir. Bir katılımcının bu konudaki “Ölçme değerlendirmemi yumuşattım. Yüksek lisans hocalarımın bize uyguladığı sınavlar çok hoşuma gitti. (...) Sınavları daha öğretime yönelik hale getirdim. Yani ölçme değerlendirme değil de ölçme öğretimi gibi garip bir şeye çektim olayı. Sonuçta yazılıyı, sözlüyü, quizi, sınavı tamamıyla çocuk onu biraz daha öğrenebilir mi başlığında inceliyorum. Hatta en sevilen öğretmen oldum bir anda. Çünkü çok not veriyorum artık. (Ö8, E, Tezli)” biçimindeki ifadeleri durumu açıklar niteliktedir. Farklı öğretmenler, süreçte daha öğrenci merkezli olmaya çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Bir öğretmen, “...her öğrencinin farklı yetenek ve kabiliyette olduğuna ilişkin bir inancımız oluyor. Ona göre öğrencileri biraz daha fazla baskı altına alma anlayışımız değişiyor. (Ö11, E, Tezli)” ifadelerini kullanarak süreçte daha çok öğrenciye görelilik ilkesine uygun davrandığını belirtmiştir. Benzer biçimde “Yazılıları biz beraber okuyoruz çocuklarla. Öğretmenler için bu ketumluktur. Yapmazlar genelde. Yazılıları beraber değerlendiriyoruz. Şeffaf. Bir iki ders içi performans veya etkinlik notunu öğrencilerle beraber veriyoruz. Çocuklara açıyoruz. Neyi hak ettin sen? Beraber değerlendirelim diyoruz. Notunu kendi belirliyor. (Ö2, E, Tezsiz)” ifadeleri ise lisansüstü eğitimden sonra süreçte daha şeffaf ve demokratik uygulamalara yer verildiğini göstermektedir. Daha nesnel bir süreç uygulanmaya başlanması da öne çıkan bir diğer katkı olmuştur. Bir katılımcı “Tabi daha objektif, daha ölçekli davranış notları olsun, ders içi etkinlikler olsun o anlamda tabi ki faydası oluyor. Yani kafadan not verme değil de neyi nereye vereceğinizi, hangi notu nereye vereceğinizi daha iyi biliyorsunuz. (Ö12, E, Tezli)” ifadelerini kullanarak durumu açıklamıştır. Bir başka katılımcının daha süreç odaklı bir yaklaşıma geçtiğini açıklayan ifadeleri “Farklılık oldu. Sınav sonucunu tek başarı ölçütü olarak almıyorum. Ürün temelliden çok süreç temelli bir değerlendirme tercih ediyorum. Mesela öğrencilere yıl içinde performans ve proje ödevleri verip hepsini nota dâhil ediyorum. En başta öğrencilerimin not kaygısı yaşamalarını istemiyorum. (Ö17, K, Dr.)” şeklindedir.

Sistem engeli. Yöntem-teknik bilgisi ve kullanımında olduğu gibi ölçme-değerlendirme konusunda da bazı öğretmenler yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini öğrendiklerini fakat var olan eğitim sistemi nedeniyle uygulamaya koyamadıklarından bahsetmişlerdir. Bir öğretmenin “Bu çocukların kendi seviyesine uygun bir ölçme değerlendirme yapmaya çalışıyorum ama ne yazık ki bunu çok oturtabilmiş değilim. Eğitim sistemimiz çok değiştiği için gelen öğrenci profilleri her yıl değişiyor. Eğitim sistemimizde çok değişiklikler olduğu için orada sıkıntılar çekiyorum açıkçası. (Ö9, E, Tezli)” ifadeleri bu durumu açıklar niteliktedir.

Katkısı yok. Araştırma kapsamında görüşülen tüm öğretmenlerin yaklaşık beşte biri aldıkları eğitimde ölçme değerlendirme konusunda bilgi verilmediği için bu yönde bir kazanımları olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin “Eğitim bilimlerinde çalışmadığım (lisansüstü eğitim almadığım) için-tabi ki insanın ufkunu geliştiriyor, zenginleştiriyor-ama yöntem ve değerlendirme anlamında çok büyük bir farklılık katmadı. (Ö22, K, Tezli)” ifadeleri bu görüşü yansıtmaktadır. Bir öğretmense ölçme-değerlendirme konusunda zaten yeterince bilgi ve donanımına sahip olduğunu, bu nedenle lisansüstü eğitimin bu konuda bir katkısı olmadığını “Ben o donanımla gittim. O şekilde başladım lisansüstü eğitime yani. Bu nedenle bir katkısı olmadığını söyleyebiliriz. (Ö13, K, Tezli)” ifadeleriyle belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Lisansüstü Eğitim Alma Nedenleri

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için lisansüstü eğitim yaptıklarını ifade etmektedir. Önemli bir kısmı ise MEB içinde ve özellikle de akademide kariyer yapmak ve özlük haklarını iyileştirmek için lisansüstü eğitim yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Türkiye’de son 15 yılda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar da Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının önde gelen nedenlerinin; kendini geliştirme (Alabaş vd., 2012; Başer vd., 2005; Kahraman ve Tok, 2016), mesleğinde uzmanlaşma (Balıkçı vd., 2018; Baş, 2013; Berkant ve Baysal, 2017; Kaya, 2014; Oluk ve Çolak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013), akademide kariyer yapma (Alabaş vd., 2012; Balıkçı vd., 2018; Baş, 2013; Başer vd., 2005; Kahraman ve Tok, 2016; Kaya, 2014; Oluk ve Çolak, 2005; Savaş ve Topak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013), MEB içinde kariyer yapma (Alabaş vd., 2012; Baş, 2013; Kahraman ve Tok, 2016) ve çeşitli

özlük hakları elde etme (Savaş ve Topak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013) olduğunu göstermektedir. Uluslararası alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlamak (Leonard vd., 2005; Snoek ve Volman, 2014), öğretimsel bilgi ve becerilerini geliştirmek (Kowalczyk-Walędziak vd., 2017; Ligus, 2013; Snoek ve Volman, 2014), farklı kariyer fırsatlarından yararlanmak (Blackwell ve Diez, 1998; Jablonski, 2001) ve özlük haklarından yararlanmak (Ladd ve Sorensen, 2015; Loxley ve Seery, 2012) gibi nedenlerle lisansüstü eğitime başvurduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Bulgular, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kişisel ve mesleki anlamda bir gelişim arayışı içine girdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler lisanstan sonra öğrenme sürecinin durmasını istememekte, lisans düzeyinde öğrendikleri ile uzun süre mesleğe devam edemeyeceklerini düşünmekte ve zamanla “körelmekten” çekinmektedir. Öğretmenlerin kariyer ve özlük hakları çerçevesindeki arayışları da kişisel ve mesleki gelişim arayışlarındaki motivasyon kaynakları ile benzer görünmektedir. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenler, kariyer ve özlük hakları anlamında da “durmak” istememekte, bunun için MEB içinde ve daha çok da üniversitelerde kariyer olanaklarını gözden geçirmektedir.

Öğretmenlerin MEB’den daha çok akademik kariyer arayışı içinde olmaları dikkat çekicidir. Karakütük’ün (2000) bundan yaklaşık 20 yıl önce yaptığı araştırmada da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma ile ilgili bildirdikleri en önemli sorunlardan biri, kademe ya da ücret artışı gibi özendiricilerin yetersiz kalması ve atama ve yükseltmelerde lisansüstü öğrenim görmüş olmanın dikkate alınmaması olarak ortaya çıkmıştır. Sonraki araştırmalarda benzer bulgular tekrar etmiş, öğretmenler lisansüstü eğitim yapmış olmanın kendilerine kayda değer bir maddi getirisinin olmadığını (Oluk ve Çolak, 2005), MEB içinde maddi-manevi bunun karşılığını alamadıklarını belirtmişlerdir (Kaya, 2014). TALIS 2018 sonuçlarına göre, Türkiye’de öğretmenlerin % 68,7’si mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının önündeki en önemli engel olarak yeterli teşvikin olmamasını göstermektedir. Öğretmenlerin % 70’inde fazlası öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim olanaklarının sunulmasının, daha fazla kaynak ayrılması gereken öncelikli bir alan olduğunu düşünmektedir. Aynı konuda OECD ortalaması % 55 civarındadır (TEDMEM, 2019).

MEB aslında bu sorunun farkındadır ve 2019-2023 Stratejik Planı’nda, öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin bulunmayışını eğitim sistemimizin zayıf yönlerinden biri olarak belirtmiş, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir mesleki gelişim sistemi oluşturulmasını hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2019). Ancak bu hedef yeni değildir ve bu konuda bir türlü beklenen ilerleme kaydedilememektedir. MEB’in en üst danışma kurulu olarak görülen Milli Eğitim Şurasının 19. toplantısında, öğretmenlerin, üniversitelerden mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin kredilendirilerek kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmesi karara bağlanmıştır. Aynı şurada öğretmenlerin kendi alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmalarının ek ders artışı yoluyla teşvik edilmesi benimsenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlamak üzere katılacakları eğitimleri için mesleki ve kişisel gelişim ödeneği verilmesi tavsiye edilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2014).

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle kariyerlerine üniversitelerde devam etmek istemeleri MEB’e bağlı okullarda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin görev yapmasının önünde önemli bir engeldir. Bu nedenlerin başında MEB’in ve okulların mesleki gelişimi pek de özendirilmeyen örgüt kültürü vardır (Sever ve Ersoy, 2019). Nitekim öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için aktif okul liderliği ve iyi yapılandırılmış öğrenme kültürünün okullarda benimsenmesi gerekmektedir (Desimone, 2009). Öğretmenlere göre, lisansüstü eğitim yoğun ve yıpratıcı bir süreçtir (Toprak ve Taşgın, 2017) ve öğretmenlik mesleği ile lisansüstü eğitimi birlikte yürütmenin ekonomik ve psikolojik açıdan çeşitli zorlukları bulunmaktadır (Balıkcı vd., 2018; Leonard vd., 2005). MEB’in eğitim yapılan yere atama yapmaması (Başer vd., 2005; Karakütük, 2000; Nayır, 2011), yöneticilerin öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmesine izin verme konusunda isteksiz davranması, kolaylaştırıcı olmaması (Sever ve Ersoy, 2019) bu sorunlar arasında sayılabilir. Bu sorunların çözümüne yönelik atılacak adımlar, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi “öğretmenliği bırakmak için (akademiye geçiş)” değil, öğretmenliğe güçlü biçimde devam etmek için yapmalarını sağlayabilir.

Mesleki Gelişime Katkı

Öğretmenler lisansüstü eğitim yoluyla çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar kazandıklarını, bu yolla mesleki gelişimlerinin desteklendiğini düşünmektedir. Özellikle kendi alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler, kendilerini alan bilgisi bakımından geliştirdiklerini düşünmektedirler. Eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim almış öğretmenler ise öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler almış oldukları derslerin yanı sıra yapılmış olan lisansüstü yayınlardan yararlanarak da mesleki gelişimlerine katkı sağlayabildiklerini düşünmektedirler. Yapılan farklı çalışmalarda da öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Eckmier, Ericson, Huetinck ve Sato, 2003; Kowalczyk-Walędziak vd., 2017). Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler kendilerini diğer öğretmenlere oranla daha bilgili hissetmektedirler. Benzer şekilde Banville, White ve Fox'un (2014) bulguları da lisansüstü eğitim sonucunda öğretmenlerin özellikle alan ve alan eğitimi bilgileri konusunda daha rafine ve spesifik bir kavrayışa sahip olabildiklerini ortaya koymuştur. Bu bilgileri edinmek öğretmenler için önemli olsa da bunları beceriye dönüştürmenin daha önemli olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Çalışoğlu ve Yalvaç (2019) ile Kumar ve Dawson (2013) da öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini, yeni şeyler öğrenmelerini ve özellikle lisansüstü eğitim sırasında öğrendiklerini okullarında uygulamaya geçirebilmelerini en önemli kazanımlar olarak gördüklerini rapor etmektedir. Balıkçı ve diğerleri (2018) ile Kershner ve diğerleri (2013) de öğretmenlerin, lisansüstü eğitim sırasında özellikle eleştirel ve analitik düşünme becerileri kazandıklarını ve bu becerileri bilgiden daha çok önemsediklerini bildirmektedir.

Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine beceri boyutunda sağladığı en önemli katkı bilimsel düşünme ve araştırma becerileri olarak belirlenmiştir. Öğretmenler kazanmış oldukları bu beceriler sayesinde öğrencilerini çeşitli projelerde yer almaya yönlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Günümüzde MEB içinde proje faaliyetlerine verilen önem göz önünde bulundurulduğunda (TÜBİTAK2204, TÜBİTAK Bilim Şenliği vb.) öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmiş olmasının proje faaliyetlerinin yürütülmesinde önem taşıyacağını belirtmek mümkündür. Çalışmanın ilgi çekici bir diğer bulgusu da öğretmenlerin üniversite ve öğretim elemanlarını tanıyarak farklı bakış açıları kazandıklarını belirtmeleri olmuştur. Bunun yanında kuram-uygulama ilişkisini kurma becerisi, iletişim becerileri ve çeşitli öğretim becerileri kazanılmış olması da öne çıkan sonuçlar arasındadır. Benzer biçimde, Balıkçı ve diğerleri (2018), Kaya (2014) ve Kowalczyk-Walędziak ve diğerleri (2017) de lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kuram ve uygulamayı birleştirme becerisi ile çeşitli öğretim becerileri kazandıklarını ve öğrenciyi tanıma ve anlama bakımından aldıkları eğitimi işlevsel bulduklarını saptamıştır. Önceki araştırmalarda da öğretmenlerin lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine önemli katkısı olduğunu düşündükleri (Turhan ve Yaraş, 2013), işleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitim aldıkları ve bu doğrultudaki beklentilerinin de büyük ölçüde karşılandığı (Kahraman ve Tok, 2016) ve öğrendiklerini sınıflarına taşıdıkları (Balıkçı vd., 2018) ortaya konulmuştur.

Araştırmada ortaya çıkan tutum boyutu, belki de öğretmenlerin lisansüstü eğitimden asıl ve en önemli kazanımlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, lisansüstü eğitim yaptıktan sonra okulda kendilerine daha farklı bakıldığını, bir şeyler başarmış olmanın hazzı ile kişisel ve mesleki anlamda doyum yaşadıklarını, mesleklerine, öğrencilerine, eğitime ve hayata karşı olumlu tutumlar kazandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar, lisansüstü eğitimin öğretmenlere en önemli katkıları arasında özgüven artışı (Jablonski, 2001; Kaya, 2014) ve manevi doyumun (Baş, 2013) olduğunu ve lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonra olaylara bakış açılarının ve olayları yorumlama biçimlerinin değiştiğini (Alabaş vd., 2012) gösteren araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Bakış

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, lisansüstü eğitimle birlikte mesleki gelişimin önemini fark ettiklerini, olayları değerlendirme yaklaşımlarında farklılaşma olduğunu, kendine güvenlerinin, doyumlarının ve performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde, lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonra öğretmenlerin olaylara bakış açılarının ve olayları yorumlama biçimlerinin

değiştiğini (Alabaş vd., 2012) ve kendilerine güvenlerinin arttığını (Jablonski, 2001; Kaya, 2014) rapor eden araştırmalar bulunmaktadır. Buradaki en değerli katkılardan birinin öğretmenlerin mesleki gelişimin önemi konusunda farkındalık kazanmaları olduğu söylenebilir. Bir öğretmenin, 30 yıl önce fakültede öğrendikleriyle bugünün çocuklarının yetiştirilemeyeceğini gördüğünü belirtmesi, bu farkındalık kazanma sürecini en etkili biçimde özetlemektedir. Sadece böylesi bir farkındalığın dahi lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısı adına çok açıklayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Nasıl ki zamanla lisans eğitimi yetersiz kalıyorsa, lisansüstü eğitimle alınan bilgiler ve kazanılan beceriler de zaman içinde eskiyebilir. Nitekim öğretmenlerin bir kısmı, mesleğe bakışlarının olumlu yönde değiştiğini ancak bu etkinin zamanla geçtiğini dile getirmişlerdir. Bu bulgu oldukça değerli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yürütülen tartışmalarda lisans eğitiminin zamana bağlı olarak yetersiz kalması sıklıkla konu edilse de lisansüstü eğitim bu etkiden bağımsızmış gibi bir yaklaşım sergilenmektedir. Dolayısıyla yüksek lisans, hatta doktora eğitimini tamamlamış olmak “mesleki gelişimin zirvesi” olarak görülmemeli, bu öğretmenler için de alternatif mesleki gelişim fırsatları oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası, lisansüstü eğitimle mesleğe bakışlarının farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun öne çıkan nedeni mesleklerini zaten seviyor olmalarıdır. Bu sonucun lisansüstü eğitime yönelik öğretmenlerin zaten mesleğe yönelik olumlu bir tutumlarının olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Hatırlanacağı gibi öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamalarının en önde gelen nedeni kişisel ve mesleki gelişim sağlamak olarak tespit edilmiştir. Böylesi bir tutum, öğretmenlik mesleğinin temel gerekliliklerinden biri olup (MEB, 2017b) mesleğe karşı olumlu bir tutumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, bu anlamda zaten istenilen tutuma sahip olduklarından bir farklılaşma yaşamadıklarını düşünüyor olabilirler.

Mesleğe bakışlarının aldıkları lisansüstü eğitimden etkilenmediğini dile getiren öğretmenlerden bir kısmı ise bu durumu lisansüstü eğitimle öğretmenliği doğrudan ilgili görmemeleri, alanlarıyla ilgili eğitim almamaları, mesleğin toplumsal statüsünün düşük olması ve lisansüstü eğitimin bunu değiştiremeyecek olması gibi farklı nedenlerle açıklamışlardır. Bu nedenlerden ilk ikisi öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri alanda lisansüstü eğitim yapmanın önemini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlik yapılan alanda olmasının önemi daha önceki araştırmalarla da (Croninger vd., 2007; Goldhaber ve Brewer, 1997) ortaya konulmuştur. Benzer anlayışla, 19. Milli Eğitim Şurası’nda da öğretmenlerin kendi alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmasının önemi vurgulanmıştır (TTKB, 2014). Araştırmanın bu bulgusu, önceki araştırmaların sonuçları ve Milli Eğitim Şurası kararlarıyla birlikte değerlendirildiğinde Bakanlığın mesleki gelişimin özendirilmesi yolundaki politikaları oluştururken öğretmenlik yapılan alanda ve eğitim bilimleri alanında alınacak eğitimleri teşvik etmesinin yerinde olacağı söylenebilir.

Öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük olarak değerlendirilmesi ve bu durumun lisansüstü eğitimin mesleğe bakışı olumlu yönde etkilemesinin önünde bir engel olarak görülmesi dikkat çeken bulgulardan biridir. MEB Öğretmen Strateji Belgesi’nde (MEB, 2017b) öğretmenlik mesleğinin desteklenmesi ve güçlendirilmesi için üç aşamalı bir politika benimsemiştir. Bunlardan birincisi mesleğe en iyi adayların çekilmesi, ikincisi mesleğe girenlerin mesleki gelişimin desteklenmesi ve üçüncüsü ise mesleğin toplumsal statüsünün güçlendirilmesidir. Görüldüğü gibi, tek başına mesleki gelişime yönelik tedbirler yeterli olmamakta, sürecin hem öncesinde hem de süreçte başka tedbirler almak gerekmektedir. Bunlar arasında mesleğin toplumsal statüsü önemli bir basamağı oluşturmaktadır.

Öğrencilere Yaklaşım

Bazı öğretmenler öğrenciye yaklaşımlarının zaten iyi olduğunu, bu konuyu eğitim değil vicdan meselesi olarak gördüklerini ve bu nedenle bir değişim yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin neredeyse tamamı lisansüstü eğitim sayesinde öğrencilere yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmektedir. Öğretmenler, lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonra öğrencilere daha etkili rehberlik yapabildiklerini, etkili iletişim becerileri kazandıklarını (hitap yeteneği, sabır, hoşgörü,

empati), öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediklerini ve öğrencilerle ilgili problemleri daha etkili biçimde çözebilir hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde üniversite ortamını görebildikleri ve üniversiteler hakkında bilgi sahibi oldukları için öğrencilerini daha sağlıklı bir şekilde lisans ve lisansüstü eğitime yönlendirebilmeleri ve lisansüstü eğitim yaparak öğrencilerine rol model olabilmeleri de araştırmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Empati ve etkili iletişim kurma yeteneği, (Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019) sorun çözme ve liderlik becerileri (Snoek ve Volman, 2014; Turhan ve Yaraş, 2013) önceki araştırmalarda da öğretmenlerin lisansüstü eğitimin olumlu çıktılarını olarak bildirdikleri kazanımlar arasında yer almaktadır. Bu yönüyle araştırma sonuçları ilgili alanyazını desteklemektedir. Öğretmenlerin rehberlik becerilerinin gelişmesi ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeye başlamış olmaları ise lisansüstü eğitimin öğretmenleri klasik yaklaşımlardan uzaklaştırarak çağdaş bir eğitim anlayışı benimsemeye yönlendirdiğini göstermektedir. Bu, çok değerli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında olumsuz bazı değişimlerin de olduğu tespit edilmiştir. Az sayıda öğretmen, lisansüstü eğitim aldıktan sonra kendilerini çocuk bakıcısı gibi hissetmeye başladıklarını ve daha yüksek seviyedeki öğrencilere hitap etmek istediklerini belirtmişlerdir. Hatırlanacağı gibi hem bu araştırmanın sonuçları hem de önceki araştırmaların sonuçları (Alabaş vd., 2012; Balıkçı vd., 2018; Baş, 2013; Başer vd., 2005; Blackwell ve Diez, 1998; Kahraman ve Tok, 2016; Kaya, 2014; Ladd ve Sorensen, 2015; Oluk ve Çolak, 2005; Savaş ve Topak, 2005; Turhan ve Yaraş, 2013) öğretmenlerin önemli kısmının lisansüstü eğitime akademik kariyer beklentisi ile başladıklarını ortaya koymaktaydı. Anlaşılan o dur ki, bu beklenti öğretmenlerin bir kısmında lisansüstü eğitim sürecinde daha da somut bir amaca dönüşmekte ve bu öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımını da etkilemektedir.

Öğretim Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanımı

Öğretmenlerin önemli bir kısmı aldıkları lisansüstü eğitim sürecinde dersler ya da okunan araştırmalar yoluyla yeni yöntem ve teknikler öğrendiklerini ve derslerinde bunları uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler arasında eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alanların çoğunlukta olması dikkat çekmektedir. Benzer biçimde, araştırmalar öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde kullandıkları öğretim yöntem-tekniklerini gözden geçirdiklerini (Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019) ve farklı öğretim yöntem-teknikleri uygulama bakımından aldıkları eğitimi işlevsel bulduklarını (Kaya, 2014) göstermektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları ilgili alanyazını desteklemektedir.

Bazı öğretmenlerse lisansüstü eğitim sürecinde doğrudan yöntem-teknik öğrenmediklerini ancak kazandıkları araştırma becerileri (kaynak tarama, kütüphane kullanımı, teknolojiye yararlanma, düşünme vb.) sayesinde öğretim yöntem-teknikleri bakımından ufuklarının açıldığını dile getirmişlerdir. Balıkçı ve diğerleri (2018) de öğretmenlerin lisansüstü eğitimden elde ettikleri en önemli kazanımlardan birinin eleştirel ve analitik düşünme becerileri olduğunu saptamışlardır. Araştırma yapma, eleştirel ve analitik düşünme gibi beceriler doğrudan ilgili görünmese de öğretmenlerin öğretim becerilerini olumlu yönde etkileyebilecek kazanımlar olarak düşünülebilir. Öğretim sürecinin niteliğini arttıracak asıl katkının, öğretmenlere alanyazında ortaya konulmuş öğretim yöntem-tekniklerini öğretmek değil, araştırmalar yoluyla farklı yöntem-teknik bulabilmelerini ve kendi öğretimlerine eleştirel ve analitik bir gözle bakabilmelerini sağlamak olacağı ileri sürülebilir. Bu sağlanabilirse, öğretmenler kendilerine özgü, öğretimin niteliğini arttıracak yöntem-teknikler de üretebilirler. Aslına bakılırsa, doğrudan öğretim yöntem-teknikleri öğretmek acıkan birine “balık verme”ye benzetilirse, kendi öğretimini sorgulayacak beceriler kazandırmak “balık tutmayı öğretme”ye benzetilebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu, bazı öğretmenlerin öğrendikleri yöntem-teknikleri eğitim sisteminin koşulları, öğrenci seviyesinin farklı olması gibi nedenlerle tam olarak uygulamaya geçiremediklerini belirtmeleridir. Bu durumun sebeplerinden biri öğretmenlerin alınan lisansüstü eğitimle uygulama arasında bağ kurmakta zorlanmaları (bkz. Blackwell ve Diez, 1998) olabilir. Nitekim öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen lisansüstü eğitim programlarının düzenlenmesinde en önemli hususlardan biri teori-pratik dengesini kurabilmektedir (Galluzzo, Isenberg, White ve Fox, 2012; Tom, 1999; White, Fox ve Isenberg, 2011). Türkiye’de de öğretmenlerin lisansüstü eğitimde öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamaya geçirmek konusunda zorluklarla

karşılaştıkları (Balıkcı vd., 2018; Sezgin vd., 2011), bu durumu sınıfların kalabalık olması, okuldaki materyal eksikliği gibi gerekçelerle açıkladıkları (Başer vd., 2005) saptanmıştır. Yeni şeyler öğrenip uyguladığını söyleyen öğretmenler çoğunlukta olsa da uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını dile getiren öğretmenlerin olması önemlidir. Bu konuda daha ileri düzeyde fikir yürütmek için öğrendiklerini uygulamaya geçirmekte zorlandıklarını belirten öğretmenlerin tam olarak nasıl bir süreç yaşadıklarının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü lisansüstü eğitimin öğretim yöntem-teknikleri bakımından kendilerine fayda sağlamadığını düşünmektedir. Bu öğretmenlerden bir kısmı bu konuda zaten yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri, öğretim yöntem-teknikleri konusundaki yüksek özgüvenleri ile açıklanabilir. Nitekim Abazoğlu ve diğerleri (2014), Türkiye’de öğretmenlerin dörtte üçünün öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve kendilerine özgü taktikler geliştirme noktasında iyi durumda olduklarını düşündüklerini rapor etmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise aldıkları lisansüstü eğitimin öğretmenlik alanları ile ilgili olmamasından dolayı bir fayda elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Yeni öğretim yöntem teknikleri öğrenip uygulayanlar arasında eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapanların çoğunlukta olması ve öğretmenlik alanında eğitim almayanların bu anlamda fayda elde edemediklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu sonuç, 19. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlere alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim önerilmesinin (TTKB, 2014) ne kadar isabetli bir karar olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin büyük bir kısmı lisansüstü eğitim almalarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birtakım somut değişiklikler olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenler daha öğrenci merkezli, nesnel ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsediklerini dile getirmişlerdir. Kaya (2014) da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi, ölçme-değerlendirme konusunda işlevsel bulduklarını saptamıştır. Banville ve diğerleri (2014), ABD’de öğretmenlerin lisansüstü eğitim sonucunda ölçme ve değerlendirme konusunda daha ılımlı bir yaklaşım benimsediklerini saptamıştır. Can (2019), öğrenci başarısını nesnel biçimde ölçme ve değerlendirme becerisinin öğretmenlik mesleğinin önemli bir yönünü oluşturduğunu, bu anlamda da öğretmenler için önemli mesleki gelişim alanlarından birini meydana getirdiğini belirtmektedir. MEB de ölçme ve değerlendirmenin öğretmenlerin sahip olması gereken temel mesleki becerilerden biri olarak belirlemiştir (MEB, 2017b). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar lisansüstü eğitimin ölçme değerlendirme yönüyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli katkısı ve rolü olduğunu göstermektedir.

Bununa birlikte, yöntem-teknik bilgisi ve kullanımı konusunda olduğu gibi ölçme-değerlendirme konusunda da öğretmenlerin azımsanamayacak bir kısmı yeni ölçme-değerlendirme teknikleri öğrendiklerinden fakat var olan eğitim sisteminin çeşitli kısıtları nedeniyle bunları uygulamaya koyamadıklarından bahsetmişlerdir. MEB’e göre Türkiye’de öğrenciler ve öğretmenler mevcut durumda yeterlik temelli ölçme uygulamalarına alışkın değildir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin alternatif öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda eğitime gereksinimi olduğu belirtilmektedir (MEB, 2019). Hem yöntem-teknik bilgisi ve kullanımı hem de ölçme ve değerlendirme konusunda elde edilen bulgular, tek başına bu konulardaki eğitimin yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Anlaşılan odur ki, eğitim sisteminde var olan anlayış, çağdaş eğitim uygulamalarını uygulamaya taşımanın önünde engel oluşturmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar (örn. Turhan ve Yaraş, 2013), eğitim alanında yapılan lisansüstü eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin uygulamaya istenilen biçimde yansıtılamamasının en önemli nedenlerinden birinin görev yapılan kurum kültürünün değişime kapalılığı olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, kalabalık sınıflar ve çoktan seçmeli testlere odaklı eğitim sistemi akla gelen ilk engellerdir. Ancak, bu konuda ileri düzeyde bir tartışma yürütmek için spesifik olarak bu konuya odaklanan araştırmalara gereksinim olduğu değerlendirilmektedir.

Son olarak öğretmenlerin önemli bir kısmı, aldıkları eğitimde doğrudan ölçme değerlendirme ile ilgili konular olmadığı için herhangi bir fayda sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Yöntem-teknik bilgisi ve kullanımı konusunda da benzer sonuçlar elde edilmiş olması, öğretmenlerin doğrudan alanlarının öğretimi ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim almalarının mesleki gelişim bakımından çok daha etkili sonuçlar doğuracağı yönündeki çıkarımı pekiştirmektedir.

Öneriler

Politika Yapıcılara Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri gelenekler, kültür, politik yapı, okul ortamı gibi birçok makro ve mikro bağlamsal faktörden etkilenmektedir (Avalos, 2011). Gerek MEB'in yetersiz teşvik mekanizmaları gerekse süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları diğer zorluklar bahsedilen makro ve mikro bağlamsal faktörlerin ciddiyetle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Aksi halde öğretmenler lisansüstü eğitimi MEB'den bir "kaçış yolu" olarak görmeye devam edecek gibi görünmektedir. Kaldı ki bu yolda öğretmenleri birçok zorluk beklemektedir. Akademisyen olma beklentisiyle lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler, akademisyenliğe geçiş sürecini belirsiz ve zorlu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Balıkçı vd., 2018). Akademisyenliğe geçiş sürecinin zorluğu Türkiye'ye özgü bir durum da değildir. Aspenlieder ve Kloet (2014) Kanada'da doktora mezunlarının akademik personel olma beklentilerinin olduğunu ancak bu beklentinin çoğu durumda karşılanmadığını belirtmektedir. MEB çok defa önemini vurguladığı ve sözünü verdiği kariyer sistemini etkin biçimde hayata geçirerek lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişime daha çok odaklanmalarını ve elde ettikleri bilgi ve becerileri öğrencileri için kullanmalarını sağlayabilir.

Hill (2009), ABD'de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliklerinin çok değişken olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkili biçimde destekleyen programların ise çok az olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerin çok azı bu etkili mesleki gelişim fırsatlarına erişebilmektedir. Öğretmenlerin bir mesleki gelişim programına katılıyor olmaları istedikleri sonuçları alacakları anlamına gelmemektedir. Trautmann ve Krasny'nin (2006) belirttiği gibi, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretim becerileri, araştırma ile öğretim süreçleri entegre edildiğinde ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaları işe koşulduğunda gelişmektedir. Snoek (2014) de lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okullarıyla üniversite arasında bağ kurma özelliğini üstlendiklerini ve bu nedenle lisansüstü eğitim programlarının okul işleyişleri dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla tek başına bir lisansüstü eğitim programını tamamlamış olmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanacağı anlamına gelmeyebilir. Bu programların içeriği, kazanımları ve niteliği bakımından irdelenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik alanları, alan bilgisine ek olarak, alan eğitimi bilgisi, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği (MEB, 2017b) gibi doğrudan alan eğitimi ya da eğitim bilimleri alanında kazanılabilecek becerileri içermektedir. Dolayısıyla MEB öğretmenlerin kariyer sistemini tasarlarken alan eğitimi ve eğitim bilimleri alanında yapılacak lisansüstü eğitimi öncelikle teşvik etmelidir.

Banville ve diğerleri (2014), ABD'de öğretmenlerin lisansüstü eğitimle kazandıkları kuramsal bilgiyi okullarında uygulamaya geçirirken çeşitli engellerle karşılaştıklarını rapor etmektedir. Bu engeller arasında meslektaşların yeni düşüncelere karşı olumsuz tutumları, okul ortamı, zaman ve teknoloji yetersizliği bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar (Berkant ve Baysal, 2017), öğretmenlerin lisansüstü eğitimde teorik derslerde öğrendiklerini sınıfta uygulamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bunun nedenleri arasında derslerin mevcut içeriğinin yeni uygulamalara uygun olmaması, öğrencilerin seviyelerinin uygun olmaması, kalabalık sınıflar, zaman ve donanım yetersizliği sayılmaktadır. Bu araştırmada da hem yöntem-teknik bilgisi ve kullanımı hem de ölçme ve değerlendirme konusunda benzer engeller dile getirilmiştir. Bakanlık, çağdaş eğitim anlayışının önünde engel oluşturan bu gibi kısıtları öncelikle ele almalıdır. Aksi halde lisansüstü eğitimde kazanılan bilgi ve beceriler uygulamaya istenilen oranda yansıtılamayacaktır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Bazı neriler

Little'ın (1993) belirttiği gibi bağlamdan bağımsız “her öğretmene uyan” standart bir mesleki gelişim modeli uygulamak sorunlu bir yaklaşımdır (s. 138). Uygulamadaki bu sorun (bu araştırmada dahil), alandaki birçok araştırmanın da temel bir sorunu gibi gornmektedir. Araştırmalarda lisansüstü eğitim tek ve bütüncül yapı olarak ele alınmamalıdır. Alınan eğitimin tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olması, eğitim alınan temel alan (eğitim bilimleri ya da fen bilimleri gibi) ve bilim alanı (eğitim bilimleri içinde eğitim yönetimi ya da eğitim programları gibi) oldukça önemlidir. Bunun da ötesinde aynı adlı programlarda da alınmış olsa her programın sunduğu olanakların ve kazandırdıklarının eşit olduğu varsayımı da sorunludur. Bu nedenle, belirli bir programın ya da aynı adlı da olsa belirli standartlar bakımından ortaklaşan programların o programa katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını sorgulayan araştırmaların alana önemli katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Uluslararası alanyazında, özellikle de ABD'de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin lisansüstü eğitim ve benzeri mesleki gelişim etkinliklerine katılmış olmaları doğrudan ğrenci başarısı ile birlikte ele alınıp irdelenmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin fazladan aldıkları eğitimler ile öğrencilerin matematik ve okuma becerileri arasındaki ilişkiler, diğer değişkenler kontrol edilerek analiz edilmektedir (Badgett vd., 2013; Croninger vd., 2007; Darling-Hammond, 2000; Goldhaber, 2016; Harris ve Sass, 2011; Horn ve Jang, 2017; Jepsen, 2005; Ladd ve Sorensen, 2015; Myrberg vd., 2019; Stronge vd., 2007, 2011). Eğitim, ğrenci ve öğretmenlere ilişkin birçok değişkenin ihmal edildiği (ğretmenin iş doyumunu, iyi olma hali, zgven, manevi doyum ve benzeri) etkililik temelli bu araştırmalarda çıkan olumlu ya da olumsuz ilişkisel sonuçlara göre politika kararları alınmaktadır. Oysa ğretmenlerin işlerine, öğrencilerine, eğitime, hayata bakışlarının ve genel olarak mesleki tutumlarının olumlu yönde etkilenmesi belki de lisansüstü eğitimin en önemli çıktısıdır. Bu olumlu tutumun uzun erimde etkililiği de arttıracadı ileri sürülebilir. Bu nedenle araştırmaların öğretmenlerin mesleki tutumlarını ne çıkaran bir yaklaşımla sürdürülmesi daha anlamlı sonuçlar üretebilir.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. *Turkish Studies*, 9(2), 1-20.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Aspenlieder, E. ve Kloet, M. V. (2014). Listen up! Be responsible! What graduate students hear about university teaching, graduate education and employment. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 20-38.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Badgett, K., Decman, J. ve Carman, C. (2013). National implications: The impact of teacher graduate degrees on student math assessments. *National Forum of Teacher Education Journal*, 23(3), 1-18.
- Balıkçı, A., Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). An evaluation of the transition process from teaching to the academia. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 113-123.
- Banville, D., White, C. S. ve Fox, R. K. (2014). Teacher development during advanced master's coursework and impact on their learning 1 year later. *The Physical Educator*, 71, 558-579.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Journal of Higher Education*, 3(2), 61-69.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: Teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 148-168.
- Betts, J. R., Zau, A. C. ve Rice, L. A. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. San Diego: Public Policy Institute of California.
- Blackwell, P. J. ve Diez, M. (1998). *Toward a new vision of master's education for teachers*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A. ve Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312-324.
- Çalışoğlu, M. ve Yalvaç, A. S. (2019). The difficulties that the teachers who continue master of science education experience. *International Education Studies*, 12(4), 100-109.
- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. Illinois, USA: Waveland.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://static1.squarespace.com/static/56b90cb101dbae64ff707585/t/5ade348e70a6ad624d417339/1524511888739/NO_LIF~1.PDF adresinden erişildi.
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

- Eckmier, J., Ericson, B., Huetinck L. ve Sato, K. (2003). Infusing NBPTS entries to redesign a university master's degree program: Sharing our journey and lessons learned. *Issues in Teacher Education*, 12(1), 69-83.
- Galluzzo, G., Isenberg, J. P., White, S. C. ve Fox, R. K. (2012). *The master's degree in education as teacher professional development: Re-envisioning the role of the academy in the development of practicing teachers*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Colemans' findings. *Education Next*, 16(2), 56-62.
- Goldhaber, D. D. ve Brewer, D. J. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *The Journal of Human Resources*, 32(3), 505-523.
- Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports, & Science Education*, 8(4), 126-140.
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Horn, A. S. ve Jang, S. T. (2017). *The impact of graduate education on teacher effectiveness: Does a master's degree matter?*. <https://eric.ed.gov/?id=ED587432> adresinden erişildi.
- Jablonski, A. M. (2001). Doctoral studies as professional development of educators in the United States. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 215-221.
- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: A critical thinking approach* (3. bs.) USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57(2), 302-331.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826.
- Kershner, R., Pedder, D. ve Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools-university partnership master of education course: Teachers' perspectives of their learning experiences. *Teachers and Teaching*, 19(1), 33-49.
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I. ve Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335-352.
- Kumar, S. ve Dawson, K. (2013). Exploring the impact of a professional practice education doctorate in educational environments. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 165-178.
- Ladd, H. F. ve Sorensen, L. C. (2015). *Do master's degrees matter? Advanced degrees, career paths, and the effectiveness of teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587162.pdf> adresinden erişildi.
- Leonard, D., Becker, R. ve Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 135-149.
- Ligus, R. (2013). Research-based teacher education and professional development. Achievements and contributions of EDITE. *Forum Oświatowe*, 3(50), 137-149.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

- Loxley, A. ve Seery, A. (2012). The role of the professional doctorate in Ireland from the student perspective. *Studies in Higher Education*, 37(1), 3-17.
- McBurney, D. H. ve White, T. L. (2010). *Research methods* (8. bs.). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Faaliyet raporu 2012*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_07/31123903_meb_faaliyet_raporu_2012.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Faaliyet raporu 2015*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/29061209_2015darefaalyetraporu.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan_26.07.2017.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *MEB 2019-2023 stratejik planı*. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). *2019 yılı faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020c). *Öğretmenlerin mesleki gelişimini artıracak iş birliği*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-mesleki-gelisimini-artiracak-is-birligi/haber/20449/tr> adresinden erişildi.
- Myrberg, E., Johansson, S. ve Rosen, M. (2019) The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 744-758.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 199-222.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. ve Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264248601-en
- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 141-144.
- Ortaylı, İ. (2019). *Bir ömür nasıl yaşanır? Hayatta doğru seçimler için öneriler*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savaş, B. ve Topak, E. (2005). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin beklentileri ve lisansüstü öğrenimi talep etme gerekçeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 145-154.

- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2019). Becoming a teacher educator: Journey of a primary school teacher. *Eurasian Journal of Educational Sciences*, 83, 81-102.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education and Science*, 1(3), 161-169.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam: HvA.
- Snoek, M. ve Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden erişildi.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. ve Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. ve Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 165-184.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). 19. Milli Eğitim Şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tom, A. R. (1999). Reinventing master's degree study for experienced teachers. *Journal of Teacher Education*, 50(4), 245-254.
- Toprak, E. ve Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *International Journal of Society Researches*, 7(13), 599-615.
- Trautmann, N. M. ve Krasny, M. E. (2006). Integrating teaching and research: A new model for graduate education?. *Bioscience*, 56(2), 159-165.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- TÜBİTAK. (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi: Eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi*. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf adresinden erişildi.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://www.teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf> adresinden erişildi.
- White, C. S., Fox, R. K. ve Isenberg, J. P. (2011). Investigating teachers’ professional learning in an advanced master’s degree programme. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 387-405.