

**MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM VE
EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

FUNDA UĞURLU

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. FİLİZ EVRAN ACAR**

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM
VE EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Funda UĞURLU tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Halük ÜNSAL

Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/01/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

17 Ocak 2024

Funda UĞURLU

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sürecinde ve bu tezin hazırlanmasında gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarını esirgemeyen jüri üyelerim Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR ve Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi, doktora eğitimi ve tez aşamasındaki her türlü zor şartlarda her zaman yanımda yer alarak bana destek olan annem Feride UĞURLU'ya, beni hayatımın her sürecinde destekleyen babam Muzaffer UĞURLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hem çalışma hayatımda hem de eğitim hayatımda beni sürekli motive eden sevgili ve biricik kardeşim Veysel UĞURLU'ya, eşine ve varlıklarıyla hayatıma renk katan neşe kaynaklarım yeğenlerim DURU ve UTKU'ya da teşekkür ederim. Sevgili ailem iyi ki varsınız.

Doktora çalışmamın veri toplama, uygulama aşamaları ve yazım sürecinde bana destek olan mesai arkadaşlarıma, düzenlediğim mesleki gelişim eğitimlerine katılım gösteren, ölçek ve görüşmelere destek sağlayan gönüllü öğretmen arkadaşlarıma ayrı ayrı saygı ve şükranlarımı sunarım.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca özellikle doktora döneminde yaşadığım her türlü sorunda yanımda olan, beni dinleyen, sorunlarıma çözüm bulan, maddi manevi desteğini esirgemeyen arkadaşlarım, akrabalarım, dostlarım, kurum içi-kurum dışı meslektaşlarım kısaca ismini sayfalara sığdıramayacağım herkese sonsuz sevgi ve saygılarımla.

17 Ocak 2024

Funda UĞURLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa No



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

.....	i
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.3. SAYILTILAR	9
1.4. SINIRLILIKLAR	9
1.5. TANIMLAR.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. MESLEKİ GELİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİMLE İLGİLİ KAVRAMLAR	11
2.1.1. Mesleki Gelişimin Önemi	13
2.1.2. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri	14
2.1.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum.....	17
2.2. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ.....	19
2.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri Sınıflandırmaları.....	20
2.2.2. Sparks ve Loucks-Horsley Mesleki Gelişim Modeli.....	20
2.2.3. Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli	23
2.2.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	25
2.2.5. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelleri	28
2.2.5.1. Gözleme Dayalı Modeller.....	28
2.2.5.2. Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller	34
2.2.6. Bireysel Mesleki Gelişim Modelleri	42
2.2.6.1. Yeni Gelişmeleri Takibe Dayalı Modeller.....	42

2.2.6.2. Akademik Çalışmalara Dayalı Modeller	43
2.2.6.3. Bireysel Çalışmalar.....	43
2.3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ GELİŞİM VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
2.3.1. Mesleki Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.3.2. Mesleki Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
3. YÖNTEM	58
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE DESENİ	58
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	59
3.2.1. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	60
3.2.1.1. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	60
3.2.1.2. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Doğum Yıllarına Göre Dağılımları	60
3.2.1.3. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Öğrenim Derecelerine Göre Dağılımları.....	61
3.2.1.4. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum ve Okul Kademesine Göre Dağılımları.....	61
3.2.1.5. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları	62
3.2.1.6. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	63
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ANALİZİ.....	63
3.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ).....	64
3.3.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Madde Havuzu Oluşturma)	64
3.3.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Maddelerin Uzman Görüşlerine Sunulması).....	67
3.3.1.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Maddelere Son Halinin Verilmesi ve Deneme Çalışması)	67
3.3.1.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Uygulama Süreci (Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması).....	68
3.3.1.5. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Analizinde Kullanılan Yöntemler .	70
3.3.1.6. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular	71
3.3.2. Mesleki Gelişim Tutum Ölçeği (MGTÖ).....	79
3.3.2.1. Mesleki Gelişim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Denenmesi ve Analizine Dair Bulgular	79
3.3.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi (MGME) Planı	80
3.3.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminin Planı ve Hedefleri	80
3.3.3.2. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Planlama ,Hazırlık, Uygulama Süreci ve Uygulama Sürecinde Kullanılan Materyaller ile Etkinlik Planları	83
3.3.3.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Uygulama Sürecinden Örnek Bir Etkinlik Planı	86
3.3.3.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler.....	86
3.3.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Sonrası Görüşmeler	88

3.3.4.1. Eğitim Sonrası Görüşme Sorularının (ESGS) Hazırlanma ve Uygulama Süreci	88
3.3.4.2. Eğitim Sonrası Görüşme Verilerinin Analizi.....	89
3.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ VE ETİK.....	90
4. BULGULAR.....	91
4.1. ÖĞRETMENLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ	91
4.1.1. Mesleki Gelişimden Zevk Alışa Dair Bulgular	91
4.1.2. Mesleki Gelişimi Önemsemeye Dair Bulgular.....	92
4.1.3. Mesleki Gelişime Yönelik Dirence Dair Bulgular	92
4.1.4. MGTÖ Toplama Dair Bulgular	93
4.2. ÖĞRETMENLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİNE ETKİSİ	94
4.2.1. Gözlem Odaklı Mesleki Çalışmalarına Olan Eğilimlere Dair Bulgular ..	94
4.2.2. Meslektaşlarla Olan İşbirliği İnancına Dair Bulgular	95
4.2.3. İşbirlikçi Faaliyetlerde Bulunmaya Dair Bulgular	95
4.2.4. Gözlem ve İzlenmeye Karşı Dirence Dair Bulgular	96
4.2.5. MGMEÖ Toplama Dair Bulgular	96
4.3. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN SONRA, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	97
4.3.1. Öğretmenlerin Gözleme Dayalı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşleri.....	98
4.3.2. Öğretmenlerin Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşleri.....	103
4.3.3. Öğretmenlerin Bireysel Yürütülen Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri	108
4.4. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN SONRA, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	109
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	111
5.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM VE EĞİLİMLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	111

5.2. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİNE VE MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA .	115
5.2.1. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Gözlem Odaklı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	115
5.2.2. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı ve Bireysel Yürütülen Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	116
5.2.3. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	117
6. ÖNERİLER	119
6.1. ARAŞTIRMA BULGULARINA YÖNELİK ÖNERİLER	119
6.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER	120
7. KAYNAKLAR	122
8. EKLER	138
8.1. EK 1: ÖĞRETMEN ÖN GÖRÜŞME FORMU (ÖÖGF)	138
8.2. EK 2: KOCAELİ VALİLİK OLURU	142
8.3. EK 3: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİLİM ÖLÇEĞİ (MGMEÖ)	144
8.4. EK 4: BALIKESİR ARAŞTIRMA İZNİ	149
8.5. EK 5: TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI	151
8.6. EK 6: MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (MGTÖ)	152
8.7. EK 7: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN BİR SUNUM ÖRNEĞİ	155
8.8. EK 8: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİM PLANI	159
8.9. EK 9: KISA ANKET SORULARI (POLLS FOR ALL)	163
8.10. EK 10: MATERYALLER DOSYASI	164
8.11. EK 11: ETKİNLİK DOSYASI	166
8.12. EK 12: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİ SONRASI GÖRÜŞME SORULARI	168
EXTENDED ABSTRACT	169
ÖZGEÇMİŞ	173

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Model 1 Lawnmower Modeli.....	23
Şekil 2.2. Model 2 Türbin modeli.	24
Şekil 2.3. Bu çalışmadaki mesleki gelişim modelleri sınıflandırması.	27
Şekil 2.4. Ders imecesi döngüsü	32
Şekil 3.1. Öz-değer Faktör Grafiği.....	73
Şekil 3.2. Yeni Öz-değer Faktör Grafiği.	74
Şekil 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.	77



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 3.1. Araştırma modelinin genel görünümü.	59
Çizelge 3.2.Deney gruplarındaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.	60
Çizelge 3.3.Deney gruplarındaki öğretmenlerin doğum yıllarına göre dağılımları.	61
Çizelge 3.4.Deney gruplarındaki öğretmenlerin öğrenim derecelerine göre dağılımları.	61
Çizelge 3.5.Deney gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımları.	62
Çizelge 3.6.Deney gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre dağılımları.	62
Çizelge 3.7. Deney gruplarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre dağılımları.	62
Çizelge 3.8.Deney gruplarındaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları.	63
Çizelge 3.9.Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim, branş, mesleki deneyim ve görev yaptığı okul kademesine göre dağılımı.	65
Çizelge 3.10.Katılımcıların cinsiyet, doğum yılı ve yerleşim birimine göre dağılımı.	69
Çizelge 3.11.Katılımcıların öğrenim durumlarına ve kurum türlerine göre dağılımı.	69
Çizelge 3.12.Katılımcıların mesleki tecrübelerine ve alanlarına göre dağılımı.	70
Çizelge 3.13.KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.	72
Çizelge 3.14.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.	74
Çizelge 3.15.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin dört faktörlü yapısına ait uyum değerleri.	76
Çizelge 3.16.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin alfa güvenirlik katsayıları.	78
Çizelge 3.17.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği faktörleri arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon katsayıları.	78
Çizelge 3.18.Mesleki gelişim modelleri eğitiminde konulara göre süre dağılımları.	83
Çizelge 3.19.Kurumlara göre hazırlanan hafta, gün ve saat içerikli eğitim planı.	83
Çizelge 3.20.Eğitimler sırasında etkinliklere ve kısa anketlere katılan öğretmenlerin sayıları.	86
Çizelge 3.21.Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları.	87
Çizelge 3.22.MGME sonunda görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik verileri.	89
Çizelge 4.1. Öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	91
Çizelge 4.2. Öğretmenlerin gelişimi önemseme ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	92
Çizelge 4.3. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direnç ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	93
Çizelge 4.4. Öğretmenlerin MGTÖ toplam ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	93
Çizelge 4.5. Öğretmenlerin gözlem odaklı mesleki çalışmalarına olan eğilim ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	94
Çizelge 4.6. Öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	95
Çizelge 4.7. Öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlerde bulunma ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	95
Çizelge 4.8. Öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç ön test ve son test	

puanlarının karşılaştırılması.	96
Çizelge 4.9. Öğretmenlerin MGMEÖ toplam ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.	97
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumları.	98
Çizelge 4.11. Tema-1 Kurum İçi Gözlem.	98
Çizelge 4.12. Tema-2 Ders İmecesı.	100
Çizelge 4.13. Tema-3 Öğrenme Yürüyüşleri.	102
Çizelge 4.14. Tema-1 Eleştirel Arkadaş Grupları.	103
Çizelge 4.15. Tema-2 Kitap İncelemesi.	104
Çizelge 4.16. Tema-3 Eylem Araştırması.	105
Çizelge 4.17. Tema-4 Mentorluk.	106
Çizelge 4.18. Tema-5 Mesleki Öğrenme Topluluğu.	107

KISALTMALAR

A1	A Kurumu/Katılımcı 1
EAG	Eleştirel Arkadaş Grupları
ESGS	Eğitim Sonrası Görüşme Soruları
MGM	Mesleki Gelişim Modelleri
MGME	Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi
MGMEÖ	Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği
MGTÖ	Mesleki Gelişim Tutum Ölçeği
MÖT	Mesleki Öğrenme Topluluğu
K1	Katılımcı-1
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
Ö1	Öğretmen -1
ÖÖGF	Öğretmen Ön Görüşme Formu
SO	Sıralar Ortalaması
ST	Sıralar Toplamı

ÖZET

MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM VE EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Funda UĞURLU

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR

Ocak 2024, 172 sayfa

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim sisteminin etkili ve kaliteli bir şekilde işlemesi için kritik bir öneme sahiptir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin güncel bilgileri takip etmelerini, öğretim yöntemlerini geliştirmelerini ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayan sürekli bir öğrenme sürecidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tasarlanmış farklı modeller bulunmaktadır. Bu modeller ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de temel olarak seminerler, eğitim programları, okul içi iş birliğini içeren iş birliği takımları, eylem araştırması, portfolyolar ve mentorluk gibi modeller kullanılmaktadır. Son yıllarda özellikle uluslararası PISA ve TIMSS gibi sınavlarda başarı gösteren ülkelerin kullandığı mesleki gelişim modelleri dikkat çekmektedir. Başarı gösteren bu ülkelerde kullanılan mesleki gelişim modellerinin araştırılması ve ülkemizde de uygulanabilirliği son derece önemlidir. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden tatmin olmamaları ve yürütülen çalışmaların öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermemesi bu araştırmaları daha da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerle gerçekleştirilen mesleki gelişim modelleri eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve mesleki gelişim modellerine yönelik eğilimlerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, araştırma tek grup ön test son test deneysel model olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin Marmara bölgesindeki bir ilçeden, özel öğretim kurumlarında farklı branş ve kademelerde görev yapmakta olan 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak Çetin (2018) tarafından geliştirilen mesleki gelişim tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen 'mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunu desteklemek amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik dosyaları, kısa anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğretmenleriyle Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 28.0 istatistik paket programı ve nitel veriler ise içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma algısını artırdığı aynı zamanda gerçekleştirilen eğitimin öğretmenlerin gözlem odaklı mesleki çalışmalarda ve meslektaşlarla işbirlikçi faaliyetlerde bulunma isteğinde artış sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine olan genel eğilimlerinde artış sağladığını göstermektedir. Nitel bulgularda ise öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim modellerine olan eğilimlerin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Modelleri, Gözlem, Meslektaş İş Birliği

ABSTRACT

THE EFFECT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS TRAINING ON TEACHERS' ATTITUDES AND TENDENCIES TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Funda UĞURLU

Düzce University

Graduate School, Department of Educational Sciences

Doctoral Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Filiz EVRAN ACAR

January 2024, 172 pages

The professional development of teachers holds critical importance for the effective and high-quality functioning of the education system. Professional development is a continuous learning process that enables teachers to stay updated with current information, improve teaching methods, and guide their students more effectively. Various models designed for the professional development of teachers exist. Although these models may vary from country to country, they generally involve seminars, training programs, collaboration teams within schools, action research, portfolios, and mentorship. In recent years, the professional development models used by countries that excel in international exams such as PISA and TIMSS have garnered attention. Investigating and assessing the applicability of these successful models in our country is crucial. The dissatisfaction of teachers with professional development activities and the failure of conducted initiatives to meet teachers' needs in our country make such research even more necessary. Therefore, the main purpose of this research is to determine the effect of professional development models training carried out with teachers on teachers' attitudes towards professional development and their tendencies towards professional development models. To achieve this goal, the research is designed as a single-group pre-test post-test experimental model. 30 teachers from different branches and levels working in private educational institutions from a district in the Marmara region of Türkiye participated in the research. The quantitative data collection tools used in the research included the 'professional development attitude scale' developed by Çetin (2018) and the 'professional development model tendency scale' developed by the researcher. Qualitative data were also collected to support the experimental dimension of the research. Activity files prepared by the researcher, short surveys, and semi-structured interview questions were used as qualitative data collection tools. Professional Development Models Training was provided to the teachers in the experimental group during the research. The quantitative data obtained from the research were analyzed using the SPSS 28.0 statistical package program, and qualitative data were analyzed using content analysis methods. According to the research findings, the training based on professional development models increased teachers' perception of enjoying professional development and, at the same time, resulted in an increase in the desire of teachers to engage in observation-focused professional activities and collaborative activities with colleagues. The obtained data indicate an overall increase in teachers' tendencies toward professional development models. In qualitative findings, it emerged that teachers have a higher inclination towards collaborative professional development models.

Keywords: Professional Development, Professional Development Models, Observation, Teacher Professional Collaboration



1. GİRİŞ

Eğitimin dinamik ortamında öğretmenlerin rolü geleneksel sınırları aşarak sürekli uyum ve büyüme gerektiren çok yönlü bir mesleğe dönüşmektedir. Etkili öğretimin temel taşı yaşam boyu öğrenmeye bağlılıkta yatmaktadır ve bu bağlılık mesleki gelişim süreci aracılığıyla beslenmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı öğretmenlerin mesleki gelişim felsefesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Devam eden eğitimler, çalıştaylar ve işbirlikçi girişimler aracılığıyla eğitimciler öğretim metodolojilerini geliştirebilir, yeni teknolojileri entegre edebilir ve yaklaşımlarını öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilirler. Öğretmenler, sürekli öğrenme yaklaşımını benimseyerek, yalnızca öğrencileri için eğitimin önemini modellemekle kalmaz, aynı zamanda kariyerleri boyunca istekli ve etkili kalabilmektedir (Darling-Hammond & Orphanos, 2009). Mesleki gelişim bireysel gelişimin ötesine uzanır; eğitimciler arasında bir topluluk duygusunu teşvik eder. İşbirlikçi öğrenme deneyimleri, akranlar arası etkileşimler ve mentorluk programları, öğretmenlerin en iyi uygulamaları paylaşabileceği, zorlukları giderebileceği ve eğitimin ilerlemesine toplu olarak katkıda bulunabileceği destekleyici bir ağ oluşturur. Bu topluluk duygusu, öğretmenlik mesleğini bir bütün olarak güçlendirir ve mükemmellik kültürünü teşvik eder (Wei vd., 2009).

Öğretmenler için mesleki gelişim, eğitimcilerin becerilerini, bilgilerini ve pedagojik stratejilerini geliştirmek ve sonuçta öğrenci başarısı için elverişli bir ortam sağlamak üzere tasarlanmış kapsamlı bir çerçevedir (Guskey, 2002). Sınıflar çeşitlendikçe, teknoloji ilerledikçe ve eğitim teorileri geliştikçe, öğretmenlerin yüksek kalitede eğitim verebilmek için bu değişikliklere ayak uydurması gerekmektedir. Etkili mesleki gelişim, öğretmenleri yalnızca bu zorlukların üstesinden gelebilecek araçlarla donatmakla kalmaz, aynı zamanda onları eğitim topluluklarında yeniliklere uyum sağlayabilen liderler olma konusunda da güçlendirmektedir (Darling-Hammond & Orphanos, 2009; Wei vd., 2009).

21. yüzyılda eğitim ortamı, teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının daha derinlemesine anlaşılmasının etkisiyle dönüştürücü değişikliklere uğramıştır. Değişimin ön saflarında yer alan öğretmenler, sürekli değişen dünyanın taleplerini karşılamak için öğretim yöntemlerini sürekli olarak geliştirmelidir. Bu nedenle

mesleki gelişim, eğitimcilerin yeni stratejiler, teknikler ve içgörüler kazanabilecekleri, ilgi çekici ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmalarına olanak tanıyan bir kanal görevi görmektedir (Ingersoll & Strong, 2011).

Eğitim alanında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarısını ve öğretim kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Son yıllarda, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik modeller ve uygulamalar, eğitimcilerin öğretim stratejileri ve öğrenci etkileşimleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı ve bu programların eğitim uygulamalarına etkisi, Rahman (2021) tarafından yapılan bir çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma, Endonezya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerini ele alarak, öğretmenlerin bu programlara yüksek düzeyde katılım göstermelerine rağmen, bu programların öğretim uygulamalarına düşük düzeyde etki ettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mesleki gelişim programlarının etkinliğinin sorgulanmasına ve bu programların nasıl iyileştirilebileceğine dair önemli soruları gündeme getirmektedir (Rahman, 2021).

Halihazırda öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynamaya devam eden mesleki gelişim etkinlikleri birçok ülkede geçerliliğini sürdürmektedir. Daha teknolojiye dayalı ve yenilikçi yaklaşımlara doğru bir geçiş olsa da bu yöntemler belirli bağlamlarda hâlâ değer taşımaktadır. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için yüz yüze çalıştaylar ve seminerler yaygın olmaya devam etmektedir. Bu oturumlar genellikle uzman kişilerce, grup tartışmalarını ve uygulamalı etkinlikleri içermektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Çalıştaylar, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini, müfredat değişikliklerini veya eğitim politikalarını keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bir diğer mevcut etkinlik olan eğitim konferansları, öğretmenlere daha geniş bir mesleki toplulukla etkileşim kurma, deneyimlerini paylaşma ve eğitimdeki en son trendler hakkında bilgi edinme fırsatları sağlamaktadır. Konferanslarda genellikle açılış konuşmacıları, ara oturumları ve farklı kurum ve ülkelerle etkileşim kurma etkinlikleri yer almaktadır (Ingersoll & Strong, 2011).

Gözlem her zaman mesleki gelişimde önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde ise akran gözlemi, öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesini ve birbirlerine geri bildirim sağlamasını içermektedir. Bu işbirlikçi yaklaşım, eğitimcilerin birbirlerinden öğrenmelerine, etkili uygulamaları paylaşmalarına ve öğretim yöntemleri hakkında yansıtıcı tartışmalara katılmalarına olanak tanımaktadır (Danielson, 2016). Bir diğer önemli etkinlik ise mentorluktur. Deneyimli öğretmenleri mesleğe yeni başlayan

meslektaşlarıyla resmi mentorluk programlarında eşleştirmek, sürekli destek ve rehberlik sağlayan geleneksel bir yaklaşımdır. Bu kişiselleştirilmiş mesleki gelişim biçimi, yeni öğretmenlerin mesleğin zorluklarını aşmalarına yardımcı olmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011).

Diğer taraftan öğretmenlerin halihazırda süregelen bu mesleki gelişim faaliyetlerinden memnuniyeti çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin mesleki gelişim etkinliğinin içeriği; öğretmenlerin beklentileriyle alakalı, pratik ve sınıf ihtiyaçlarına doğrudan uygulanabilir olduğunda öğretmenlerin bu etkinliklerden memnun kalma olasılıkları daha yükselmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları çalıştaylar, seminerler veya konferanslar; öğretim uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ele alırsa öğretmenlerin bu faaliyetlerden değer bulmaları daha olası gözükmemektedir (Guskey, 2002). Öğretmenler tarafından grup tartışmaları, akran iş birliği ve uygulamalı aktiviteler gibi etkileşimli unsurları içeren geleneksel etkinlikler de öğretmenler tarafından daha olumlu karşılanma eğilimindedir. Öğretmenler genellikle diyalog fırsatlarını ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma şansını takdir etmektedirler (Hirsh, 2009). Öğretmenlerin memnuniyeti, mesleki gelişim faaliyetleri kişiselleştirmeye ve farklılaşmaya izin verdiğinde artmaktadır. Elbette her öğretmenin farklı ihtiyaçları ve tercihleri vardır ve bu çeşitliliği tanıyan, ele alan etkinliklerin öğretmenler tarafından iyi karşılanması daha muhtemel olmaktadır (Desimone, 2009). Ayrıca eğitim kurumunun genel misyonuna ve iyileştirme çabalarına doğrudan katkı sağlayan faaliyetler de öğretmenler tarafından değerli olarak algılanmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmenlerin geleneksel mesleki gelişimden memnuniyeti okulun genel kültüründen etkilenmektedir. Mesleki gelişimin okulun devam eden iyileştirme çabalarına entegre edildiği destekleyici ve işbirlikçi bir okul ortamı, öğretmenler arasındaki olumlu algılara katkıda bulunmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden memnun kalmalarını sağlayan bu etkenlere rağmen, yürütülen mesleki gelişim çalışmaları sırasında öğretmenler bazı zorluklarla da karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinde yaşadıkları olumsuz durumlar sebebiyle genellikle mesleki gelişim faaliyetlerinden memnun değildir. Öğretmenlerin memnun olmama sebeplerinin başında düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılayamaması gelmektedir. Etkinliklerin standartlaştırılmış bir yaklaşımı izlemesi ve bu yaklaşımın her öğretmene hitap etmiyor olması bu memnuniyetsizliğin sebebi olmaktadır (İnan &

Lowther, 2010; Darling-Hammond, 2017). Bu bireyselleştirme eksikliği, sınırlı sayıda öğretmenin etkinliklere katılmasına ve düzenlenen eğitimlere ilgi göstermemesine yol açarak, genel gelişim girişimlerinin etkinliğini engellemektedir. Diğer taraftan birçok eğitim ortamında kısa süreli ve yetersiz içerikli mesleki gelişim programları yaygındır, bu da öğretmen öğrenimini sınırlayabilmekte ve sürdürülebilirliğini azaltabilmektedir (Desimone, 2009). Etkili mesleki gelişim, yeni bilgi ve becerilerin sınıf uygulamalarına entegrasyonunu kolaylaştırmak için uzun süreli katılım ve sürekli destek gerektirmektedir. Dersler veya sunumlar gibi bazı geleneksel etkinlikler, aktif ve etkileşimli katılım yerine pasif öğrenmeyi teşvik edebilir. Bu nedenle de öğretmenler kendilerini bu etkinliklere karşı ilgisiz hissedebilir ve kazandıkları bilgi ve becerileri sınıflarında uygulama olasılıkları azalabilir, bu da öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkinin olmamasına yol açabilmektedir (Desimone, 2009). Diğer taraftan bu etkinliklerin sınıf uygulamaları zaman alıcı da olabilir ve öğretmenlerin sınıflarında çok fazla zaman ayırmasını gerektirebilir. Özellikle öğretmenler zaten ağır iş yükleriyle uğraşırken sınıflarında bu etkinlikleri de uygulamaları imkânsız olabilmektedir. Zaman kısıtlamaları, aceleye getirilmiş veya yüzeysel katılıma yol açarak mesleki gelişimin genel etkisini azaltabilmektedir (Hirsh, 2009).

Mesleki gelişim tekrarlayan bir sorun, mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken alana özgü öğretim stratejileri yerine genel öğretim stratejilerine vurgu yapılmasıdır (Garet vd., 2001). Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin bireysel olarak farklı ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılayacak esneklik ve farklılaşmadan yoksun olabilmektedir. Bu, öğretim stilleri, konu alanları veya deneyim düzeylerindeki farklılıkları dikkate almayan, herkese uyan tek boyutlu bir yaklaşımla sonuçlanabilir ve bu da katılımcılar arasında memnuniyetsizliğe yol açabilmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011). Bu zorluğu aşmak için mesleki gelişim programları, her alanın farklılaşan talepleriyle uyumlu ve konuyla ilgili içerik bilgisini ve öğretim stratejilerini içermelidir.

Bir diğer önemli sorun mesleki gelişim girişimleri ile mevcut okul kültürü arasındaki uyumsuzluklardır (Birman vd., 2000). Başarılı bir mesleki gelişim etkinliği, genel okul ortamına entegre edilmeli, iş birliği, yansıtma ve sürekli iyileşme kültürünü teşvik etmelidir. Bir başka sorun ise güçlü bir ölçme ve değerlendirme mekanizmasının olmaması, mesleki gelişim programlarının etkisini ve etkinliğini ölçme yeteneğini engellemesidir (Wei vd., 2009). Net ve ölçülebilir hedefler belirlemek ve sürekli değerlendirme, mesleki gelişim çabalarının öğretim uygulamalarında somut

iyileştirmelere yol açmasını sağlamak için önemlidir.

Son olarak, mesleki gelişim etkinliklerinin genellikle sürekli takip ve destek içermesi gerekmektedir eğer yürütülen faaliyetler sürekli destekten yoksun ve tek seferlik etkinlik şeklinde kalırsa başarıya ulaşması beklenemez. Öğretmenler çalıştaylara veya konferanslara katılabilir ancak aldıkları eğitimleri sürekli pekiştirme ve uygulama fırsatları olmazsa, edinilen bilgiler günlük öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre edilemeyebilir (Guskey, 2003).

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişimindeki bu zorlukların üstesinden gelmek, eğitim politika yapıcılar, yöneticiler ve uygulayıcılarından ortak bir çaba gerektirmektedir. Eğitimcilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarını tanıyarak, sürdürülebilir ve alanlarına özgü öğrenim fırsatları sağlayarak, mesleki gelişimi okul kültürüyle uyumlu hale getirerek ve etkili değerlendirme stratejileri uygulayarak, paydaşlar öğretmen mesleki gelişiminin ve dolayısıyla eğitimin genel kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilirler. Öğretmenler için mesleki gelişimin çok yönlü alanını araştırdıkça, eğitimcilerin büyümesine ve refahına yatırım yapmanın öğrencilerimizin ve toplumumuzun geleceğine yapılan bir yatırım olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bu sebeple bu çalışma, mesleki gelişimde halihazırda uygulanan etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulamadaki sorunları ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerinden yola çıkarak, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve eğilimlerine uygun mesleki gelişim modellerinin belirlenmesini hedeflemektedir. Bu amaçla, mesleki gelişimle ilgili çeşitli modeller ve uygulamalar araştırılarak öğretmenlerin bu modellere olan tutum ve eğilimlerinin belirlenmesi daha sonra ise mesleki gelişimde bireyselleştirmeyi sağlamak adına öğretmenlerin bu mesleki gelişim modellerine olan farkındalığın sağlanması amaçlanmıştır. Böylece öğretmenler halihazırda uygulanmakta olan mevcut mesleki gelişim modelleri dışında farklı modelleri de tanıyabilecek ve ihtiyaçlarına göre gelecekteki tercihlerini belirleyebileceklerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen görüşlerine de başvurularak, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkili stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin eğitim politikalarına entegre edilmesi adına öneriler sunulması bu çalışmanın temel hedeflerindendir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerle gerçekleştirilen mesleki gelişim modelleri

eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve mesleki gelişim modellerine yönelik eğilimlerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerle gerçekleştirilen Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarına etkisi nedir?
2. Öğretmenlere gerçekleştirilen Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğilimlerine etkisi nedir?
3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminden sonra öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminden sonra, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri, eğitim ortamının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamakta, öğretim uygulamalarının ve dolayısıyla öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler için mesleki gelişim, sadece öğretmenlerin kendisine değil aynı zamanda da öğrencilere yararları açısından da son derece önemlidir. Mesleki gelişimin olumlu etkileri iyi tasarlanmış mesleki gelişim faaliyetleri ile başlamaktadır. Öğretmenleri çalıştaylar ve seminerler gibi hedeflenen öğrenme deneyimlerine dahil etmek onların pedagojik bilgilerini, öğretim stratejilerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilmektedir (Garet vd.,2001). Diğer taraftan etkili mesleki gelişimin olumlu etkisi öğrenci başarısına da uzanmaktadır. Öğretmenler içerik bilgisine, öğretim yöntemlerine ve değerlendirme stratejilerine odaklanan etkinliklerle ilgilendiklerinde, öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştiğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Birman vd., 2000).

Eğitim sisteminin hedef ve öncelikleriyle uyumlu mesleki gelişim faaliyetleri, eğitimin daha geniş anlamda iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu uyum, eğitimciler arasında ortak bir vizyonu teşvik ederek eğitim uygulamalarında tutarlılığı teşvik etmektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Diğer taraftan öğretmenleri işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine dahil etmek okul kültürünü olumlu yönde etkiler. Akran gözlemleri, kitap çalışma grupları ve mentorluk programları gibi faaliyetler,

sürekli öğrenme, paylaşılan sorumluluk ve iş birliğine dayalı problem çözme kültürüne katkıda bulunmaktadır (Hirsh, 2009).

Mesleki gelişimin bir diğer olumlu etkisi belki de en önemli etkisi, öğretmen ihtiyaçlarına öncelik veren ve sürekli destek sunan mesleki gelişim girişimlerinin, iş tatmininin ve işte kalma oranının artmasına katkıda bulunmasıdır. Mesleki gelişimlerinde desteklendiğini hisseden öğretmenlerin meslekte kalma olasılıkları daha yüksektir, bu da eğitim sistemi içinde istikrarı ve uzmanlığı teşvik etmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011). Bu nedenle öğretmenlere yönelik etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim sistemi ve öğrenciler üzerinde çok yönlü olumlu etkileri bulunmaktadır. İyi tasarlanmış mesleki gelişim girişimleri, öğretim etkinliğini arttırmak ve öğrenci başarısını arttırmaktan, olumlu bir okul kültürünü teşvik etmeye ve öğretmen memnuniyetini ve kalıcılığını teşvik etmeye kadar, eğitimin genel gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Mesleki gelişimin yukarıda sıralanan yararları düşünüldüğünde bu çalışma, ülkemizde eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak yöntemlerin belirlenmesine yardımcı olması açısından önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkili modellerin belirlenmesi ve bu modellerin eğitim politikalarına entegre edilmesi açısından dikkate alınmalıdır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yenilikçi yaklaşımlara ve uygulamalara olan farkındalığın artırılması açısından da önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrencilerin akademik başarıları ve genel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, bu çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum ve eğilimlerini geliştirerek, etkili bir mesleki gelişim programının temel ihtiyaçlarının belirlenmesi yeni mesleki gelişim programlarının tasarlanması açısından da önemlidir.

Yukarıda sunulan bilgiler doğrultusunda bu araştırma, eğitim alanında kalıcı ve olumlu değişiklikler yapılmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu hem öğretmenlerin mesleki gelişimine hem de genel olarak eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli bir adımdır. Son yıllarda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni yaklaşımlar (Al Darayseh vd., 2021; O'Dwyer vd., 2023) ve modeller (Tschannen-Moran & Garet, 2004; Hargreaves, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 2009) geliştirilmektedir. Bu yaklaşım ve modellerin, öğretmenlerin mesleki gelişim tutum ve eğilimlerini nasıl etkilediğine dair

araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu açıdan bu çalışmanın alan yazında bu çalışmaların öncüleri arasında olması hedeflenmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği ve değerlendirildiği bazı araştırmalara göre (Atal & Sancar, 2021; Eroğlu, 2016) 2001- 2019 yılları arasında mesleki gelişimle ilgili yazılmış makale ve tezlerin genellikle konu başlıklarını mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi, hizmet içi eğitim ve değerlendirilmesi, mesleki gelişim ihtiyacı gibi maddelerin oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmaların yöntemlerinin ise genellikle nicel ve nitel yaklaşımlarla oluşturulduğu bir diğer dikkat çeken durumdur. Veri kaynaklarının başında ise anket, ölçek ve görüşme formları ilk sıraları almıştır. Araştırmalarda yer alan katılımcıların genellikle öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu görülse de katılımcı sayıları konusunda çok değişken ortaya çıkmaktadır. Yürütülen çalışmaların özelliklerine göre 1 kişiden 130000 kişiye kadar katılımcı olabildiği ortaya çıkmıştır. Eğer araştırma bir proje ya da uzun süreli çalışma ise 1 ila 3 yıl arasında sürmekte iken araştırmalarda incelenen verilerin neredeyse yarısının (%40) ilgili bir süre belirtilmeden hazırlandığı da çarpıcı bulgular arasındadır. Bu nedenle yapılan araştırmalar göz önünü alındığında bu çalışma, deneysel desenle hazırlanmış ve karma yöntem araştırma özelliklerini taşıması açısından son derece önemlidir. Bu çalışmanın halihazırda görev yapmakta olan farklı branş ve kademelerde öğretmenleri hedef alması da çalışmayı özellikli kılmaktadır. Çalışma sadece anket ve ölçeklere, görüşme sorularına dayalı olmamış ek olarak öğretmenlerin etkinlik dosyalarını da içermesi açısından veri zenginliğini sağlamıştır. Bu veri toplamadaki farklı yöntemlerde (alan yazın incelendiğinde %5 oranını aşmayan kısım) çalışmaya çeşitlilik katmıştır.

Çalışmanın bir diğer önemli kısmını araştırmanın odak noktası oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmalar genellikle öğretmenlerin mesleki gelişime olan tutumları ya da görüşlerini içeren çalışmalardır (Oruç vd., 2014; Yalçın İncik ve Akbay, 2018; İlğan, 2020; Yıldırım & Elverici, 2023). Bu çalışmada ise öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim modellerinin farkına varmaları hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırma odak noktası açısından da bu çalışma alan yazına önemli katkılar sağlayabilmektedir.

Yukarıda açıklanan sebepler incelendiğinde bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitim alanında sürekli gelişen ve dönüşen önemine dikkat çekerek lisans eğitimlerini tamamlayıp iş hayatına başlayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde

farkındalık sağlamayı ve böylece de öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımlı öğretmenler olmalarını hedefleyen önemli bir çalışma olmasını sağlamaktadır.

1.3. SAYILTILAR

Çalışmada kullanılan ölçekler, etkinlik dosyaları ve tek soruluk kısa anket formlarının, çalışmaya katılan tüm öğretmenler tarafından samimi ve doğru bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

Çalışmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin, beraber gerçekleştirilen Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimindeki etkileşimlerine içten bir şekilde dâhil oldukları varsayılmıştır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Marmara bölgesinde bir ilçede iki farklı Özel Öğretim Kurumunda görev yapmakta olan gönüllü öğretmenlerle sınırlıdır. Yapılan çalışma, deney grubunda yer alan öğretmenlerin tutum ve eğilim ölçeklerinden aldıkları puanların ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca, deney grubu ile yürütülen çalışmanın, çalışan öğretmen grubunu hedef alması ve öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında haftalık ders saat yükünün 30 saat ve üzeri olmasından dolayı bu çalışma toplamda 20 saat ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Mesleki Gelişim: Kişinin kendini geliştirmeye yönelik planlı-plansız, resmi-gayri resmî tüm iyileştirme çaba ve deneyimleri olarak tanımlamaktadır (Guskey & Passaro, 1994; Stone, 2014).

Sürekli Mesleki Gelişim: Sürekli Mesleki Gelişim (SMG), kişinin kariyeri boyunca mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerin edinilmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesine yönelik devam eden süreci ifade eder (Darling-Hammond & Orphanos, 2009; Guskey, 2000; Ingersoll & Strong, 2011) .

Mesleki Gelişim Modeli: ‘Öğretmenler için mesleki gelişim modeli’, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve sonuçta öğrencilerin daha iyi öğrenme çıktılarına katkıda bulunmak amacıyla eğitimcilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmış yapılandırılmış bir çerçeve veya yaklaşımı ifade eder (Hilda Borko vd.,

2004).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ‘mesleki gelişim ve mesleki gelişimle ilgili kavramlar, mesleki gelişimin önemi, amaçları ve özellikleri, mesleki gelişime yönelik tutum, mesleki gelişim modelleri ve sınıflandırmaları, Türkiye’de mesleki gelişim ve yurt içi/yurt dışında mesleki gelişim ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. MESLEKİ GELİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİMLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların olgunlaşmasıyla gelişmiştir. Alan yazında bu kavram ile ilgili ortak bir birliktelik sağlanamamakla birlikte, son yıllarda hizmet içi eğitim kavramının mesleki eğitim ve mesleki gelişim kavramına dönüştüğü görülmektedir. Uluslararası alan yazının da etkisiyle kavramsal anlamda bu değişim yaşanırken, mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış da benzer şekilde değişmektedir. Geleneksel bakıştaki belli sürelerde personele verilen seminerler anlayışı yerine; yeni bakış açısına göre, personel merkezli, uzun bir zamana yayılan, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri şeklinde bir dönüşüm yaşanmaktadır (Bümen vd., 2012).

Mesleki gelişim tanımlamalarında da farklı görüşler olmakla birlikte ortak noktalara vurgular yapılmıştır. Bu alanda uzun süre çalışan ve birçok çalışması olan Guskey’e göre okuldaki birçok reformun ve değişimin temel aracı olan mesleki gelişim, öğrencileri geliştirmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere organize edilen süreç ve etkinliklerdir (Guskey, 1994; 2000). Öğretmeyle ilgili olarak mesleki gelişim, bireysel veya grup öğrenme deneyimlerini kapsayan kasıtlı ve organize bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Mesleki gelişimin amacı ise; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, alanlarındaki son gelişmelerden haberdar olmalarını sağlamak ve yeteneklerini işyeri standartlarıyla uyumlu hale getirmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu süreç okula fayda sağlayarak eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Day, 1999; Steinert, 2000; Reese, 2010). Öğretmenler için mesleki

gelişim, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkilemek için bilgi, beceri ve yeterliliklerin edinilmesi ve geliştirilmesine yönelik sürekli ve kasıtlı bir süreci ifade etmektedir. Mesleki gelişim, eğitimcilerin eğitim araştırmalarında güncel kalmalarını, yeni öğretim metodolojilerinde uzmanlaşmalarını ve öğrencilerinin ve bir bütün olarak eğitim sisteminin gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını desteklemek için tasarlanmış bir dizi etkinliği kapsamaktadır (İnan ve Lowther, 2010). Bununla birlikte, bazı eğitimciler mesleki gelişimi hâlâ akademik yıl içinde düzenlenen seminer, konferans gibi kısa vadeli müdahalelerle sınırlı olarak algılamaktadır, fakat çağdaş bakış açıları mesleki gelişimi, düzenli olarak planlanmış fırsatlar ve deneyimler yoluyla öğretmenlerin gelişimini destekleyen uzun bir süreç olarak görmektedir (Cochran-Smith vd., 2001; Feiman-Nemser, 2001).

Mesleki gelişim bireyin mesleğe başladıktan sonra meslek hayatı boyunca mesleğini ilgilendiren gelişmeleri sürekli olarak takip edip kendini yenileme ihtiyacı olarak ifade edilmektedir (Hamarat, 2002). Yine Guskey (2002: 381) yüksek kalitedeki mesleki gelişimin, eğitimi geliştirmeyi amaçlayan neredeyse tüm modern önermelerde temel merkezi bileşen olarak yer aldığını ifade etmektedir. Little (1993), etkili mesleki gelişimi; sürekli dışarıdan beslenen bir yapıda değil, okul yaşamına, eğitim öğretime yerleştirilmiş, okul müdürü veya bir başöğretmen (mentor öğretmen) tarafından desteklenen ve yönlendirilen işbirlikçi bir yaklaşım olarak ifade etmektedir.

Öğretmenler için mesleki gelişimin temel bileşenlerinin başında içerik bilgisi geliştirme gelmektedir. Öğretmenler konu, müfredat ve pedagojik yaklaşımlara ilişkin anlayışlarını derinleştiren etkinliklerle meşgul olmaktadır (Desimone, 2009). Ayrıca mesleki gelişim, öğretim stratejilerini geliştirmeye, teknolojiyi sınıfa dahil etmeye ve etkili öğretim yöntemlerini keşfetmeye odaklanmaktadır (Guskey ve Yoon, 2009). Diğer taraftan öğretmenlerin akranlarıyla iş birliği yapma, yansıtıcı tartışmalara katılma ve en iyi uygulamaları paylaşma fırsatları, destekleyici bir profesyonel topluluğa katkıda bulunmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Bir diğer önemli mesleki gelişim bileşeni olan gözlem/değerlendirme modellerine katılım, öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında yapıcı geri bildirim almalarına olanak tanıyarak sürekli gelişimi teşvik etmektedir (Fishman vd., 2013).

Yukarıda açıklanan tanım ve özellikler bir araya geldiğinde mesleki gelişimi, bireylerin kariyerleri içinde bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen ve sürekli evrilen

bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Geleneksel yaklaşımlardan ayrılarak, son yıllarda çalışan odaklı, işe yerleşik öğrenme deneyimlerine yönelik uzun süreli bir dönüşüm yaşanmıştır. Eğitim ortamlarının günlük yaşamına kök salmış olarak, öğretmenler için mesleki gelişim, içerik bilgisini derinleştirme, pedagojik yaklaşımları geliştirme, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etme ve sürekli gelişimi desteklemek için gözlem ve geri bildirim mekanizmalarına katılma gibi unsurları içermektedir. Temelde mesleki gelişim, bilgiye ayak uydurmayı, becerileri güncellemeyi ve bir iş birliği topluluğuna aktif olarak katılarak hem eğitimcilerin hem de eğitim sisteminin gelişen ihtiyaçlarıyla uyum sağlamayı hedefleyen bir yol olarak ifade edilebilir.

2.1.1.Mesleki Gelişimin Önemi

Öğretmenler için mesleki gelişim, eğitim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesinde önemli bir rol oynar ve hem eğitimcileri hem de öğrencileri olumlu yönde etkiler. Etkili mesleki gelişim, öğretmen gelişimi, öğrenci başarısı ve okulun genel gelişimi için kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, iyi tasarlanmış ve sürdürülebilir mesleki gelişimin öğretmen yeterliliğini, öğretim kalitesini ve öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Yoon vd., 2007).

Mesleki gelişimin öğretmenler ve dolaylı olarak öğrenciler için önemi şu şekilde özetlenebilir:

Öğretme Becerilerinin Sürekli Geliştirilmesi: Mesleki gelişimin temel hedeflerinden biri öğretmenlerin beceri ve yeterliliklerini geliştirmektir. Araştırmalar, etkili mesleki gelişim programlarının öğretim tekniklerinin geliştirilmesine ve yenilikçi öğretim stratejilerinin uygulanmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Desimone, 2009).

Pedagojik Bilginin Geliştirilmesi: Mesleki gelişim, öğretmenlerin en son pedagojik araştırma ve eğitim trendlerinden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Bu sürekli öğrenme süreci, konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve öğretim yaklaşımlarını geliştirmek için son derece önem arz etmektedir (İnan ve Lowther, 2010).

İşbirlikçi Öğrenme Topluluklarının Teşviki: Mesleki gelişim etkinliklerine katılım, eğitimciler arasındaki iş birliğini teşvik ederek bir uygulama topluluğu yaratmaktadır. İşbirlikçi öğrenme toplulukları, öğretmenlerin içgörülerini paylaşmaları, zorlukları tartışmaları ve toplu olarak çözümler bulmaları için bir platform sağlayarak sonuçta öğretmenlik mesleğini zenginleştirmektedir (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Teknolojik Gelişmelere Uyum: Günümüzün dijital çağında eğitimde teknoloji entegrasyonu zorunlu hale gelmiştir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde entegre etmeleri için gerekli becerilerle donatmakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmektedir (Guskey ve Yoon, 2009).

Öğrenci Sonuçları Üzerindeki Olumlu Etki: Çok sayıda çalışma, yüksek kaliteli mesleki gelişime öğretmen katılımı ile gelişmiş öğrenci sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Yoon vd., 2007). Etkili mesleki gelişim, öğretmen yeterliliğinin artmasına katkıda bulunmakta ve bu da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, mesleki gelişimin bir öğretmenin kariyerinin vazgeçilmez bir bileşeni olduğu ve devam eden büyümeye, iş birliğine ve sonuçta iyileşen öğrenci sonuçlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Buna göre kanıta dayalı mesleki gelişim uygulamalarının entegrasyonu, dinamik ve etkili bir eğitim ortamının teşvik edilmesi için son derece önemlidir.

2.1.2. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri

Mesleki gelişimin hedefi, öğretmeni geliştirmektir. Öğretmeni geliştirmek, öğretmenin sadece öğretme eylemine ilişkin becerilerinin rafine edilmesi, onun öğretimle ilgili en son gelişmeleri takip etmesinin sağlanması değildir, birey olarak değişmesinin sağlanmasıdır. Bu nedenle öğretmenin mesleki gelişimini hem kuruma katkıları hem de bireye katkıları olarak ele alınabilir. Kurumsal ve bireysel açıdan mesleki gelişimi şu şekilde ifade edebiliriz:

Kurumsal açıdan mesleki gelişim: Sparks ve Loucks-Horsley (1989) personel gelişiminin (mesleki gelişimin) okul geliştirme çabalarının ve öğrenci öğrenmesinin en önemli ayağı olduğunu ifade etmektedir.

Mesleki gelişimin başarılı bir şekilde uygulandığı kurumlarda şu özellikler görülmektedir: (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Bümen vd., 2012).

- a. Personel arasında ortak ve tutarlı hedefler bulunmaktadır. Bu hedefler, kendileri ve öğrencileri için yüksek beklentileri yansıtmaktadır.
- b. Yöneticiler meslektaş iş birliği çerçevesinde, güçlü bir lider olabilmek için gayret ederek, kendileriyle çalışanları arasındaki statü farklılıklarını azaltmaya çalışmaktadırlar. Resmi olmayan iletişim kurarak, koordinasyonu sağlamak için resmi prosedürleri en aza indirmeye çaba göstermektedirler. Okul geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi

için hem okul hem de bölge yöneticilerinin eğitim faaliyetlerine katılması ve fiilen destek vermesi, yöneticilerin gelişimin bekçisi rolünde olduğunu göstermesi gerekmektedir.

c. Yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim ve sürekli ilerlemeye öncelik vermektedirler.

d. Yönetici ve öğretmenler hedeflere ulaşma yolunda, belli kişilerin “becerileri” üzerine odaklanmak yerine; engelleri belirleme ve bu engelleri ortadan kaldırma ve onlarla baş etme yollarını aramanın resmi ve resmi olmayan tüm yollarını kullanmaya çalışmaktadır.

e. Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi, uzmanlık, kaynaklar ve gerekli zaman gibi tüm imkanlar, cömertçe ve uygun olarak sunulmaktadır.

Kişisel açıdan mesleki gelişim: Öğretmenin kendisini, okulunu, öğretim programını ve öğrencilerini farklı görmesi, farklı algılaması ve kendini yenilemesidir. Kişisel açıdan mesleki gelişimde vurgulanan önemli nokta, öğretmenin büyüme ve gelişmesi anlamına gelen ‘değişmenin’, personel geliştirmenin özü olması gerektiğidir. Bu mesleki gelişim vurgusunda iki duruma dikkat çekilmektedir. Birincisi, öğretmenin mesleksi standartlara sahip olmasını ifade ederken, ikincisi ise, niteliğin sürekli olarak yükseltilmesini amaçlamaktadır. İkinci durumun gerçekleşmesi halinde birincinin de gerçekleştirilmesi için gereken koşullar hazırlanıyor demektir (Aydın,1987).

Sparks ve Loucks-Horsley’e (1989) göre başlıca etkili mesleki gelişim özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Okul ortamlarında ve tüm okul bileşenlerini kapsamına alan programların düzenlenmesi,
- 2.Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, okuldaki tüm etkinliklerde planlayıcı ve birbirlerine yardımcı konumunda olması,
3. Farklılaştırılmış eğitim imkânlarıyla bireysel öğretime odaklanılması,
4. Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirleme ve etkinlikler seçmede aktif rol alması,
- 5.Eğitimlerde; sunuma, denetimli denemeler ve geri bildirimlere dikkat çekilerek çalışmaların somutlaştırılması ve zamana yayılması
6. Talep durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde ‘mesleki gelişim’; eğitim uygulamalarını geliştirmeyi, sürekli büyümeyi teşvik etmeyi ve öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkilemeyi amaçlayan çok yönlü amaçlara hizmet etmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişiminin amaçları şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenler pedagoji anlayışlarını derinleştirmek ve öğretim tekniklerini geliştirmek için mesleki gelişim çalışmalarına katılmaktadır. Araştırmalar, öğretim uygulamalarını iyileştirmede ve etkili sınıf stratejilerini geliştirmede sürekli eğitimin önemini vurgulamaktadır (Darling-Hammond, 2017; Desimone, 2009). Diğer taraftan mesleki gelişim, eğitimcilere yenilikçi öğretim stratejilerini keşfetme ve öğretim yöntemlerine entegre etme fırsatı sunmaktadır. Yeni metodolojilere sürekli maruz kalma, öğretim yaklaşımlarının çeşitlenmesine katkıda bulunur ve öğrenci katılımını teşvik eder (Birman vd., 2000; İnan ve Lowther, 2010).

Dijital çağda mesleki gelişim, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etme becerileriyle donatılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojik yeterlilik eğitim deneyimlerini geliştirir ve öğrencileri 21. yüzyılın taleplerine hazırlar (Ertmer vd., 2012; Guskey ve Yoon, 2009). Ayrıca işbirlikçi öğrenme toplulukları mesleki gelişimin önemli bir amacı olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak, eğitimciler arasında bir topluluk duygusunu teşvik ederek fikir, deneyim ve en iyi uygulamaların alışverişini teşvik eder (Bakkenes, Vermunt ve Wubbels, 2010; Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Diğer taraftan öğretmenler, gelişen eğitim politikaları ve standartları hakkında bilgi sahibi olmak ve bunlara uyum sağlamak için mesleki gelişim çalışmalarına katılırlar. Bu durum, mevcut eğitim çerçeveleriyle uyumu sağlamayı ve politika değişikliklerine uygun olarak öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Darling-Hammond, 2017; Fullan, 2007). Son olarak mesleki gelişimin temel amaçlarından biri olan öğrenci çıktılarının olumlu yönde etkilemesi yer almaktadır. Araştırmalar sürekli olarak yüksek kaliteli mesleki gelişime öğretmen katılımı ile artan öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Birman vd., 2000; Yoon vd., 2007).

Bu verilerden hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öğretim uygulamalarını geliştirmek, iş birliğini teşvik etmek ve sonuçta öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak için tasarlanmış kapsamlı bir çerçeve görevi görmekte olduğu söylenebilir. Bu çeşitli amaçlar, dinamik eğitim alanında sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, etkililiğine katkıda bulunan farklı özelliklerle

karakterize edilen karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Mesleki gelişimin yukarıda tartışılan amaçlarına (İşbirlikçi Öğrenme Toplulukları, Teknolojinin Entegrasyonu vb) ek olarak bazı temel özellikleri de şu şekilde özetlenebilir:

1. Bireyselleştirilmiş ve Bağlamsallaştırılmış Yaklaşımlar: Başarılı mesleki gelişim programları, eğitimcilerin farklı ihtiyaçlarının farkında olarak bireyselleştirilmiş ve bağlamsallaştırılmış yaklaşımları benimsemektedir. Mesleki gelişim girişimlerini öğretmenlerin belirli bağlamlarına, konu alanlarına ve deneyim düzeylerine göre uyarlamak, alaka düzeyini ve uygulanabilirliği artırmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

2. Sürdürülebilir Süre ve Tutarlılık: Araştırmalar, sürdürülebilir ve tutarlı mesleki gelişim deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır. Uzatılmış süreler daha derin katılıma ve yeni uygulamaların uygulanmasına olanak tanıyarak öğretim kalitesi üzerinde daha derin bir etki sağlamaktadır (Garet vd., 2001; İnan ve Lowther, 2010).

3. Eğitim Hedefleri ve Standartlarına Uyum: Etkili mesleki gelişim, genel eğitim hedefleri ve standartlarıyla uyumludur. Mesleki gelişim girişimleri ile daha geniş eğitim hedefleri arasında tutarlılığın sağlanması, öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı ve kalıcı etki olasılığını artırmaktadır (Birman vd., 2000; Guskey ve Yoon, 2009).

4. Yansıtıcı Uygulama ve Sürekli İyileştirme: Mesleki gelişimin çok önemli bir özelliği de yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesidir. Öğretim uygulamalarına yansıma yoluyla sürekli iyileştirmenin vurgulanması, eğitimcilerin sürekli büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Desimone, 2009; Guskey, 2010).

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yukarıda özetlenen özellikleri, mesleki gelişim girişimlerinin etkililiğine ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaktadır. İşbirlikçi öğrenme topluluklarının entegrasyonu, bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, sürdürülebilir süre, eğitim hedefleriyle uyum, teknoloji entegrasyonu ve yansıtıcı uygulamaya odaklanma, öğretmen gelişimi için sağlam bir çerçeveyi topluca şekillendirmektedir.

2.1.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Tutum, psikoloji ve sosyal bilimlerde merkezi bir kavram olup bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen bir faktördür. Bir kişinin genel eğilimini belirler ve bu eğilim belirli bir nesne, kişi, grup veya konuya karşı olumlu ya da olumsuz bir şekilde olabilir. Tutumlar bilişsel süreçleri yönlendirir, kararları etkiler ve sosyal

etkileşimde kilit bir rol oynamaktadır. Deneyimler, değerler, inançlar ve çevresel faktörler tarafından şekillenirler; aile, eğitim, medya ve kültürel unsurlar da bu gelişimde etkilidir. Tutumlar doğası gereği kişisel ve evrensel değer yargılarının içsel yorumlamasına dayalı olarak pozitif veya negatif değerlendirmeler olarak ortaya çıkmaktadır (Çöllü & Öztürk, 2014; Petty & Briñol, 2010).

Tutumlar üç farklı boyutu kapsar: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal. Bilişsel boyut, bir bireyin bir konu veya nesne hakkındaki fikirlerini ve inançlarını içermektedir. Duyuşsal boyut, bir tutum nesnesine karşı hoşlanma veya hoşlanmama gibi duygusal tepkileri içermektedir. Davranışsal boyut, bir tutum nesnesine karşı belirli bir şekilde hareket etme eğilimini yansıtarak, tutumların sadece davranışlar veya duygular olmadığını, aksine bilişsel, duyuşsal ve eylem arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1999; Petty & Briñol, 2010).

Öğretmen tutumları, genel tutumların belirli bir alt kümesi olarak eğitim bağlamında hayati öneme sahiptir. Bunlar öğretmenlerin davranışlarını, yaklaşımlarını ve değerlendirmelerini etkiler, sınıf yönetimini, öğrenci ilişkilerini, öğretim yöntemlerini ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmen tutumlarının oluşumu ve gelişimi, öğretmen eğitimi, deneyimler, öğrencilerle etkileşim, okul ortamı ve toplumsal faktörler tarafından etkilenmektedir. Pozitif öğretmen tutumları öğrenci motivasyonunu, öğrenme ortamını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilerken, negatif veya tutarsız tutumlar öğrenci özsaygısını, motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Kazu & Deniz, 2019).

Tutum, bireyin belirli bir olgu, kişi veya şey hakkındaki eğilimini ifade etmektedir (Altmann, 2008). Öğretmenler bağlamında tutum, inançlarını ve uygulamalarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin entegrasyon ve dahililik konusundaki tutumları geniş bir şekilde incelenmiş (Avramidis & Norwich, 2002) ve alan yazında öğretmen tutumlarını kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasının önemini vurgulamıştır (Chhabra vd., 2009). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının kapsayıcı uygulamaların gelişiminde kritik bir yeri olduğu, yetersiz hazırlığın öğretmenleri sınıflarındaki çeşitliliğe karşı hazırlıksız hissettirebileceği öne sürülmüştür (Beacham & Rouse, 2011). Ayrıca, öğretmen hazırlık programlarının dahililik konusundaki tutumlar üzerindeki etkisi araştırılmış, öğretmenlerin tutumları ile okul liderliğinin tutumları arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Bukamal, 2018; Kim,

2011).

Bunlara ek olarak, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenci başarılarını ve eğitim sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Bahadur Basnet & Sherpa, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin tutumları ile iletişim becerileri (Donmus vd., 2015; Tunçeli, 2013), öz-yeterliliği ve öğretimde sanal öğrenme ortamlarının kullanımı gibi çeşitli faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Yousef & Muruges, 2022). Ayrıca, öğretmen tutumlarının eğitim politikalarının, özellikle kapsayıcı eğitim gibi, başarılı bir şekilde uygulanmasındaki etkisi bir ilgi konusu olmuştur (Chhabra vd., 2009; Dupoux vd., 2005). Öğretmenlerin tutumlarını ve inançlarını anlamanın, kapsayıcı eğitim uygulamalarının gelişimi ve başarısı için kritik olduğu öne sürülmüştür (Alharti & Evans, 2017).

Bu bilgilerden yola çıkılarak; öğretmenlerin tutumları, özellikle kapsayıcı eğitim ve matematik eğitimi gibi özel konu alanlarında, uygulamalarını ve inançlarını şekillendirmede kilit bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlerin meslekleri, dahililik ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını anlamak ve ele almak, etkili öğretim uygulamalarını teşvik etmek ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için de son derece önemlidir.

2.2. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ

Mesleki gelişime sağlamaya yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin, alan yazın incelendiğinde farklı sınıflamalarda sunulduğu görülmektedir. Bu sınıflamalar yapılırken mesleki gelişim etkinliklerinin odak noktalarına, amaçlarına ve özelliklerine dikkat edilmiştir. Alan yazında çoğunlukla ‘mesleki gelişim modeli’ olarak adlandırılan bu sınıflamalara ‘mesleki gelişim yaklaşımı’ da denilmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Guskey, 2000; Guskey, 2002; Borko, 2004; Bümen vd., 2012; Darling-Hammond, L., vd., 2017). Bu çalışmada ise ‘Mesleki Gelişim Modeli’ kavramı tercih edilmiştir.

Öğretmenler için mesleki gelişim modeli, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ve sonuçta gelişmiş öğrenci öğrenme çıktılarını sağlamak için tasarlanmış yapılandırılmış bir çerçeveyi ifade etmektedir. Bu modeller, eğitimcilerin mesleki gelişimleri için rehberlik ederek, gelişen eğitim ihtiyaçlarına ve zorluklarına çözümler

bulabilmek adına sürekli iyileştirme ve geliştirmeyi teşvik etmektedir (Guskey, 2002; Borko, 2004; Avalos, 2011; OECD, 2013; Darling-Hammond, L., vd., 2017).

Genel olarak bir mesleki gelişim modeli; öğrenci öğrenimine odaklanmayı, aktif öğrenmeyi, farklılaştırmayı ve sürdürülebilir olmayı hedef almaktadır. Buna göre; etkili modeller, öğretmen gelişimini öğrenci sonuçlarıyla uyumlu hale getirerek yeni bilgi ve becerilerin daha iyi öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısının artmasına dönüşmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan pasif bilgi edinmenin ötesine geçen bu modeller; iş birliği, derinlemesine düşünme ve pratik uygulama gibi aktif öğrenme deneyimlerini vurgulayarak öğretmenleri yeni kavramlarla derinlemesine ilgilenmeye ve bunları sınıflarında uygulamaya teşvik etmektedirler (Guskey,2002).

Öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran mesleki gelişim modelleri, bireysel tercihlere, öğrenme stillerine ve gelişim alanlarına hitap ederek öğrenme için birden fazla yol sunmaktadırlar. Son olarak etkili mesleki gelişim modelleri, tek seferlik atölye çalışmaları veya eğitimlerin ötesine geçerek kaynaklar, ağlar ve uygulama toplulukları aracılığıyla sürekli öğrenmeyi ve desteği teşvik etmektedir (Borko,2004; OECD,2013).

Bu açıklama ve tanımlardan yola çıkılarak; eğitimciler ve eğitim liderlerinin mesleki gelişim modellerinin temel ilkelerini ve özelliklerini anlayarak, sürekli öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eden, sonuçta hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlayan etkili programlar tasarlamaları ve uygulamaya koymalarının ne kadar önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri Sınıflandırmaları

Alan yazında mesleki gelişimle ilgili modeller farklı gruplar altında toplanmıştır. Bu modeller arasında Sparks ve Loucks-Horsley Modeli, Mackenzie mesleki gelişim modeli, okul temelli mesleki gelişim, eylem araştırmaları, mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları, sürekli mesleki gelişim modelleri ve uzaktan mesleki gelişim modelleri gibi çeşitli mesleki gelişim modelleri yer almaktadır (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; (Guskey, 2002; İlğan, 2020; Ling & MacKenzie, 2001; Ruchi, 2023; Scott, 2018) Priadi vd.,2023).

2.2.2. Sparks ve Loucks-Horsley Mesleki Gelişim Modeli

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) mesleki gelişim faaliyetlerini beş modele ayırmıştır

(Five Models of Staff Development). Daha sonra detaylı bir şekilde ele alınan bu mesleki gelişim modelleri, ‘Bireysel rehberli gelişim modeli, Gözlem ve değerlendirme modeli, Program geliştirme sürecine katılım modeli, Araştırma modeli, Kurs eğitim modeli, Çalışma grupları modeli ve Danışmanlık modeli’ olmak üzere çeşitli kategorilerden oluşmaktadır. Bu modeller, öğretmenlerin profesyonel gelişimine destek sağlamak amacıyla kullanılan çeşitli yöntemleri temsil etmektedir (Bümen vd., 2012).

Bireysel rehberli gelişim olan ilk model, öğretmenlerin becerilerini geliştirmek veya mesleki zorlukların üstesinden gelmek için mesleki okumalar, günlük tutmak ve lisansüstü programlara katılmak gibi kendi seçtikleri faaliyetlere katılmalarını içermektedir. Kendi öğrenmelerini yönlendiren yetişkinlerin öğrenmeye istekli olacakları ve daha etkili öğrenecekleri görüşünü temel alan bu modelde öğrenmeyi öğretmenin kendisi tasarlanmaktadır. Öğretmenler gereksinim duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerini (seminere, çalışmaya katılma vb.) seçerler ve kendi öğrenmelerini değerlendirirler.

Gözlem ve değerlendirme modeli, öğretmenleri meslektaşlarını gözlemlemeye, geri bildirim sağlamaya ve uygulamalı öğretim, akran değerlendirmeleri ve okul ziyaretleri gibi faaliyetlere katılmaya teşvik etmektedir. Alan yazında öğretmen değerlendirme, klinik denetim ya da akran koçluğu gibi isimlerle de geçen bu modelde, gözlem yoluyla öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili nesnel veriler ve geri bildirim sağlanır. Model, gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi adımlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirildikten sonra, sınıflarında gözlemlenir ve kendilerine danışmanlık yapılırsa, öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli gelişmeler sağlanabilmektedir.

Program geliştirme sürecine katılım modeli, öğretmenlere projelere katılarak, programları test ederek, değerlendirme çalışmaları yaparak program planlamaya ilişkin bilgi ve becerileri edinmelerinde rehberlik etmektedir. Bu model, yetişkinler bilmeleri gereken bir şey olduğunda ya da çözmeleri gereken bir sorun olduğunda en iyi öğrenirler’ görüşüne dayanmaktadır. Okul geliştirmenin de bir parçası olarak, öğretmenler program geliştirme, uyarlama çalışmaları yürütebilirler ya da belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alırlar, okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma vb. yollarla kendilerini geliştirirler.

Ayrıca *araştırma modeli*, öğretmenlerin sınıf içi öğretim sorunlarına yönelik bilimsel

yöntemleri kullanarak araştırma tasarlayıp yürütmesini ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasını içermektedir. Bu model, alan yazında eylem araştırmasına benzerliğiyle bilinir. Öğretmenlerin, öğretim alanında bir sorunu belirleyerek, bu sorunun çözümüne yönelik plan yapması, veri toplaması, yorumlamasına dayalı olarak kendi öğretiminde değişiklikler yapmasına olanak sağlayan bir modeldir.

Kurs eğitim modeli, Sparks ve Loucks-Horsley'in sınıflandırmasına göre öğretmenlerin diğer eğitimciler tarafından yürütülen kurslara ve çalıştaylara katılmasını ve inanç, tutum, bilgi ve becerilerde değişikliklere yol açmasını içermektedir. Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitim liderinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da grupla öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneksel) modeldir. Bu modelin etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve daha sonra da katılımcıların izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıfa yansımaları yetersiz kalabilmektedir.

Çalışma grupları modeli ise yaygın problemlere çözüm bulmada tüm okul personelinin katılımını içermekte, oluşturulan çalışma grupları problemin farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Bu model sayesinde, okul gelişim çalışmaları iş birliği halinde planlanabilir, öğretimle ilgili yenilikler uygulanabilir. Modelin etkili olabilmesi, iyi organize edilmiş, odaklanmış ve çalışmalarını tamamlamak için yeterli süreleri olan çalışma gruplarına bağlıdır.

Son olarak *danışmanlık modelinde* ise deneyimli, çok başarılı bir öğretmenin, daha az deneyimli bir meslektaşıyla birlikte çalışmasını içermektedir. Bu modelin uygulanmasıyla, mesleki hedeflerin tartışılması, etkili uygulamalar hakkında görüşlerin ve stratejilerin paylaşılması sağlanır. Bu model ayrıca, güncel yöntemlerle ilgili tartışmalar, sınıf gözlemleri ve gelişime yönelik taktikler konusunda düzenli çalışmalar yapılmasına olanak sağlamaktadır.

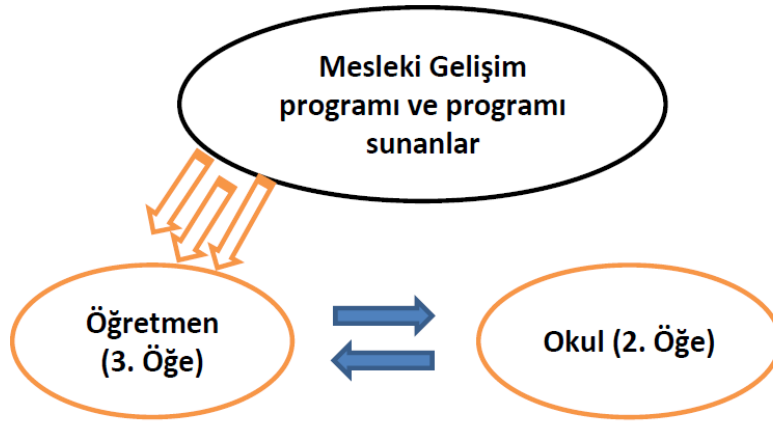
Mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, öğretmeni pasif bir uygulayıcı ya da teknisyen olarak gören paradigma, mesleki gelişim için kurs modelini uygun görürken; öğretmeni, deneyimlerinin mimarı ya da kendini geliştiren bir düşünür olarak gören paradigma, mesleki gelişim için çalışma grupları, eylem araştırması, akran koçluğu, rehberli bireysel gelişim modeli gibi uygulamaları dikkate almaktadır (Bümen vd., 2012).

Guskey (2000), model seçiminin programın hedefleri, içerik ve uygulama yapılacak

bağlama göre değişeceğini, ayrıca modellerin kombinasyonundan oluşan bir mesleki gelişim planı yapılırsa her modelin üstün yönlerinden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley'e (1989) göre, kurs modelinde tek atımlık (one-shot) seminerler düzenlemek yerine, sınıfta yapılan uygulamaların ve akran koçluğunun kurslarla birlikte uygulanmasının daha etkili olacağı belirtmektedir. Ayrıca, gözlem/değerlendirme modelini öğretmeni değerlendirmenin bir yolu olarak düşünmek yerine, bu modelin çeşitli şekilleri olduğunun da dikkate alınmasıyla (akran koçluğu, klinik danışmanlık vb.) etkili uygulamaların yapılabileceği belirtilmektedir.

2.2.3. Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli

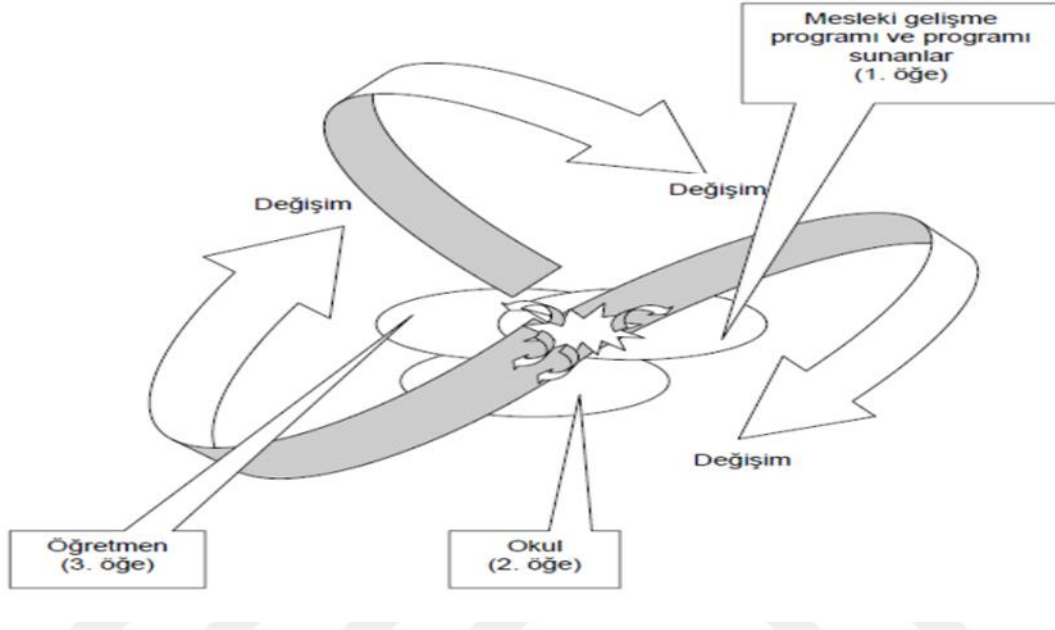
Mackenzie, her birinde de üç ögenin bulunduğu iki farklı mesleki gelişim modelinden bahsetmektedir. Bu öğeler; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmendir. Bu iki model arasındaki fark, üç öge arasındaki etkileşimin şekli ve düzeyidir. Birinde etkileşimden ziyade tek yönlü bir ilişki söz konusu iken, diğerinde öğeler arasında döngüsel bir etkileşim söz konusudur (Ling ve MacKenzie, 2001). Şekil 2.1'de Mackenzie mesleki gelişim modelindeki döngü sunulmuştur (Ling ve MacKenzie, 2001).



Şekil 2.1. Model 1 Lawnmower Modeli.

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi birinci modelde, üç öge arasında etkileşimsiz bir ilişki söz konusudur. İlişkiler birinden diğerine geçen bir durumdan ibarettir. Bu modelde, mesleki gelişim programını sunanlar program içeriğini öğretmenlere tek yönlü olarak aktarmaktadır. Katılımcılar, önyargılarla hareket edebilmektedir. Bu senaryoda, katılımcılar genellikle farklı okullardan olup ve olaya özgü veya bireye özgü ihtiyaçların ele alınması için çok az fırsat sunmaktadır. Katılımcıların, daha önceden planlanmış mesleki gelişim programını etkileme şansları yoktur (Ling ve MacKenzie, 2001).

Çok motive olmuş öğretmenlerin dışında, bu modelin öğretmenlerin öğretim uygulamalarında çok az değişiklik sağladığını ifade edilmektedir. Bu az değişimin nedeni, program ve programı sunanlar ile okul ve katılımcılar arasında açık diyalektik ilişkinin olmayışıdır. Mesleki gelişim için genelde kullanılan kısa süreli kurslar, bu model kapsamındadır (Ling ve Mackenzie, 2001). Türkiye’de MEB’in mesleki gelişim uygulamaları da daha çok bu şekildedir.



Şekil 2.2. Model 2 Türbin modeli.

Şekil 2.2’de görülen ikinci modelde birinci modeldeki aynı öğeler vardır. Bu öğeler birbiriyle döngüsel bir etkileşim içindedirler. Bu modelde, her üç öğe (mesleki gelişimi sunanlar, öğretmen ve okul) için ortak bir amaç vardır ve amaca giden yol okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde desenlenmiş ve geliştirilmiştir. Bireyler ve grupların kendi performanslarını ve grubun performansını inceleyip izleyebildiği eleştirel yansıtma, bu yaklaşımın odak noktasıdır.

Bu model mesleki gelişimi sunanlar, esnektir ve belli bir alanda uzmandırlar. Bundan dolayı, belirlenen hedeflere ulaşmada farklı yollar izleyebilme yeteneğine sahiptirler. Bu modelde mesleki gelişim tek yönlü değil, etkileşimlidir. Süreç dinamik ve sürekli olarak etkileşimli olduğu için, pozitif çıktılar ve değişimi ortaya çıkarmak adına sürekli bir enerji ve güç yayılımı söz konusudur (Ling ve Mackenzie, 2001).

Ling ve Mackenzie’ye göre tartışılan iki mesleki gelişim modeli mecazi olarak çim biçme makinesi ve türbinle karşılaştırılabilir. ‘Çim Biçme Makinesi Modeli’, çim biçme makinesini geçici bir etki için zorlamaya benzer şekilde, bilginin sağlayıcılardan alıcılara

tek yönlü aktarımını temsil eder. Bu model, yaygın değişim, yetkilendirme veya daha fazla gelişme için sürdürülebilir ivme kapasitesinden yoksundur. Kısa ömürlü etki, biçme işleminden sonra çimlerin yeniden büyümesine benzer şekilde tekrarlanan işlemleri gerektirir.

Buna karşılık, ‘Türbin Modeli’, enerji üretiminin sürekli bir durumunu teşvik eden dinamik ve etkileşimli mesleki gelişimi ifade eder. Bu model ivme kazanarak ve olumlu sonuçlar üreterek kendisini ileriye doğru iter. Bu modelde öğretmenler değişimin temsilcileri ve mesleki statülerinin savunucuları haline gelirler. Türbin Modeli ile uyumlu mesleki gelişim, öğretmenlere rollerini ifade etme, statülerini geliştirme ve eğitim bağlamlarını sürekli olarak etkileme potansiyellerinin farkına varma gücü verir.

Özetle, Çim Biçme Makinesi Modeli geçici etkilere yol açan ve sürdürülebilirlikten yoksunken, sürekli etkileşim ve enerji üretimi ile karakterize edilen Türbin Modeli, öğretmenlere kalıcı değişimi teşvik etme, mesleklerini savunma ve öğretme ve öğrenme uygulamalarında süregelen iyileştirmeye anlamlı katkıda bulunma yetkisi vermektedir.

2.2.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

‘Okul Temelli Mesleki Gelişim’, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulanmakta olan bir model olan Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli; meslektaşların okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanlarını ya da konuları okul ortamında sürdürülebilir bir biçimde ele almalarına izin verecek imkanlar tanınması açısından özellikle etkili bulunmuştur. Ayrıca sürdürülebilirlik yönüyle de OTMG ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı da yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı bir gerçektir. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol göstermesi bakımından Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavramdır. Yapılan uluslararası araştırmalar gösteriyor ki, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri (atölye çalışmaları, katılan seminer ve konferanslar) öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtma konusunda tek başlarına yeterli değildir (Elçiçek, 2016).

Avrupa Birliği Komisyonu ile MEB, 2002 yılında, pilot okullarda Okul Temelli Mesleki

Gelişim (OTMG) projesini başlatmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslararası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri bir araya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır.

Proje, altı ilden seçilen 139 ilköğretim okulunda pilot uygulaması için denemeye başlanmıştır. 2007–2008 öğretim yılında 240 öğretmenin katıldığı bu projede, öz değerlendirme formu, okul kültürlerine ilişkin algıları belirleme envanteri, aylık ilerleme raporları, görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Projeden elde edilen bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2008).

Okul temelli mesleki gelişim, bireysel okulların benzersiz bağlamı içerisinde öğretmen etkinliğini ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için tasarlanmış dinamik bir yaklaşımdır. Okul temelli mesleki gelişimin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

İşbirlikçi Öğrenme Toplulukları: Okullarda işbirlikçi öğrenme topluluklarının oluşturulmasını vurgular. Öğretmenler kolektif araştırmaya katılır, deneyimleri paylaşır ve ortak zorlukları çözmek için iş birliği yaparak topluluk ve ortak sorumluluk duygusunu geliştirir (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Bağlamsallaştırılmış ve İhtiyaçlara Dayalı: OTMG'nin tanımlayıcı özelliklerinden biri bağlamsal ve ihtiyaç temelli girişimlere odaklanmasıdır. Bir okulun belirli zorluklarına ve hedeflerine göre uyarlanan OTMG hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılayarak uygunluk ve uygulanabilirliği sağlar (Birman vd., 2000; Desimone, 2009).

Sürekli ve Uzun Vadeli: OTMG 'nin sürekliliği ve devam eden doğası ile karakterize edilir. İzole edilmiş, tek seferlik çalıştayların aksine, OTMG sürekli çabaları ve uzun vadeli mesleki gelişime yönelik bağlılığı içerir ve öğretim uygulamalarında kalıcı değişikliklere katkıda bulunur (Guskey, 2003; İnan ve Lowther, 2010).

Öğretmen Liderliği ve İş birliği: OTMG' nin öne çıkan bir özelliği öğretmen liderliğinin ve iş birliğinin teşvik edilmesidir. Öğretmenler liderlik rollerini üstlenirler, uzmanlıklarını paylaşırlar ve mesleki gelişim girişimlerinin geliştirilmesine ve

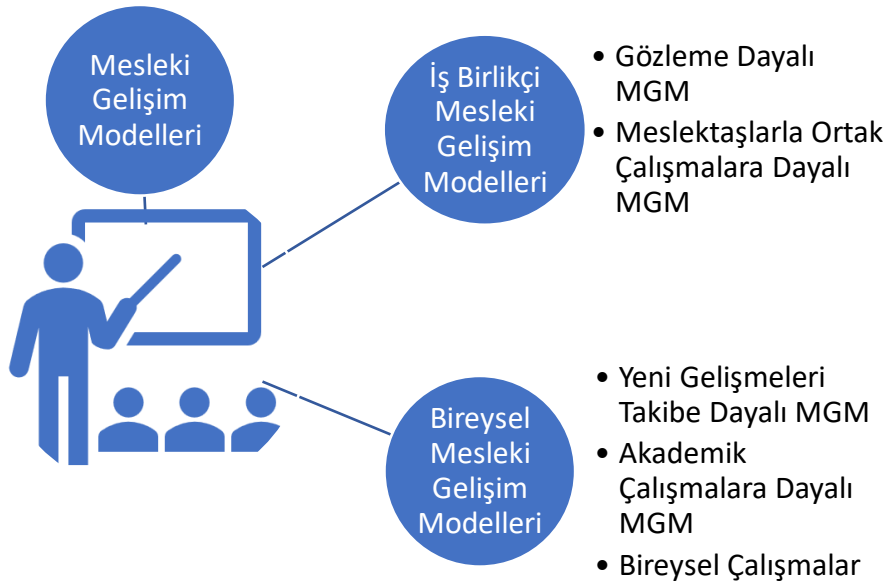
uygulanmasına aktif olarak katkıda bulunurlar (Birman vd., 2000; Hord, 2004).

Veriye Dayalı Karar Verme: OTMG, veriye dayalı karar verme süreçlerini entegre eder. Öğretmenler ve yöneticiler, iyileştirme alanlarını belirlemek, ilerlemeyi izlemek ve gelecekteki mesleki gelişim çabalarına bilgi vermek, yansıtıcı ve kanıta dayalı bir yaklaşım sağlamak için verileri kullanır (Birman vd., 2000; Fullan, 2007).

İşe Gömülü Öğrenme: OTMG' nin önemli bir yönü işe gömülü öğrenmedir. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin günlük uygulamalarına entegre edilerek yeni stratejilerin ve fikirlerin sınıf ortamında anında uygulanmasına olanak sağlar (Birman vd., 2000; Darling-Hammond vd., 2009).

Sonuç olarak, okul temelli mesleki gelişimin özellikleri onun işbirlikçi, bağlamsal, sürekli ve öğretmen merkezli doğasının altını çizmektedir. İşbirliğine öncelik veren, belirli ihtiyaçları ele alan ve veriye dayalı karar almayı entegre eden OTMG, öğretim uygulamalarında ve öğrenci sonuçlarında sürdürülebilir iyileştirmeleri teşvik eden kapsamlı bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

Alan yazındaki mesleki gelişim modellerinden yola çıkılarak bu çalışmada mesleki gelişim modelleri 'işbirlikçi mesleki gelişim modelleri ve bireysel mesleki gelişim modelleri' ana başlıkları altında Şekil 2.3'te sunulduğu gibi sınıflandırılarak ele alınmıştır.



Şekil 2.3. Bu çalışmadaki mesleki gelişim modelleri sınıflandırması.

2.2.5. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelleri

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelleri, öğretmenlerin bir araya gelerek ortak öğrenme deneyimleri yaşadığı ve birbirleriyle iş birliği içinde mesleki gelişimlerini destekledikleri durumları ifade etmektedir. Bu modeller genellikle mesleki öğrenme toplulukları veya işbirlikçi öğrenme grupları şeklinde uygulanmaktadır (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modellerinin Özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

Ortak Öğrenme: Model, öğretmenlerin belirli bir konu, öğretim stratejisi veya öğrenci ihtiyacı üzerine odaklanarak bir araya gelmelerini içerir. Grup üyeleri, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından faydalananarak ortak öğrenme sürecine katılırlar.

İş birliği ve Paylaşım: İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modeli, öğretmenler arasında bilgi, deneyim ve en iyi uygulama örneklerini paylaşmayı teşvik eder. Grup üyeleri, birbirlerine destek olur ve profesyonel gelişimlerini birlikte yönlendirirler (Birman vd., 2000; Hord, 2004).

Veri Kullanımı: Model, öğretmenlerin öğrenci başarı verileri veya sınıf içi gözlemler gibi verilere dayanarak öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve sürekli olarak bu verileri değerlendirmelerini vurgular (Desimone, 2009).

Sürekli Gelişim: İşbirlikçi öğrenme toplulukları, öğretim stratejilerini, materyalleri ve öğrenci etkileşimlerini düzenli olarak değerlendirir ve geliştirir. Model, öğretmenlere sürekli olarak kendi uygulamalarını gözden geçirme ve iyileştirme fırsatı sunar (Guskey, 2003; Inan & Lowther, 2010).

Mesleki Sorumluluk: Model, öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini yönlendirme konusunda daha fazla sorumluluk ve liderlik fırsatı tanır (Birman vd., 2000).

İşbirlikçi mesleki gelişim modelleri ‘Gözleme dayalı modeller ve Meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı modeller’ başlıklarında detaylandırılarak sunulmuştur.

2.2.5.1. Gözleme Dayalı Modeller

Öğretmen gözlemi, bir öğretmenin öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi ve genel öğretim etkinliği hakkında bilgi toplamaya yönelik sistematik bir süreçtir. Bu yöntem, öğretim kalitesini değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılır ve öğretmenin güçlü yönleri ve geliştirilebilecek alanları hakkında değerli bilgiler sağlar. Öğretmen gözleminin

amaçlarından biri öğretmenlerin mesleki gelişimi için geri bildirimler sağlamak ve geliştirilecek alanların belirlenmesine yardımcı olmaktır (Danielson, 2007). Ayrıca bazı bağlamlarda gözlemler, hesap verebilirlik amacıyla öğretmen değerlendirme sistemlerine katkıda bulunur (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011). Üstelik gözlemler, öğretimle ilgili karar verme ve müfredat geliştirme konusunda bilgi sağlayabilecek içgörüler üretir (Wragg, 1999).

Öğretmen gözleminin temel bileşenlerinden olan sınıf uygulamalarının değerlendirilmesinde; gözlemler, öğretmenin ders planlaması, sunumu ve çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımı dahil öğretim stratejilerine odaklanılır (Brophy ve Good, 1986). Sınıf yönetimi değerlendirmesinde ise gözlemciler, öğretmenin olumlu ve etkili bir sınıf ortamını ne kadar iyi kurup sürdürdüğünü, öğrenci davranışını ve katılımını ne kadar iyi yönettiğini değerlendirir (Emmer ve Stough, 2001). Bu gözlemler sırasında öğretmen-öğrenci etkileşimleri, öğretmenin iletişim becerilerini, tepki verme yeteneğini ve destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirme yeteneğini inceleyen kritik bir husustur (Stronge, Ward ve Grant, 2011). Ayrıca gözlemciler, öğretmenin içerik bilgisi derinliğini ve karmaşık kavramları etkili bir şekilde iletme yeteneğini değerlendirebilir (Darling-Hammond, 2017).

Öğretmen gözlemi genellikle sınıf performansı ile bağlantılıdır. Bununla birlikte, gittikçe daha fazla okul, gözlemleri, öğretmenleri gözlemleyen öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamalarını ve öğrenci performansını geliştiren bir mesleki gelişim biçimi olarak kullanmaktadır. Öğretmenler için, sınıfta gözlemlenmek sinir bozucu ya da rahatsız edici olabilmektedir. Ancak, performans değerlendirmelerinden ziyade mesleki gelişim için araç olarak hizmet eden öğretmen gözlemleri, öğretmenler, yöneticiler ve okul için birçok faydaya sahiptir. Giderek daha fazla yönetici ve öğretmen, akran gözlemini işbirlikçi mesleki gelişimin bir biçimi olarak görmektedir. Bu tür bir gözlem, öğretmenler arasında öğretim teknikleri ve ideolojileri paylaşmanın bir aracı olarak kullanıldığında daha fazla yarar sağlayabilir (EducationWorld, 2018).

Öğretmen gözlemi profesyonel gelişim fırsatlarının bir parçası olmalıdır. Akran gözleminin çok etkili olabilmesinin bir yolu, öğretmenlerin konferanslarda yeni beceriler veya fikirler edinmesi ve daha sonra meslektaşları için bu yeni yaklaşımları modellemesidir. Bu yöntemin en faydalı yapılabileceği yer okulun kendisidir çünkü mesleki gelişim iş temelli olmalıdır. Diğer öğretmenleri gözlemleyerek öğretmenlerin en büyük faydalarından biri budur. Öğretmen gözlemi, sınıfta sadece saatlerde gözlem

yaparak gerçekleştirildiğinde bir yararı olmayacaktır. Bu nedenle aşağıdaki gibi bir öğretmen gözlemi programıyla daha yararlı olabilir:

*programa genel bakış; gözlemin odak noktası ne olacak

*gözlem; kısa bir gözlem takibi,

*tartışma; gözlemle alakalı hızlı bir tartışma,

*yansıtma; gözlemci tarafından elde edilen bilgi nasıl kullanılabilir,

*uyarlama; öğretmenden elde edilen geri bildirimle, kendi sınıfına uyarlama (EducationWorld, 2018).

Öğretmen gözlemi en iyi beklentiler net olarak belirlendiğinde ve katılımcılar bu süreçten nasıl ve ne şekilde yarar elde edeceklerini anladıklarında işe yaramaktadır. Öğretmen gözlemine dayalı modellerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısını desteklemektedir. Bu modellerden bazıları ‘Kurum içi gözlem, Ders imecesi/araştırması ve Öğrenme yürüyüşleri’ aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur:

A-Kurum içi gözlem

Kurum içi gözlem, bir kurum veya okulun içindeki öğretmenlerin derslerini gözlemlemek, değerlendirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılan bir süreçtir (Danielson, 2013). Bu gözlem süreci, genellikle okul yöneticileri, öğretim koordinatörleri veya meslektaşlar tarafından gerçekleştirilir (Harris, 2017).

Kurum içi gözlem modelinin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir: ‘Kurum içi gözlem, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemelerini ve bu gözlemler üzerine geri bildirimde bulunmalarını içerir. Bu süreç, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur’.

1. *Eleştirel Değerlendirme:* Kurum içi gözlem, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlar.

2. *Mesleki Gelişim:* Bu model, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve onlara yeni öğretim stratejileri ve yaklaşımları keşfetme fırsatı sunar.

Kurum içi gözlem modelinin avantajları ise şöyle ifade edilebilir:

1. Öğretmenlerin derslerini gerçek zamanlı olarak değerlendirme imkânı sağlar. Böylece öğretmenlerin güçlü yönlerini belirlemek, gelişim alanlarını tanımlamak ve öğretim stratejilerini iyileştirmek için gerçek verilere dayalı bir geribildirim elde edilebilir

(Marzano, 2012).

2.Öğretmenler arasında iş birliği ve paylaşımı teşvik eder. Gözlemciler, öğretmenlere geri bildirimler sağlayarak, en iyi uygulamaları paylaşmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır (Harris, 2017).

3.Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler. Gözlem sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenler hedef odaklı bir mesleki gelişim planı oluşturabilir, kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için yönlendirici bir rehberlik alabilirler (Danielson, 2013).

4.Öğretmenlerin sınıftaki etkileşimleri, öğrenci ilerlemesi ve öğrenci başarısını artırma stratejilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Gözlem sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenler ders içi farklılaştırma ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uyumlu öğretim stratejileri geliştirebilirler (Marzano, 2012).

B-Ders imecesi/araştırması (lesson study)

Kökleri Japonya'ya dayanan ve uluslararası literatürde yaygın olarak 'lesson study' olarak bilinen mesleki gelişim modeli yurt içi çalışmalarda 'ders araştırması', 'ders çalışması' ve 'ders imecesi' adlarıyla anılmaktadır. Bu model, bir grup öğretmen tarafından yürütülen araştırma derslerinin gözlemlenmesi, öğrenme ve öğretme ile ilgili veri toplama ve ardından işbirlikçi analiz yoluyla çok çeşitli öğretim geliştirme stratejilerini kapsamaktadır (Mangulabnan, 2021; Richit & Tomkelski, 2020; Collet & Greiner, 2019). Son yıllarda popülerlik kazanan ders imecesi modeli, öğretmenlerin uygulamaları doğrudan inceleyerek (canlı veya video kaydı yoluyla) veya dolaylı olarak (öğretim sırasında üretilen eserleri analiz ederek) öğrenme deneyimleri kazanmasını içermektedir. Model, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye bakış açılarını değiştirerek onları sınıf uygulamalarına farklı bir bakış açısıyla bakmaya teşvik etmektedir

Ders imecesi modelinde katılımcılar öncelikle bir araya gelerek çalışmanın amacını belirlerler. Planlama aşamasında konunun sunumuyla ilgili çeşitli kaynaklardan araştırma yapar, mesleki deneyim ve gözlemlere dayanarak görüşlerini belirtirler. Ders planı hazırlandıktan sonra bir grup üyesi ders planını esas alarak kendi sınıfında uygular. Diğer grup üyeleri 'araştırma dersi' sırasında gözlemci olarak hareket ederek öğretim sürecine ilişkin gözlem notları alırlar. Araştırma dersinin ardından ders imecesi grubu toplanır, uygulamacı görüşlerini paylaşır ve ders sırasında karşılaşılan beklenmedik durumları açıklar. Diğer grup üyeleri gözlemlerini paylaşır, araştırma dersi üzerine derinlemesine tartışmalara katılır ve planda gerekli düzeltmeler için önerilerde bulunur. Bu aşamada her

grup üyesi fikrini belirtir ve plan değişiklikleri için toplu kararlar alınır. (Lewis, 2002 ; Rappleye & Komatsu, 2017). Süreç boyunca grup üyelerinin ve uzmanların iş birliğine dayalı gözlem ve düşüncelerinin önemini son derece önemlidir. İsteğe bağlı olarak ders planı yenilendikten sonra başka bir grup üyesi bunu farklı bir sınıfta uygular ve ders imecesi döngüsü tekrarlanır. Tekrarlanan planlama, uygulama, gözlem, yansıtma ve gözden geçirme süreci ders imecesi modelini oluşturur (Lewis, 2002).

Temellerini Japonya'dan alan bu yaklaşım Amerika başta olmak üzere farklı ülkelerde de yer etmiştir. Bu yaklaşımın 4 temel aşaması şu şekildedir (Rappleye & Komatsu, 2017):

- (i) işbirlikçi bir şekilde hedef belirlenmesi ve ders planı
- (ii) ders planının uygulanması, gözlemlenmesi
- (iii) grup yansımaları ve eleştirisi
- (iv) hedeflerin ve ders planlarının yenilenmesi ve döngünün tekrarı

Aşağıdaki Şekil 2.4'te Güner ve Akyüz (2017)'ün dilimize uyarladığı ders imecesi döngüsünün aşamaları bulunmaktadır (Lewis vd., 2006: 4).



Şekil 2.4. Ders imecesi döngüsü

Günay vd., mesleki gelişim modellerinden biri olan ders araştırması modeli hakkında detaylı bilgi vererek Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulanması üzerine tartışmıştır. Akabinde de Öğretmenlik Uygulaması dersi için bir uygulama modeli sunmuştur. Araştırma sonunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde uygulamaya ağırlık verilmesi ve bu yönde yeniden tasarlanmasını; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin çerçevesi ders araştırması modeline uygun tasarlandığında öğretim süreci pedagojik ve profesyonelleşme anlamında daha işler hale gelebileceğini belirtmiştir.

Shingphachanh (2018) ’in ‘Teachers' Understanding and Concerns about the Practices of Lesson Study in Suburb Schools in Laos’ çalışmasında Öğretmen Eğitimi Kolejlğinde 2015 yılında önemi anlaşılıp uygulanmaya başlanan Ders imecesi tekniğini öğretmenlerin ne düzeyde edinebildiklerini araştırmak ve onların tekniğin uygulanmasına karşı endişelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 11 sınıf gözlemi, ders araştırması raporları ve rehberi ayrıca 70 soruluk açık uçlu anketle elde edilen verilerle yapılan çalışma sonunda öğretmenlerin iş birliği ve zaman yönetimi, ders araştırma tekniğinin prosedürü ve formatı konularında endişe duydukları ortaya çıkmıştır.

C-Öğrenme yürüyüşleri (learning walks): Pittsburgh Üniversitesi'nde Öğrenme Enstitüsü tarafından oluşturulan Öğrenme yürüyüşleri, katılımcıları öğrenci çalışmalarına ve sınıf eserlerine bakmak ve öğrencilerle ve öğretmenlerle konuşmak için çeşitli sınıfları ziyaret etmeye davet eden bir süreçtir. Katılımcılar daha sonra sınıfta öğrendikleri şeyleri gerçek ifadeler yaparak ve gözlemler hakkında sorular sorarak gözden geçirirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları hakkında daha fazla yansıtıcı olmalarına bağlıdır. Bir grup öğretmen veya eğitim lideri, okulda dolaşarak sınıfları ziyaret eder ve öğrenci öğrenmesi ve öğretim pratiği üzerine gözlemler yapar. Bu yürüyüşler genellikle yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilir ve önceden belirlenmiş hedeflere yönelik olarak yapılır (EucationWorld, 2018; Schleicher, 2018)

Learning walks guide (2018) öğrenme yürüyüşü sürecini şu şekilde açıklamaktadır: ‘4 kişiye kadar olan gruplar ayrı ayrı okullara giderler, liderlerin ziyaret edecekleri sınıfların listeleri hazırdır. Öğretmenler, gözlem için uygun gördükleri zaman olursa sınıf kapısını açık bırakırlar. Gözlemler sırasında 4 alan üzerine odaklanılır: öğrenme, etkileşim, sınıf atmosferi ve rutinler. Her bir gözlemden sonra takımlar kısa bir yansıtma konuşması yaparlar. Her konuşma bu dört alan üzerine odaklanır. Her katılımcı gözlemden bir hafta sonra bir paragraf kadar blog yazısı yazarak deneyimleri hakkında yansıtmaları yaparlar’.

Yukarıdaki açıklamaya göre öğrenme yürüyüşleri, öğretmenlerin okul içinde dersleri ziyaret ederek gözlemler yapmalarını ve bu gözlemler üzerine yansıtma çalışmalarını içerir. Bu model, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve okul içindeki öğrenme kültürünü güçlendirir. Öğrenme yürüyüşleri modelinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Gözlemi*: Öğrenme yürüyüşleri, öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreçlerini gözlemleme fırsatı sunar.
2. *Mesleki Gelişim*: Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
3. *İşbirlikçi Öğrenme Ortamı*: Öğrenme yürüyüşleri, öğretmenler arasında işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratır ve mesleki dayanışmayı teşvik eder (Little, 2002; Frost & Durrant & Head, 2006; Chappuis vd., 2012; Schleicher, 2018).

Scott (2018), 'Learning Walks': Teacher Professional Development at one NSW School başlıklı yüksek lisans tezinde okul temelli ve işbirliği odaklı bir teknik olan ders araştırmasını kullanmıştır. Durum çalışması olarak hazırlanan tezde, okulun ders imecesi tekniğini kullanması ve böylece öğretmenlerin anlamlı ve ilgili bir şekilde birbirinden bir şeyler öğrenmeleri hedeflenmiştir. Çevrimiçi yapılan bir anketle veriler toplandıktan sonra 16 öğretmenle grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kendi aralarında ve okul liderleriyle saygılı ve güvenli bir ilişki kurmaya değer verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonunda ayrıca sürece daha etkin katılımın sağlanması, öğretim mesleki gelişimin önemini anlamalarına bağlanmıştır.

Bu modeller, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan etkili yöntemlerdir. Kurum içi gözlem, Ders imecesi ve Öğrenme yürüyüşleri, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine, geliştirmelerine ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur.

2.2.5.2. Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller

Öğretmenler için işbirlikçi mesleki gelişim, akranlarla, uzmanlarla veya bir uygulama topluluğuyla iş birliğine dayalı etkileşimler yoluyla bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış ve kolektif bir yaklaşımı içerir (İnan ve Lowther, 2010; Lieberman ve Grolnick, 1996). Bu mesleki gelişim biçimi genellikle

işbirlikçi ders planlaması, ortak müfredat geliştirme, akran gözlemi ve öğretmenler arasında yansıtıcı tartışmalar gibi etkinlikleri içerir (Borko, 2004; Little, 1990).

Öğretmenler için işbirlikçi mesleki gelişimin önemi, eğitimdeki dinamik ve karmaşık zorlukları çözme potansiyelinde yatmaktadır. İlk olarak, iş birliği öğretmenler arasında ortak sorumluluk duygusunu ve eğitim hedeflerinin kolektif sahiplenmesini teşvik eder (Birman vd., 2000). Bu toplumsal yaklaşım fikir, deneyim ve kaynak alışverişini teşvik ederek sürekli bir öğrenme ortamını teşvik eder (Borko ve Putnam, 1996; İnan ve Lowther, 2010). İkinci olarak, işbirlikçi mesleki gelişim, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarla meşgul olmalarını, öğretim yöntemlerini eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerini ve pedagoji hakkında bilinçli kararlar vermelerini sağlar (Lieberman ve Grolnick, 1996; Vescio vd., 2008). Öğretmenler işbirlikçi sorgulamaya katılarak, paylaşılan anlayışlara ve kanıta dayalı uygulamalara dayalı olarak öğretim stratejilerini geliştirebilirler (Borko, 2004; Little, 1990).

Ayrıca işbirlikçi mesleki gelişim, öğretmenlerin yeni yaklaşımları denemek ve hem başarıları hem de zorlukları paylaşmak konusunda kendilerini rahat hissettikleri destekleyici bir uygulama topluluğunun geliştirilmesine katkıda bulunur (Little, 1990; Vescio vd., 2008). Bu topluluk duygusu mesleki gelişimi, dayanıklılığı ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiyi teşvik eder (Birman vd., 2000; İnan ve Lowther, 2010).

Buna göre; öğretmenler için işbirlikçi mesleki gelişimin, paylaşılan öğrenmeyi, yansıtıcı uygulamayı ve destekleyici bir profesyonel topluluğun yetiştirilmesini teşvik eden stratejik ve etkileşimli bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Önemi, eğitimin çok yönlü taleplerini karşılama ve sonuçta gelişmiş öğretim uygulamalarına ve gelişmiş öğrenci öğrenme deneyimlerine katkıda bulunma potansiyelidir.

Öğretmenler için işbirlikçi mesleki gelişim modellerinden ‘eleştirel arkadaş grupları, kitap incelemesi, eylem araştırması, mentorluk ve mesleki öğrenme topluluğu’ hakkında açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

A-Eleştirel arkadaş grubu (EAG) (critical friends group -CFG)

Eleştirel arkadaş grupları (EAG), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılan işbirlikçi bir yaklaşımdır. Bu model, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını değerlendirmeleri ve geri bildirimde bulunmaları için bir platform sağlar. EAG, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir (Curry, 2008)

EAG'yi üyelerin eğitimde iyileştirme ve okul çapında reform yapma kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlayan belirli bir okul temelli mesleki topluluk türü olarak ifade etmektedir. EAG üyeleri birlikte, öğrenim ve öğrenmeyle ilgili devam eden pratik merkezli tartışmalar yoluyla öğrenci öğrenimini ve başarısını arttırmayı amaçlamaktadır. Öğrenme üçgeni (öğrenci, öğretmen ve konu arasındaki ilişki) üzerine odaklanarak, EAG'ler, sınıfların okul reformu çabalarının merkezi olması ve öğretmenlerin eğitimsel değişime öncülük etmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

EAG, öğrencinin öğrenmesi ile bağlantılı profesyonel gelişim için bir öğretmen programında zaman ve yapı sağlar. Her bir EAG, en az bir koçun rehberliğinde, işbirliği becerilerini geliştirmek, öğretim uygulamalarını yansıtmak ve öğrenci çalışmalarına bakmak için düzenli olarak toplanan sekiz ila 12 öğretmen ve idareciden oluşmaktadır (EducationWorld, 2018).

Eleştirel Arkadaş Gruplarının Özellikleri:

1.İşbirlikçi Öğrenme: EAG, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrenmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eder (MacPhail, Tannehill & Ataman, 2021).

2.Geri Bildirim ve Değerlendirme: Grup üyeleri, birbirlerinin uygulamalarını değerlendirir ve yapıcı geri bildirimde bulunur. Bu süreç, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olur (Holmqvist & Lelling, 2020).

3.Profesyonel Gelişim: EAG, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve onlara yeni öğretim stratejileri ve yaklaşımları keşfetme fırsatı sunar (Nugent, 2020).

4.Yansıtıcı Uygulama: Grup üyeleri, kendi uygulamalarını ve meslektaşlarının uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirir ve yansıtıcı uygulamaları teşvik eder (Wood vd., 2017).

Eleştirel arkadaş grupları; öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını daha iyi anlamalarına, öğretim uygulamalarında değişiklik yapmalarına ve mesleki öz farkındalıklarını arttırmasına yardımcı olur. Öğretmenler arasında iş birliği ve mesleki dayanışmayı teşvik eder. Eleştirel arkadaş grupları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilecek bir yöntemdir. EAG, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını araştırmalarına, geliştirmelerine ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırmalarına yardımcı olabilir.

B-Eylem araştırması (action research)

Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını araştırarak geliştirmelerine olanak sağlayan bir yöntemdir. Eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir. Bu araştırma modeli, bir grup bireyin bir sorunu tanımlamasını, çözüm için eylemlerde bulunmasını, elde edilen sonuçları değerlendirmesini ve gerektiğinde yeniden denemesini içerir; bu süreç, eylemi uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenmeyi vurgular (O'Brien,2003). Eylem araştırmaları, uzman araştırmacılar yönetiminde, uygulayıcıların ve sorunun paydaşlarının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu araştırmalar, mevcut uygulamaların eleştirel bir değerlendirmesini yapmayı ve durumu geliştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlar (Karasar, 1999).

Eğitimcilerin uygulamalarını geliştirmek ve bilgilendirmek amacıyla sistematik ve sürekli bir şekilde yürütülen eylem araştırması, bir grup veya birey tarafından çözüm odaklı olarak gerçekleştirilen bir araştırma türüdür. Bu metodoloji, eğitimcilerin kendi pratiklerini değerlendirmelerini ve iyileştirmelerini, aynı zamanda diğer katılımcılarla iş birliği ve deneyim paylaşımını teşvik ederek gerçekleştirir. Bu model, eğitim alanında etkili değişimlere olanak tanıyan bir strateji sunar (Beveriyi, 1993; Calhoun, 2002).

Eylem Araştırmasının Aşamaları:

- 1. Problem veya Sorunu Belirleme:* Eylem araştırması, öğretmenlerin bir problem veya sorunu çözmek için bir çözüm geliştirmesine odaklanır. Bu nedenle, ilk adım problem veya sorunu belirlemektir (Cochran-Smith & Lytle, 2009).
- 2. Eylem Planı Geliştirme:* Problem veya sorunu belirledikten sonra, öğretmenlerin bir eylem planı geliştirmesi gerekir. Eylem planı, problem veya sorunu çözmek için atılacak adımları içerir (Sagor, 2003).
- 3. Eylem Planını Uygulama:* Eylem planını geliştirdikten sonra, öğretmenlerin eylem planını uygulamaya başlaması gerekir. Eylem planını uygularken, öğretmenlerin planı takip etmesi ve gerektiğinde ayarlamalar yapması önemlidir (Stringer, 2007).
- 4. Eylem Planının Uygulanmasını Değerlendirme:* Eylem planını uyguladıktan sonra, öğretmenlerin eylem planının uygulanmasını değerlendirmesi gerekir. Değerlendirme, eylem planının etkili olup olmadığını belirlemeye yardımcı olur (Waters & Brooks, 2019).

5. *Eylem Planını Revize Etme*: Değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin eylem planını yenilemesi gerekebilir. Eylem planını yenilerken, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını dikkate alması ve eylem planını daha etkili hale getirmesi için gerekli değişiklikleri yapması önemlidir (Oja & Smulyan, 1989).

Eylem Araştırmasının Özellikleri:

- Sorun Odaklı: Eylem araştırması, öğretmenlerin bir problem veya sorunu çözmek için bir çözüm geliştirmesine odaklanır.
- Uygulamalı: Eylem araştırması, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında değişiklik yaparak çözümü uygulamasını gerektirir.
- Yansıtıcı: Eylem araştırması, öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmesini ve gerekirse yenilemesini gerektirir.
- İşbirlikçi: Eylem araştırması, öğretmenlerin birlikte çalışmasını gerektirir.

Eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilecek bir yöntemdir. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını araştırmalarına, geliştirmelerine ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir.

C-Mentorluk (mentoring)

Mentorluk, mentor olarak bilinen daha deneyimli bir bireyin kişisel ve mesleki gelişimini kolaylaştırmak için menti olarak adlandırılan daha az deneyimli bir kişiye rehberlik ve destek sağladığı çok yönlü bir ilişkidir. Mentor, mentinin büyümesine ve başarısına katkıda bulunarak değerli bilgiler, tavsiyeler ve kaynaklar sağlar. Bu ilişki danışman, destekçi, öğretmen, savunucu, koç, koruyucu, rol model ve rehber gibi çeşitli rolleri kapsayabilir (Starcevich, 1997; Mullen, 1998).

Mentorluk, deneyimlerin paylaşılmasını ve pratik bilgi yoluyla bilgelik kazanma sürecini vurgulayan dinamik ve karşılıklı etkileşimi içerir. Mentor, mentiye zorlukların üstesinden gelmesine ve hedeflerine ulaşmak için bilinçli kararlar almasına yardımcı olan bir rehberlik ve ilham kaynağı olarak hizmet eder (Kuzu vd., 2012). Mentor-menti ilişkisi, mentorun sürekli destek ve teşvik sağladığı, uzun vadeli kariyer gelişimine odaklanma ile karakterize edilir. Başarılı mentorluk güvene, gerçek ilgiye ve mentinin genel refahına ve ilerlemesine olan bağlılığa dayanır.

Örgütsel bağlamda mentorluk, bireysel ve kolektif öğrenmeyi teşvik etmede, iş

performansının artmasına ve profesyonel büyümeye katkıda bulunmada önemli bir rol oynar. Mentor, mentinin özgüveni, kişilik gelişimi ve organizasyon içindeki rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesi için katalizör görevi görür (Robbins, 1997).

Öğretmen mesleki gelişiminde mentorluk, deneyimli bir öğretmen (mentor) ile daha az deneyimli bir öğretmen (mentî) arasında, mentinin öğretim uygulamalarını geliştirmeyi, mesleki gelişimi teşvik etmeyi ve teorik bilginin pratik sınıfa entegrasyonunu kolaylaştırmayı amaçlayan işbirlikçi ve destekleyici bir ilişkiyi ifade eder. Öğretmen mesleki gelişimi bağlamında mentorluk, mentiye öğretimin karmaşıklıklarını aşmasına yardımcı olmak için rehberlik sağlayan, uzmanlığı paylaşan ve yapıcı geri bildirim sunan deneyimli bir eğitimciyi içerir (Ingersoll ve Strong, 2011). Mentor bir rol model görevi görür ve mentiye etkili öğretim stratejileri, sınıf yönetimi becerileri ve yansıtıcı uygulamalar geliştirmede yardımcı olur (Ingersoll ve Strong, 2011; Boreen, Johnson ve Niday, 2011).

Öğretmen mesleki gelişiminde başarılı mentorluk, mentorun mesleki hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmada, yeni pedagojik yaklaşımlara uyum sağlamada ve öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmesinde mentorun desteklediği sürekli iş birliğini vurgular (Boreen vd., 2011). Mentorluk ilişkisi, mentinin bir eğitimci olarak öz yeterliliğinin, güveninin ve genel etkinliğinin artmasına katkıda bulunur (Johnson, 2016).

Mentorluk ve Koçluk Modeli

Mentorluk ve koçluk, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli roller oynayan, ancak farklı özelliklere ve yaklaşımlara sahip iki işbirlikçi modeldir. Her iki model de öğretmenlerin kariyerlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına, mesleki becerilerini geliştirmelerine ve öğretim pratiğini iyileştirmelerine yardımcı olur.

Mentorluk Modelinin Özellikleri:

1. *Rehberlik ve Destek:* Mentorluk, deneyimli öğretmenlerin (mentorlar) daha az deneyimli veya yeni öğretmenlere (mentilere) rehberlik ve destek sağladığı bir süreçtir (Radford Arrow, 2020).
2. *Mesleki Gelişim:* Mentorluk, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekler ve onlara yeni öğretim yaklaşımları ve metodolojileri keşfetme fırsatı sunar (Purnamasari, 2019).

3. *İşbirlikçi Öğrenme Ortamı*: Mentorluk, öğretmenler arasında işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratır, bu ortamda mentiler deneyimlerini paylaşır ve birbirlerinden öğrenir (Kırkgöz, 2019).

4. *Kariyer Planlaması ve Gelişimi*: Mentorluk, öğretmenlerin kariyer planlaması ve gelişimine katkıda bulunur ve onlara kariyer hedeflerine ulaşmaları için rehberlik eder (Sun vd., 2022).

Koçluk ise; öğretmenlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan daha hedef odaklı bir süreçtir. Koçluk, öğretmenlerin kendi çözümlerini geliştirmelerine odaklanır ve genellikle belirli bir hedefe veya beceri gelişimine yöneliktir.

Koçluk Modelinin Özellikleri:

1. *Hedef Odaklılık*: Koçluk, öğretmenlerin belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

2. *Kişisel Gelişim ve Öz Farkındalık*: Koçluk, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini ve öz farkındalıklarını artırmayı hedefler.

3. *Kısa Süreli ve Yapılandırılmış*: Koçluk genellikle kısa süreli ve yapılandırılmış bir süreçtir ve belirli bir hedefe odaklanır.

Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar:

- Mentorluk, genellikle daha uzun süreli ve kapsamlı bir süreçtir ve mentilerin genel mesleki gelişimine odaklanır. Mentorlar, deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak mentilere rehberlik eder.

- Koçluk ise daha kısa süreli ve hedef odaklıdır. Koçlar, öğretmenlerin kendi çözümlerini bulmalarına yardımcı olur ve genellikle belirli bir beceri veya hedefe yönelik çalışmalar yapar.

Her iki model de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan etkili yöntemlerdir. Mentorluk ve koçluk, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine, geliştirmelerine ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur.

D- Kitap çalışması/incelemesi (book study groups)

Kitap çalışması, kendi kendini yöneten ve görev merkezli öğrenmenin etkililiğini

vurgulayan yetişkin öğrenme teorisiyle uyumlu olarak eğitimciler için değerli bir mesleki öğrenme biçimi oluşturur (Knowles, 2005). Bu yaklaşım, seçilen kitabın hem sınıf hem de okul düzeyindeki mesleki uygulamaları nasıl etkileyeceğine dair temel soru tarafından yönlendirilen, belirli bir öğretme ve öğrenme konusu etrafında yapılandırılmış söylemle ilgilenen, ortak ilgi alanları ve hedeflere sahip küçük eğitimci gruplarını içerir (Ryley, 2012). Bir kitap çalışmasının en önemli avantajı, yeni öğrenmenin sınıf bağlamında anında uygulanabilirliği, çoklu oturumlar boyunca, genellikle ilgili okul verilerine dayanan sürekli tartışmayı teşvik etmesidir.

Ryley (2012) tarafından ana hatlarıyla belirtildiği gibi profesyonel kitap çalışma süreci birkaç temel bileşeni kapsar. İlk olarak katılımcılar bir konuyu belirler, inceler ve birlikte çalışmak üzere bir kitap seçerler. Daha sonra, genellikle profesyonel protokoller kullanarak, kitabın belirli içeriğine odaklanan diyaloglara girerler. Kitaptaki fikir ve stratejileri denemeye kararlı olmak çok önemli bir adımdır ve bu adım, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için öneriler sağlamayı amaçlayan bir çalışmayla sonuçlanır.

Bir kitap çalışma grubunun başarısı çeşitli faktörlere bağlıdır. Seçilen konuya gerçek bir ilgiyle yönlendirilen tüm grup üyelerinin karar alma süreçlerine aktif katılımı çok önemlidir. Grup normları ve protokolleri oluşturmak, uyumlu ve işbirlikçi bir ortama katkıda bulunur. Ayrıca, derinlemesine düşünme ve kutlama için zaman ayırmak, profesyonel kitap çalışması deneyiminin genel etkinliğini artırır. Sonuçta amaç, mesleki öğrenmenin genel amacına uygun olarak öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktır (Knowles, 2005).

E-Mesleki öğrenme toplulukları/İş birliği takımları (Professional learning communities)

Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılan işbirlikçi bir yaklaşımdır. Bu model, öğretmenlerin bir araya gelerek öğrenme ve gelişme süreçlerini paylaştıkları, birbirlerinden öğrendikleri ve mesleki uygulamalarını geliştirdikleri bir platform sağlar. MÖT, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri:

1. İşbirlikçi Öğrenme: MÖT, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrenmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eder (Eylon, Scherz & Bagno, 2020).

2. *Sürekli Mesleki Gelişim*: MÖT, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekler ve onlara yeni öğretim yaklaşımları ve metodolojileri keşfetme fırsatı sunar (Mintz vd., 2021).

3. *Yansıtma ve Değerlendirme*: MÖT, öğretmenlerin kendi uygulamalarını ve meslektaşlarının uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini ve yansıtma yapmalarını teşvik eder (Blitz & Schulman, 2016).

4. *Pedagojik Yenilik ve Gelişim*: MÖT, öğretmenlerin pedagojik yenilikleri ve gelişimleri üzerine odaklanır, bu süreçte öğretmenler birbirlerine ilham verir ve destek olur (Prestridge & Main, 2020).

MÖT, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan etkili bir yöntemdir. Bu model, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine, geliştirmelerine ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur.

2.2.6. Bireysel Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretmenler becerilerini, bilgilerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için çeşitli bireysel mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Eğitim alanında sürekli gelişim ve yenilik, öğretmenlerin ve eğitimcilerin mesleki yeterliliklerini artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için hayati öneme sahiptir (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Öğretmenlere yönelik bazı yaygın bireysel mesleki gelişim faaliyetleri bu bölümde ‘Yeni gelişmeleri takip, Akademik çalışmalar ve Bireysel çalışmalar’ olarak üç kategoride sunulmuştur.

2.2.6.1. Yeni Gelişmeleri Takibe Dayalı Modeller

1. *Güncel/Pratik Uygulamalar*: Güncel ve pratik uygulamalar, öğretmenlerin en son eğitim teknolojileri, öğretim metodolojileri ve pedagojik yaklaşımları uygulamalarına olanak tanımaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Bu uygulamalar, öğretmenlerin ders içeriğini daha etkili ve öğrenci merkezli hale getirmelerine yardımcı olur, böylece de öğrenci katılımını ve başarısını artırmaktadır.

2. *Çalıştay ve Konferanslara Katılım*: Çalıştaylara ve konferanslara katılmak öğretmenlere uzmanlardan öğrenme, deneyimleri paylaşma ve etkili öğretim uygulamalarına ilişkin içgörü kazanma fırsatları sağlamaktadır (Guskey, 2000). Eğitim

konferansları ve seminerleri, eğitimcilerin meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmalarını, yeni fikirler ve yaklaşımlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır (Guskey, 2000). Bu etkinlikler, aynı zamanda ağ oluşturma ve iş birliği fırsatları sunarak eğitimcilerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

3.Mesleki Gelişim Programları: Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Desimone, 2009). Bu programlar, öğretmenlerin mevcut becerilerini güçlendirmelerine, yeni beceriler kazanmalarına ve eğitim alanındaki değişikliklere uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

2.2.6.2. Akademik Çalışmalara Dayalı Modeller

Lisansüstü Eğitimin Sürdürülmesi: Öğretmenler genellikle konu bilgilerini ve pedagojik uzmanlıklarını derinleştirmek için ileri derecelere veya ek sertifikalara başvurmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011). Akademik çalışmalar ve lisansüstü programlar, öğretmenlerin ve eğitimcilerin bilgi birikimlerini derinleştirmelerine ve uzmanlık alanlarında uzmanlaşmalarına imkân tanımaktadır (Borko, 2004). Bu tür programlar, araştırma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, eğitim alanındaki teorik ve pratik bilgileri genişletmektedir.

Bu unsurların her biri, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, onların öğretim kalitesini artırmalarına ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine olanak tanımaktadır (Darling-Hammond vd., 2017; Borko, 2004; Guskey, 2000; Desimone, 2009). Eğitimcilerin bu fırsatlardan yararlanmaları hem kendi mesleki yeterliliklerini artırmalarına hem de eğitim alanında sürekli gelişim ve yeniliği teşvik etmelerine katkıda bulunmaktadır.

2.2.6.3. Bireysel Çalışmalar

1.Mesleki Okumalar: Öğretmenler en son araştırmalar, öğretim stratejileri ve eğitim eğilimleri hakkında güncel bilgi sahibi olmak için düzenli olarak eğitim dergilerini, makalelerini ve kitaplarını okumaktadırlar (Dewey, 1916).

2.Çevrimiçi Kurslar ve Web Seminerleri: Çevrimiçi dersler almak ve web seminerlerine katılmak, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına kolaylıkla erişmelerine ve eğitim

teknolojileri ve pedagojik yaklaşımlar konusunda güncel kalmalarına olanak tanımaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Çevrimiçi eğitimler ve webinarlar, öğretmenlere esnek ve erişilebilir öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu platformlar, öğretmenlerin en son eğitim trendleri, öğretim teknikleri ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Fishman vd., 2013).

3.Yansıtıcı Uygulamalar: Bir öğretim günlüğü tutmak veya öz yansıtma etkinliklerine katılmak gibi yansıtıcı uygulamalara katılmak, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini eleştirel bir şekilde analiz etmelerine ve iyileştirmeler yapmalarına yardımcı olmaktadır (Schön, 1983). Kişisel yansıtma, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, başarılarını ve zorluklarını düşünmelerini ve değerlendirmelerini içermektedir. Mesleki gelişim günlükleri, öğretmenlerin yansıtma süreçlerini destekler ve mesleki öğrenmelerini derinleştirmektedir (Schön, 1983).

4.Kendini izleme ve değerlendirme: Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını ve öğrenci etkileşimlerini sürekli olarak gözden geçirmelerini ve iyileştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Danielson, 2016).

5.Öğretim Portfolyosu Oluşturma: Öğretim portfolyosu, öğretmenlerin mesleki başarılarını, öğretim materyallerini ve öğrenci geri bildirimlerini sistematik bir şekilde toplamalarını sağlamaktadır. Bu portfolyolar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini belgelemelerine ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Seldin, 1997).

6.Bireysel Mesleki Gelişim Planı Hazırlama: Bireysel mesleki gelişim planları, öğretmenlerin kariyer hedeflerini, mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve eğitim hedeflerini belirlemelerine olanak tanımaktadır. Bu planlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönlendirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Guskey, 2000).

Bu modeller, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, onların öğretim kalitesini artırmalarına ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Eğitimcilerin bu fırsatlardan yararlanmaları hem kendi mesleki yeterliliklerini artırmalarına hem de eğitim alanında sürekli gelişim ve yeniliği teşvik etmelerine katkıda bulunmaktadır.

2.3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ GELİŞİM VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan öğretmenlerin merkezi ve yerel mesleki gelişim faaliyetleri ‘Mesleki Gelişimi Destekleme Dairesi Başkanlığı’ tarafından yürütülmektedir. Bu hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmen ihtiyaç analizleriyle belirlenen mesleki gelişim alanları yanında Millî Eğitim Bakanlığının politika ve öncelikleri ile üst politika belgelerinin işaret ettiği alanlar doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir (MEB,2024).

Bunlar;

- Göreve İlk Defa Atanan Öğretmenlerin Adaylık Eğitimleri,
- Üst Görevlere Hazırlama Eğitimleri,
- Uzman Eğiticilerin Eğitimleri,
- Mesleki ve Bireysel Gelişim Eğitimleri,
- Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere Yönelik İntibak Eğitimleri,
- Bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler ile
- Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimlerdir.

Türkiye’de mesleki gelişim faaliyetleri hizmet içi eğitim kapsamında yer alan Kanun, Yönetmelik, Genelge ve Yönergeler doğrultusunda yürütülmektedir (MEB,2023).

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişmeleri,

- Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 sayılı Kanunun 214. Maddesi,
- 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesi,
- 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi,
- 11.03.2022 tarih ve 31775 sayılı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği,
- 04.01.1995 tarih ve 22161sayılı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği,
- 20.06.2007 tarih ve 2007/57 sayılı Bakanlık Genelgesi,

- 24.10.2008 tarih ve 2008/73 sayılı Bakanlık Genelgesi

kapsamında planlanmakta ve gerçekleştirmektedir (İGERDER , 2020; MEB,2023).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri çerçevesinde öne çıkan konulara değinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim ve öğretimde kullanılan yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması, yeni teknolojilerin ve teknolojik ortamların kullanımına yönelik becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Ancak mevcut öğretmen sayısı göz önüne alındığında, yüz yüze eğitimle tüm öğretmenlere ihtiyaç duyulan zamanda ve alanda hizmet içi eğitim verilememektedir. Bu sebeple, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim faaliyetleri de başlatılmıştır.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri; standart eğitim programları doğrultusunda kurs ve seminer faaliyetleri olarak düzenlenmekte iken 11 Mart 2022 tarihinde yürürlüğe giren ‘Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’ ile ‘Öğretmen-yönetici hareketlilik programları, Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) programları, Mesleki gelişim toplulukları (MGT)’ şeklinde de yapılmaya başlanmıştır (MEB,2022).

Bakanlık tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan çeşitli programlar ve faaliyetler ise şu şekilde özetlenebilir (MEB,2024):

‘Mesleki Çalışmalar’ çerçevesinde, öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazanmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak ve öğrenci ile çevre ihtiyaçlarına uygun planlar hazırlamak amacıyla Nisan, Haziran, Eylül ve Kasım aylarında uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.

‘Uzaktan eğitim çalışmaları’, mevcut öğretmen sayısını göz önüne alarak, yüz yüze eğitimle tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim vermenin zorluğu nedeniyle önem kazanmıştır. Bu kapsamda, uzaktan eğitimde kullanılan çeşitli içerikler ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı), ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) altyapısı ile gerçekleştirilen senkron ve asenkron eğitimler hakkında bilgiler sunulmuştur.

‘Hizmet içi eğitim modülü ve e-sertifika uygulaması’, öğretmenlerin çeşitli faaliyetlere başvurularını elektronik olarak değerlendirmeyi ve katılımcı listelerini oluşturmayı içermektedir. Ayrıca, standart eğitim programları, belirlenen eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncellenmekte olup, 2023 yılı itibariyle 1907 adet standart eğitim

programını kullanıma sunulmuştur. Bu programlar, kişisel gelişim, öğretmen eğitimi, özel nitelikli eğitimler ve yönetim/kurumsal eğitimler olmak üzere dört ana kategoride sunulmaktadır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, merkezi ve mahalli düzenlenen programlar için memnuniyet anketleriyle gerçekleştirilmekte olup, elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim süreçlerinde iyileştirmeler yapılmaktadır.

Yukarıda sıralanan ve MEB bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalara rağmen, araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı ve eğitim faaliyetlerinin yarısının mesleki bilgiye odaklandığını göstermektedir. Bu nedenle ülkemizde mesleki gelişime yapılan önemli yatırımlar bulunsa da MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere ilişkin bilimsel çalışmaların, bu etkinliklerin mesleki gelişim üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı ifade edilebilir (Bümen vd.,2012; Can, 2019; Bayrak, 2021; Elçiçek ve Yaşar, 2022; Doğan vd., 2023). Düzenlenen eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmaması, öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunların göz ardı edilmesi, faaliyetlerin sürelerinin yetersiz olması, eğitim tesislerinin ve konaklama seçeneklerinin yetersiz olması, zamanlamanın uygun olmaması, donanımlı öğretmenlerin azlığı, öğretimin teorik niteliği gibi sorunlar mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik araştırmalarda mesleki gelişime katkılar, uygun olmayan yöntem ve teknikler, yetersiz değerlendirme süreçleri sıklıkla dile getirilmektedir. Çabalara rağmen bu girişimlerin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşamaması ve sınıf içi uygulamalarda etki yaratamaması, mesleki gelişim politikalarının ve uygulayıcılarının sorgulanmasını zorunlu kılmakta ve mesleki gelişim politikalarının yenilenmesi çağrısında bulunmaktadır.

Bu veriler; Türkiye'deki eğitim sisteminde sadece genel kaliteyi artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni başlayan öğretmenlere karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkma becerileri kazandırmak ve deneyimli öğretmenleri görevlerinin sonundaki değişikliklere uyum sağlama konusunda motive etmek için kapsamlı bir mesleki gelişim ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili ulaşılabilen, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yönelik özet bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Araştırmayla doğrudan ilgili çalışma (öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine yönelik tutum ve eğilimi) sayısı sınırlı olmakla birlikte, dolaylı olarak mesleki gelişime ve mesleki gelişim modellerine yönelik yapılan

çalışmalarla ilgili bilgilere de araştırmanın bu kısmında yer verilmiştir.

2.3.1. Mesleki Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Atay (2003)'ın 'Öğretmen Adaylarına Düşünmeyi Öğretme: Portfolyoların Kullanımı' başlıklı çalışması, portfolyo temelli yansıtmanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmaya, Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nden kırk sekiz öğretmen adayı katılmış ve onlardan uygulama öğretmenliği dönemleri boyunca portfolyo ve günlük tutmaları ve deneyimlerini iş birliği yapan öğretmenleri ve diğer öğretmen adaylarıyla paylaşımları istenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, portfolyo temelli yansıtma sürecinin öğretmen adaylarının öğretme becerileri ve öğretme ve öğrenme anlayışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları sürecin kendilerine güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine, öğretim uygulamaları üzerinde düşünmelerine ve yeni öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca sürecin öğretmenlik mesleğine ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğunu da bildirmişlerdir.

Araştırmanın bulguları, portfolyo temelli yansıtmanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek için değerli bir araç olduğunu göstermektedir. Portfolyolar, öğretmen adaylarına öğretim uygulamaları üzerinde düşünme fırsatları sunarak onların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, yeni öğretim stratejileri geliştirmelerine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olabilir.

Yüksel ve Adıgüzel (2012) 'Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli' hakkında 2011-2012 yıllarında öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında Türkiye'nin Eskişehir kentinde 114 ilköğretim öğretmene anket uygulanmıştır. Anket 5'li Likert ölçeğine göre derecelendirilen 97 maddeden oluşmuştur. Anket, öğretmenlerin OTMG modeline ilişkin görüşlerini mesleki değerler ve etik davranışlar, öğretme-öğrenme süreç becerileri, ölçme-değerlendirme becerileri, çevresel etkileşim-veli iletişimi ve özel alan becerileri olmak üzere beş boyutta değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin OTMG modeli hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenler, modelin iş birliğine ve okul temelli kaynakların kullanımına yaptığı vurgu konusunda özellikle olumluydu. Ancak bazı öğretmenler OMG faaliyetleri için zaman ve kaynak yetersizliği konusunda endişelerini dile getirmiştir.

Araştırma ayrıca öğretmenlerin OTMG modeline ilişkin görüşlerinin cinsiyete, deneyim

yılına ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler modele erkek öğretmenlere göre daha olumlu yaklaşmıştır. Daha uzun yıllara dayanan deneyime sahip öğretmenler de model hakkında daha olumlu olmuşlardır. Son olarak eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler modele daha olumlu yaklaşmıştır. Çalışma, OTMG modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için değerli bir araç olma potansiyeline sahip olduğu sonucuna varmaktadır. Ancak çalışma aynı zamanda modelin etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için ele alınması gereken bazı zorlukları da tanımlamaktadır. Bu zorluklar arasında öğretmenlere OTMG faaliyetleri için daha fazla zaman ve kaynak sağlanması ve tüm öğretmenlerin modele erişiminin sağlanması yer almaktadır.

Öztürk vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin kuzeybatısındaki bir ilde çeşitli sınıf ve okullardan 40 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel veri toplamak için bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin sosyal medya araçlarını günlük sınıf içi etkinliklerinde ve mesleki gelişimlerinde genellikle mesleki amaçlarla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu arada sosyal medya araçlarının mesleki gelişim ve paylaşım amaçlı kullanıldığında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler sosyal medyanın kişisel ve mesleki gelişimleri açısından önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayarak, sosyal medyanın tehlikelerine ve kötüye kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Güner & Kurtova (2016), 'Eylem Araştırması Yoluyla Sınıf Sorunlarına Çözüm Aramak' başlıklı nitel araştırmasını, bir öğretim üyesi, bir öğretmen adayı ve sınıf öğretmenin iş birliğiyle Eskişehir'de bir devlet ilkokulunun 30 kişilik birinci sınıf sınıfında gerçekleştirmiştir. Araştırmanın odak noktası, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları nedeniyle birbirlerine ve okul ortamına uyum sağlamada zorluk yaşadıkları bir sınıftaki davranış ve öğrenme sorunlarını ele almaktır. Araştırmada, çeşitli sorunları çözmek için öğretim ortamlarında giderek daha fazla kullanılan bir yöntem olan eylem araştırması kullanıldı. Veri toplama ise; öğretmenler ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri, sınıf gözlemlerini, araştırma süreciyle ilgili günlük girişlerini, sosyometrik sonuçları ve öğrenci çalışma dosyalarının analizini içermektedir. Araştırmanın önemli bulguları arasında alınan destek ve danışmanlıkla sınıf öğretmenin davranışlarda olumlu değişiklikler gösterdiğini, sorunlu davranışları etkili bir şekilde yönettiğini ve öğrencilerde istenen davranışları ödülleri ve tutarlı yanıtlar yoluyla teşvik ettiği

bulunmuştur. Sınıf yönetimi eğitimi aynı zamanda öğretmenin bireysel farklılıklara uygun eğitim düzenlemeleri yapmasına da yardımcı olmuştur. Sonuç olarak bu araştırma, eylem araştırmasının sınıflardaki, özellikle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan davranışsal ve öğrenme sorunlarını çözmede etkili bir yöntem olabileceğini başarıyla ortaya koymuştur. Öğretim stratejilerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamanın ve etkili sınıf yönetimi için öğretmenlere hedefli destek ve eğitim sağlamanın önemini vurgulamıştır.

Bozkuş (2018) tarafından yürütülen ‘Öğretmen Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması’ başlıklı araştırma ise, öğretmenlerin sınıf içi öğretimini dinamik mesleki gelişim yaklaşımı kullanarak geliştirmeye odaklanmıştır. Çalışmada eylem araştırması tasarımı kullanılmış ve Türkiye'nin Artvin ve İzmir illerindeki ortaokul ve liselerdeki öğrencilerden, öğretmenlerden ve yöneticilerden veriler toplanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin özel ihtiyaçları dikkate alınmadan, genellikle plansız ve derse dayalı bir şekilde yürütülen öğretmen mesleki gelişimi konusunu ele almayı amaçlamıştır. Araştırmanın metodolojisi; görüşme formları, öğrenci gözlem formları, öğretmen mesleki gelişim öğrenci değerlendirme formları, geçerlik formları ve araştırmacı gözlem formları gibi çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasını içermektedir. Araştırmanın temel bulguları öğretmenlerin mesleki gelişimindeki çeşitli zorlukları ortaya çıkarmıştır. Mevcut mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunlukla öğretmenlerin özel ihtiyaçlarını göz ardı ettiği ve uygun planlamadan yoksun olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, öğretmen mesleki gelişiminin, öğrenci değerlendirmelerine dayalı olarak yansıtıcı düşünme yoluyla geliştirilen eylem planlarının uygulanmasıyla etkili bir şekilde sağlanabileceğini öne sürmüştür.

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmen görüşlerinin alınmasıyla ilgili çalışma örneklerinden biri Bozkuş & Bayrak (2019)'ın ‘Türkiye’nin Karadeniz Bölgesi’nde Artvin il merkezindeki bir ortaokulda gerçekleştirdiği deneysel çalışmadır. Eylem araştırması olarak düzenlenen çalışmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, okuldaki öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili çeşitli sorunlar tespit ettiklerini gösterdi; bunlar arasında şunlar yer almaktadır: ‘Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun değildi. Mesleki gelişim faaliyetleri iyi organize edilmemiş ve yeterli destek sağlanamamıştır. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin günlük çalışmaları ile

ilgili değildi.' Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken ihtiyaç analizi çalışmaları yapmaları gerektiği söylenebilir.

Bayram & Bikmaz (2019) ders imecesi hakkında yaptıkları çalışmada ise, Türkiye'de 2005 ile 2018 yılları arasında yürütülen 15 ders imecesi çalışmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine araştırmıştır. Araştırmalar, ders imecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde aşağıdakiler de dahil olmak üzere çeşitli şekillerde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir:

*Artan bilgi ve beceriler: Ders imecesi, öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında bilgi edinme ve pedagojik içerik bilgilerini geliştirme fırsatları sağlar.

*Geliştirilmiş iş birliği ve takım çalışması: Ders imecesi, öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik eder ve bu da daha destekleyici ve ortak bir öğrenme ortamına yol açabilir.

*Artan motivasyon ve katılım: Ders imecesi, öğretmenlerin daha motive olmalarına ve işlerine daha fazla bağlılık duymalarına yardımcı olabilir.

Araştırmalarda ayrıca ders imecesinin koçluk ve mentorluk gibi diğer faaliyetleri de içeren kapsamlı bir mesleki gelişim programının parçası olarak uygulandığında en etkili olduğunu da ortaya çıkarmıştır.

Diğer taraftan 'Eleştirel Arkadaş Grubu Modelinin Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Uygulanması: Yaygınlaştırma Olanaklarının Değerlendirilmesi ve Araştırılması' isimli çalışma, Çimer (2020) ve ekibi tarafından yürütülen kapsamlı bir araştırma projesidir. Bu çalışma, Eleştirel Arkadaşlar Grubu modelinin Türkçe öğretmeni eğitimindeki etkinliğini ve yaygınlaşma potansiyelini araştırmaktadır. Amacı bu modelin Türkçe öğretmen eğitiminde uygulama, değerlendirme ve yaygınlaştırma fırsatlarını araştırmaktır. Çalışmaya, altı okuldan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri katılmıştır. Çalışma amacına uygun olarak iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İki eğitim öğretim dönemi boyunca devam eden birinci aşama modelin uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi; bir eğitim öğretim dönemi boyunca devam eden ikinci aşama ise modelin ülke geneline yaygınlaştırılması amacına hizmet etmek üzere okulların kendi kendilerine modeli uygulamalarının sağlanmasına yönelik olmuştur. İlk iki dönemde okullarda proje ekibi yöneticiliğinde okullarda 3'er hafta arayla EAG toplantıları düzenlenmiştir. Toplantılar arasında geçen sürede her okulda ikili gruplar halinde birbirinin eleştirel arkadaşı olarak eşleşen öğretmenler birer ders saatinde birbirlerini

gözlemlemişlerdir. Modelin uygulanmasının öğretime ve öğrencilere etkileri ile okullarda uygulanma süreci anket, mülakatlar, gözlem, EAG toplantı kayıtları ve öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlüklerle detaylı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre EAG modeli öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretim uygulamalarını önemli ölçüde geliştirmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenmesi ve konulara karşı tutumu üzerinde olumlu etkisi de olmuştur. Elde edilen sonuçlar EAG modelinin öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısı için etkili bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak potansiyelini göstermektedir.

Kılıç& Akalın (2022), Türkiye'de ders imecesi modeli üzerine yapılan 30 lisansüstü tezin incelendiği bir meta-sentez çalışmasının sonuçlarını tartıştığı çalışmada, ders imecesi modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrenci öğrenimini ve sınıf uygulamalarını iyileştirmede etkili olduğunun gösterildiğini bulmuştur. Çalışma ayrıca ders imecesi modelinin çeşitli ortamlarda kullanılabilecek esnek ve uyarlanabilir bir model olduğunu da ortaya koymuştur. Çalışma, 30 lisansüstü tezin sonuçlarını analiz etmek için meta-sentez yaklaşımını kullanılmıştır. Çalışmada ders imecesi modelinin çeşitli şekillerde uygulanabilecek karmaşık ve çok yönlü bir model olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışma aynı zamanda ders imecesi modelinin başarısı için gerekli olan bazı ortak unsurların bulunduğunu da ortaya koymuştur. Bu unsurlar şunları içermektedir:

*Öğrenci öğrenmesine odaklanma: Ders imecesi modeli, etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesine odaklanarak öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için tasarlanmıştır.

*Öğretmenler arası iş birliği: Ders imecesi modeli, öğretmenlerin öğretimi planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için birlikte çalışmasını gerektiren işbirlikçi bir süreçtir.

*Planlama, uygulama ve yansıtma döngüsü: Ders imecesi modeli, öğretimin planlanmasını, uygulanmasını ve yansıtılmasını içeren döngüsel bir süreçtir.

Araştırmada ders imecesi modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ders imecesi modeline katılan öğretmenler, konuları ve öğretim uygulamalarıyla ilgili daha derin bir anlayışa sahip olduklarını ve çalışmalarına daha büyük bir sahiplenme duygusu hissettiklerini bildirmektedir. Çalışma ayrıca ders imecesi modelinin öğrencilerin öğrenmesini iyileştirdiğini de ortaya çıkarmıştır. Ders imecesi modeline katılan öğretmenler tarafından eğitim gören öğrenciler, standart testlerde daha yüksek puan alma ve okula karşı daha iyi tutumlara sahip olma eğilimindedir. Bu çalışma aynı zamanda, ders imecesi modelinin çeşitli ortamlarda kullanılabilecek esnek ve

uyarlanabilir bir model olduğunu ortaya koymuştur. Model ilkököl, ortaokul ve liselerin yanı sıra özel eğitim sınıflarında da kullanıldı. Model ayrıca matematik, fen bilimleri, dil sanatları ve sosyal bilgiler dahil olmak üzere çeşitli konu alanlarında da kullanılmıştır. Diğer taraftan bu çalışma, ders imecesi modelinin mesleki gelişim ve öğrenci öğrenimi açısından umut verici bir yaklaşım olduğu sonucuna varmaktadır. Model, öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrenci öğrenimini ve sınıf uygulamalarını iyileştirmede etkilidir. Model aynı zamanda esnek ve uyarlanabilir olup çeşitli ortamlarda kullanılabilir.

Genel olarak, Türkiye'de ders imecesi üzerine yapılan araştırmalar, bu modelin öğretmenler için mesleki gelişim açısından umut verici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve uygulamalarını geliştirmelerine ve öğrencileri için daha destekleyici ve katılımcı bir öğrenme ortamı yaratmalarına yardımcı olabilmektedir.

Mesleki gelişim modelleri ile ilgili yurt içinde yapılan yukarıdaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yürütülen çalışmaların çoğunlukla tek bir mesleki gelişim modeline odaklandığı ve o modelin öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri araştırıldığı ifade edilebilir.

2.3.2. Mesleki Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Curry (2008) 'Eleştirel Arkadaş Grupları: Öğretim Geliştirme ve Okul Reformunu Amaçlayan Öğretmen Mesleki Topluluklarında Yerleşik Olanaklar ve Sınırlamalar' başlıklı araştırmasında Eleştirel Arkadaş Gruplarının mesleki gelişim ve okul reformundaki rolüne odaklanmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin lise düzeyindeki mesleki araştırma topluluklarının okul reformu ve öğretimsel iyileştirme için nasıl kaynak olarak hizmet ettiğini analiz etmektir. Araştırma için 6 tane okul temelli EAG oluşturulmuştur. 25 öğretmen ve yönetici ise bilgi kaynağı olarak katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre EAG, öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini, araştırmaya dayalı uygulamalara ilişkin farkındalığı, okul çapındaki bilgiyi ve öğretimi iyileştirme kapasitesini geliştirmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir dizi destek sunulmasına rağmen öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi üzerinde çok az etkisi olmuştur.

Zinn vd., (2014) çalışması Nelson Mandela Metropolitan Üniversitesi'ndeki (NMMU) mevcut BEd programlarının, eğitim fakültesinin içinde ortak inşa edilen insancıl bir müfredat çerçevesinin uygulanma hedefini içermektedir. Bu amaçla çalışmada yeni bir

model geliştirmek, bilgilendirmek için yaratılan diyalog alanlarına verilen 'öğrenme yürüyüşleri'nin uygulanmasını denemişlerdir. Burada amaç öğretmen eğitiminde teoriyi ve pratiği bütünleştirmeye odaklanmaktadır. Araştırma verileri, grup aktiviteleri, sınıf deneyimleri ve geri bildirim oturumlarının kapsamlı notlarını ve ses kayıtlarını içermektedir. Çalışma, çalışma-bütünleşmiş öğrenme deneyimlerinin öğretmenlik mesleğine başarılı bir şekilde entegrasyon için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Oluşturulan öğrenme yürüyüşleri ve diyalog alanları, üniversitede öğretmen eğitimini yeniden tanımlamada ve gerçek dünya öğretim ortamlarına daha duyarlı bir model oluşturmada önemli rol oynamıştır.

Scott (2018)'un Southern Cross Üniversitesi'nden Eğitim Yüksek Lisans tezi olan 'Öğrenme Yürüyüşleri: Bir NSW Okulunda Öğretmen Mesleki Gelişimi' adlı çalışma, Avustralya'nın New South Wales (NSW) eyaletindeki bölgesel bir Katolik ilkokulunda yürütölen 'Öğrenme Yürüyüşleri' olarak bilinen işbirlikçi bir mesleki gelişim modelinin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışma, Öğrenme Yürüyüşlerine katılan öğretmenleri etkileyen temel faktörleri araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, on altı öğretmenle yapılan çevrimiçi anket ve grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma etkili mesleki gelişim katılımı için öğretmenler ve okul liderleri arasındaki güven ve saygılı ilişkinin önemini ortaya koymuştur. Öğretmenler, mesleki gelişimin amacının netliğini ifade etmişler ve katılımlarının sürecin nasıl algılandığına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, Öğrenme Yürüyüşlerinin öğretim uygulamaları hakkında mesleki diyalog ve iş birliğini vurgulayan tehdit edici olmayan bir mesleki gelişim yolu olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler, öğretim konusundaki profesyonel diyaloglarda artan iş birliği ve odağı bildirmişlerdir.

Kihwele (2023), öğretmen yetiştirme programlarında okutulan eğitim araştırmaları dersinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını araştırdığı çalışmasına, bir üniversiteden on yedi öğretmenlik bölümü öğrencisi (aday öğretmen) ve iki eğitimci yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmışlardır. Bulgular, aday öğretmenler arasında bölünmüş bir oranı ortaya çıkarmıştır; bazıları kursun mesleki gelişime çok önemli bir katkısı olduğunu belirtirken, bazıları kursun hiçbir katkısı olmadığını söylemiştir. Bulgular ayrıca araştırma dersinden beklenti ile dersin gerçek deneyimi arasındaki farkları da ortaya çıkarmıştır. Buna göre ders içeriği çok genişti ve aday öğretmenlerin mesleki gelişim için araştırma becerilerini edinmelerine ve kullanmalarına olanak vermiyordu. Öğretim ve öğrenme süresi sınırlıydı ve aday öğretmenler arasında kursa

yönelik değişen tutumlar bir zorluktu. Çalışma, öğretmen yetiştiren kurumların, araştırma dersini okul bağlamında öğretmenlere uygulanabilirliğine uyacak şekilde yenilemesini önermektedir.

Agyei vd., (2023), çalışmasında, öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişime yönelik algılarını incelenmiştir. 141 öğretmenden oluşan veri grubu WhatsApp grubuna gönderilen sorularla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ‘Küme/Okul Tabanlı Hizmet İçi Eğitim, Öğretme ve Öğrenmede Bilişim Entegrasyonu, Akran Sınıfı Gözlemi, Sınıf Yönetimi ve Konu İçeriği ve Mesleki Gelişim Metodolojisi’ faaliyetlerinin ihtiyaçlarına yönelik böylece de etkili etkinlikler olduğunu ortaya çıkarırken; ‘Eğitim Liderliği ve Okul Yönetimi, Özel İhtiyaçlı Bireylerin Eğitimi, Mikro Öğretim ve Sosyal Diyalog’ faaliyetlerini ihtiyaca yönelik bulmadıklarını bu nedenle de etkili mesleki gelişim etkinlikleri olarak değerlendirmediklerini açığa çıkarmıştır.

Ehlert & Souvignier (2023) etkili mesleki gelişim çalışmalarına dair öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında tutarlılık, içerik ve süre başlıklarında görüşleri toparlamıştır. Öğretmenler aldıkları mesleki gelişim çalışmalarının doğrudan uygulanabilir olmasına önem vermektedir. Öğretmenler kendi deneyimlerini tartışmak ve sınıfta hemen kullanabilecekleri materyaller almak istemektedir. Ayrıca sadece gözlem yapmak veya pasif eğitim almak yerine, tam uygulamadan önce materyali test etme ve uygulama fırsatları da bulmayı beklemektedir. İçerik olarak, eğitimlerin daha geniş konu bilgisi veya teorik arka plana daha az önem vermesini talep etmektedir. Süre konusunda ise mesleki gelişimi, zaman alıcı olarak görmekte, bu da daha kısa oturumlar veya pratik uygulama fırsatları olan karma format beklentilerini oluşturmaktadır.

Barbaroş & Bocos (2023), Bükreş belediyesi de dahil olmak üzere Romanya'nın sekiz ilçesinde ilkokula yeni başlayan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, yeni başlayan öğretmenlerin katıldığı mentorluk programının etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için iyileştirme önlemleri önermektedir. Araştırmada Haziran 2023'te uygulanan çevrimiçi ankete dayalı bir anket kullanmıştır. Çalışma boyunca yazarlar, öğretim etkinliklerinin kendi kendine analizi, öğretim yöntemleri ve memnuniyet düzeyleri de dahil olmak üzere, yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yeterlilikleriyle ilgili çeşitli eğitim ihtiyaçlarına ışık tutmuştur. Bulgular, Romanya'daki ilkokulda çalışan öğretmenlerin çeşitli eğitim ihtiyaçlarının altını çizerek ve bu ihtiyaçları etkili bir şekilde karşılamak için mentorluk programlarının tutarlı bir şekilde uygulanmasının önemini vurgulamıştır. Çalışmaya göre; öğretmenler arasında mesleki

eğitim programlarına ilgi nispeten düşüktü, öğretmenlerin yalnızca %50,4'ü katılmak istediğini belirtirken, %32,4'ü katılmak istemediğini belirtmiştir. Araştırma sonunda belirlenen eğitim ihtiyaçlarının üç ana alanı müfredat geliştirme uyarlama ve bireyselleştirme (%95,49), etkili etkileşimli öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi (%94,59) ve yeni öğrenme stratejilerinin uygulanması (%92,79) olmuştur. Öğretmenler, metodik etkinlikler, yüz yüze etkinlikler, bireysel çalışma ve mentorluk dahil olmak üzere çeşitli eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Echaune & Maiyo (2023)'nin 'Kenya'da Öğretmen Mentorluğu ve Desteği: Bir Masaüstü İncelemesi' başlıklı araştırması, Kenya'daki öğretmen mentorluğu ve destek programları hakkında temel bilgiler sağlayan keşfedici bir çalışmadır. Uluslararası Kalkınma ve Araştırma Merkezi (IDRC) tarafından finanse edilen ve hizmet içi öğretmen eğitimini güçlendirmeyi amaçlayan bir projenin parçası olan araştırma sonuçlarına göre; Kenya'da çeşitli hizmet içi öğretmen danışmanlığı ve destek programları mevcuttur, ancak bunların çoğu sivil toplum kuruluşları tarafından finanse edilmekte ve uygulanmaktadır. Mentorluk programlarının koordinasyonsuz olduğu, takip mekanizmasının bulunmadığı ve dolayısıyla programların etkinliğini azalttığı tespit edildi. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kapasitesinin ve becerilerinin geliştirilmesinde bu programların başarısının değerlendirilmesine yönelik resmi bir mekanizmanın kayda değer bir eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentorluk mekanizmasının uygulama zorlukları arasında öğretmenlerin iş yükünden kaynaklanan zaman kısıtlamaları, çoğunlukla mentorluk için seçilen deneyimli öğretmenlerin sınıftaki görevleri ile mentorluk sorumlulukları arasında denge kurmakta zorlanmaları gibi sorunlara değinmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırma, Kenya'daki öğretmen mentorluğu ve destek programlarının mevcut durumuna ilişkin kritik bilgiler sunarak öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak için daha yapılandırılmış, resmileştirilmiş ve etkili yaklaşımlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Pañares & Rebollido & Lumban (2023), mesleki öğrenme topluluklarının, okul temelli bir mesleki gelişim girişimi olarak öğretim denetimini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Çalışmaya 54 öğretmen katılmış ve çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğretim denetimi ve mesleki öğrenme toplulukları konusundaki anlaşma düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Ayrıca, öğretim denetimlerinin geri bildirimlerinin ve önerilerinin, öğretmenlere, öğrenciler arasında daha iyi öğrenmeye yardımcı olacak öğretim uygulamalarını güçlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olduğu da ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen önerilere göre; yöneticiler öğretmenlerin pedagojik

uygulamalarını artırmak için ğretim denetimini artırmalıdır, diğerk taraftan usta öğretmenlere sınıf gözlemi, portfolyo denetiminin nasıl yapılacağı ve geniş bilgi, beceri ve bilgi dağarcığının nasıl artırılacağı konusunda düzenli hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Mesleki gelişim modelleri ile ilgili yurt dışında yapılan yukarıdaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yürütülen çalışmaların çoğunlukla tek bir mesleki gelişim modeline odaklandığı ve o modelin ğretmen ve ğrenci gelişimi üzerindeki etkileri araştırıldığı ifade edilebilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada belirlenen amaca ulaşmak için kullanılan; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile araştırmacının rolü ve araştırma etiği başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE DESENİ

Yapılan çalışmanın bilimsel açıdan doğru bir şekilde gerçekleşmesi adına, verilerin uygun yöntemlerle toplanması ve doğru analiz tekniğinin seçilmesi için uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişime olan eğilimlerini artırmaya yönelik hazırlanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin etkililiğini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Deneysel bir çalışma, ‘dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın meydana gelebileceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir’ (Karasar, 1995: 96). Diğer bir ifadeyle deneysel çalışmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yöneliktir (Fraenkel & Wallen, 1996; Cohen & Manion, 1997). Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemektedirler (Cohen & Manion, 1997).

Birçok farklı deneysel desen bulunmaktadır. Bunlardan biri olan ve bu çalışmada kullanılan tek gruplu ön test-son test deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılır daha sonra bu ön-son ölçümler karşılaştırılır. Diğer bir ifadeyle deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir (Büyüköztürk vd., 2013: 201; Cohen & Manion, Fraenkel & Wallen, 1996). Ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, deneysel desenler arasında en zayıf desenlerden biri olarak yer almaktadır fakat yeni bir eğitim programının geliştirilip uygulandığı çalışmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesi araştırmanın doğası gereğidir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi’nin bir öğretmen

grubu üzerindeki etkisi araştırıldığından tek gruplu ön test – son test deneysel desen tercih edilmiştir. Aşağıdaki Çizelge 3.1’de araştırma modelinin genel görünümüne yer verilmiştir:

Çizelge 3.1. Araştırma modelinin genel görünümü.

Grup	Ön testler	Uygulama	Son testler
D	Ö1	Mesleki gelişim modelleri eğitimi	Ö2

Çizelge 3.1’in açıklaması: **D**: Deney grubu, **Ö1**: Ön test (mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği ve mesleki gelişim tutum ölçeği), **Ö2**: Son test (mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği ve mesleki gelişim tutum ölçeği)

Bu desen aynı zamanda ‘tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni’ olarak da adlandırılmaktadır. Desende tek gruba (D) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (Ö1-Ö2) anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013: 201).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma, Türkiye’nin Marmara bölgesinde bulunan bir il ve ilçede ve iki farklı Özel Öğretim Kurumunda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, okulların farklı kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun katılımcıları, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü öğretmenleri seçme aşamasında, çalışma ve içerik hakkında belirlenen ilçedeki özel öğretim kurumlarıyla (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle ilçedeki özel okul yöneticilerinden görüşme randevusu talep edilmiştir. Daha sonra görüşmeyi kabul eden kurumlara ziyarette bulunulmuştur ve kurum idarecileri çalışma hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Çalışmaların yüz yüze ve etkileşimli olacağını kabul eden iki gönüllü kurumla anlaşma yapılarak, süreç planlamasına geçilmiştir. Kurumlarla yürütülecek mesleki gelişim modelleri eğitimi için eğitim takvimi planlanırken her bir kurumda görevli öğretmenlerin boş gün ve saatlerine dikkat edilerek yüz yüze eğitim planlaması yapılmıştır. İki farklı kurumda (Kurum

isimleri A ve B harfleriyle kodlanmıştır) yüz yüze ve farklı zamanlarda düzenlenen eğitimlerin oturumlarına ilk etapta A kurumundan 25 öğretmen; B kurumundan ise 35 öğretmen katılım sağlayacağını belirtmiştir.

İlk görüşmelerde çalışmaya 60 öğretmen katılacağını beyan etmiş olmasına rağmen, eğitimlerin tamamına, yapılan etkinliklere ve ön test-son testlere katılan toplam öğretmen sayısı 30 olmuştur. Bunun nedeni; eğitim planlamasının öğretmenlerin ders programlarına göre hazırlanmış olmasına rağmen özel öğretim kurumlarında öğretmen iş yükünün fazla olması ve etkinliklerle bazı katılımcı öğretmenlerin ders saatlerinin çakışmasıdır. Bu durumdan dolayı, kurumlarda gerçekleştirilen eğitimlere yalnızca düzenli olarak her gün katılım sağlayan öğretmenler deney grubuna dahil edilmiş olup, iki ya da üç gün eğitimlere katılan ya da ön testlere katılan ama son testlere katılmayan öğretmenler çalışma dışı bırakılmıştır.

3.2.1. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Bu bölümde; çalışma kapsamında düzenlenen mesleki gelişim modelleri eğitimlerinin tamamına katılan ve ön test-son testleri tamamlayan 30 öğretmenin tanılayıcı özellikleri sunulmaktadır.

3.2.1.1. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.2’de yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Deney gruplarındaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.

		f	%
Cinsiyet	Kadın	21	70,0
	Erkek	9	30,0
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir oranı kadındır (%70). Erkek öğretmenlerin oranı %30 olarak hesaplanmıştır.

3.2.1.2. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Doğum Yıllarına Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin doğum yılı değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.3’te yer almaktadır.

Çizelge 3.3.Deney gruplarındaki öğretmenlerin doğum yıllarına göre dağılımları.

		f	%
Doğum yılı	1965 ve öncesi	3	10,0
	1976-1980	4	13,3
	1981-1985	4	13,3
	1986-1990	6	20,0
	1991-1995	9	30,0
	1996-2000	3	10,0
	2001 ve üzeri	1	3,3
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.3 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının 1986-1990 (%20) ve 1991-1995 (%30) yılları arasında doğduğu anlaşılmaktadır. 1965 yılı ve öncesinde doğan öğretmenlerin oranı %10 iken 2001 yılı ve sonrasında doğan öğretmenlerin oranı ise %3,3'tür.

3.2.1.3. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Öğrenim Derecelerine Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenim derecesi değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.4'te yer almaktadır.

Çizelge 3.4.Deney gruplarındaki öğretmenlerin öğrenim derecelerine göre dağılımları.

		f	%
Öğrenim derecesi	Lisans	27	88,6
	Yüksek lisans	3	11,4
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.4 incelendiğinde, öğretmenlerin %88,6'sının lisans, %11,4'ünün ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu gözlenmiştir.

3.2.1.4. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum ve Okul Kademesine Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yapılan kurum değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.5'te yer almaktadır.

Çizelge 3.5.Deney gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımları.

		f	%
Çalışılan kurum	Kurum A	6	20,0
	Kurum B	24	80,0
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.5 incelendiğinde, öğretmenlerin %20'sinin A Kurumunda, %80'inin ise B Kurumunda görev yaptığı görülmektedir.

Çizelge 3.6.Deney gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre dağılımları.

		f	%
Görev yapılan okul kademesi	Anaokulu/anasınıfı	3	10,0
	İlkokul	12	40,0
	Ortaokul	12	40,0
	Lise	3	10,0
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin %10'unun Anaokulu/anasınıflarında, %40'ının ilkokullarda, %40'ının ortaokullarda ve %10'unun ise liselerde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

3.2.1.5. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki tecrübe değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.7'de yer almaktadır.

Çizelge 3.7. Deney gruplarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre dağılımları.

		f	%
Mesleki tecrübe (yıl)	0-5yıl	10	33,3
	6-10yıl	8	26,7
	11-15yıl	6	20,0
	16-20yıl	1	3,3
	21-25yıl	2	6,7
	26-30yıl	2	6,7
	36-40yıl	1	3,3
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının 0-5 yıl (%33,3), 6-10 yıl (%26,7) ve 11-15 yıl (%20) mesleki tecrübeye sahip olduğu anlaşılmaktadır. 36-40 yıl

süre ile yüksek mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin oranı ise %3,3'tür.

3.2.1.6. Deney Gruplarındaki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı yüzde frekans analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen dağılım Çizelge 3.8'de yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Deney gruplarındaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları.

		f	%
Branş/Alan	Yabancı dil olarak İngilizce	7	23,3
	Yabancı dil olarak diğer diller	1	3,3
	Sınıf	6	20,0
	Matematik	3	10,0
	Fen bilgisi, fen bilimleri	3	10,0
	Sosyal bilgiler, coğrafya, tarih	3	10,0
	Beden eğitimi	1	3,3
	Din	2	6,7
	Çocuk gelişimi/Okul öncesi	1	3,3
	Rehberlik/PDR/özel eğitim	1	3,3
	Robotik Kodlama	1	3,3
	Müzik	1	3,3
	Toplam	30	100,0

Çizelge 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının İngilizce (%23,3) ve sınıf (%20) öğretmeni olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %10'u matematik, %10'u fen bilgisi, %10'u sosyal bilgiler, %6,7'si din bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yabancı dil olarak diğer diller, beden eğitimi, çocuk gelişimi/okul öncesi, rehberlik/PDR/özel eğitim, robotik kodlama ve müzik branşlarında görev yapan öğretmenlerin oranı ise (%3,3) aynıdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim eğilimlerine uygun modellerin belirlenmesi ve etkililiğinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ), öğretmenlerin mesleki gelişime olan tutumlarının belirlenmesi amacıyla Çetin (2018) tarafından geliştirilen Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ), ve araştırmacı tarafından uzman görüşleri de alınarak hazırlanan Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Planları, eğitim içi etkinlikler ve ek materyaller, kısa anket formları ile öğretmenlerle beraber yürütülen mesleki gelişim modelleri eğitimlerini takiben yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından

hazırlanan Eğitim Sonrası Görüşme Soruları (ESGS) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ)

3.3.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Madde Havuzu Oluşturma)

Çalışmada kullanılmak üzere ‘Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği’ geliştirilmesi hedeflendiğinden ilk olarak ölçek için gerekli olan maddeler hazırlanmaya başlamıştır. Bu amaçla iki aşamalı bir yol izlenmiş; hem alan yazından madde elde edilmeye çalışılmış hem de öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilen verilerden madde yazılması amaçlanmıştır.

Bu sebeple ilk olarak alan yazın taranarak mesleki gelişimle ilgili yazılmış tezler ve makaleler incelenmiştir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Guskey, 1994; 2000; MEB, 2008; Bümen vd., 2012; İlğan,2013; Elçiçek, 2016; Uştu, Taş ve Server, 2016). Alan yazından elde edilen verilerle madde havuzuna veri sağlanırken aynı zamanda taslak bir görüşme formu da oluşturulmuştur. Bu görüşme formu bir grup öğretmenle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Bu amaçla oluşturulan bu forma ‘öğretmen ön görüşme formu’ ya da ÖÖGF adı verilmiştir. ÖÖGF iki bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde ‘mesleki gelişim’ kavramı, etkinlikleri ve sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerin genel görüşlerinin elde edilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenler ilk bölümdeki soruları kişisel görüş ve deneyimlerine göre cevaplandırmışlardır. İkinci bölüm ise; öğretmenlerin ‘alternatif’ ya da son dönemlerde ‘trend’ olan mesleki gelişim uygulamalarına dair görüşlerinin elde etmeyi amaçlamıştır.

Hazırlanan görüşme soruları için alan uzmanları ve alanda doktora eğitimi yapan öğrencilerden görüş alınmış daha sonra ise MEB’de görevli farklı branştan 5 öğretmene pilot uygulama yapılarak soruların kontrolü sağlanmıştır. Elde edilen dönütler ve cevaplara göre sorular yenilenerek ve son halini almıştır. ÖÖGF’ nin son hali EK 1’de sunulmuştur.

ÖÖGF uygulaması Marmara bölgesinde bulunan bir il ve ilçede (deney grubundan farklı bir il ve ilçede) MEB’de görevli farklı okul ve branştaki gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için belirlenen ilçedeki MEB’e bağlı 22 ilkokul ve 24 ortaokula izin yazıları gönderilmiştir. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için sırasıyla MEB, Düzce Üniversitesi ve belirlenen il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle

gerçekleştirilen resmi yazışmalarla alınan izinler EK 2’de sunulmuştur. Görüşmeler ise; bu okulların arasından 3 ilkokul ve 4 ortaokuldan gönüllü 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin tanılayıcı özelliklerine göre dağılımı Çizelge 3.9’da sunulmuştur.

Çizelge 3.9.Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim, branş, mesleki deneyim ve görev yaptığı okul kademesine göre dağılımı.

Kategori		Frekans
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	3
Yaş	26-35 arası	8
	36-45 arası	9
	46 +	3
Eğitim	Lisans mezunu	16
	Yüksek lisans mezunu	3
	Yüksek lisans eğitimi devam eden	1
Branş	Türkçe	3
	Okul öncesi	3
	Fen bilgisi	3
	Sosyal bilgiler	2
	Matematik	1
Mesleki deneyim	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	9
	11-20 yıl	6
	21+	4
Görev yaptığı okul kademesi	İlkokul	14
	Ortaokul	6

Çizelge 3.9 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmını kadın öğretmenlerin oluşturduğu (17) ve benzer şekilde katılımcıların çoğunluğun lisans mezunu olduğu (16)

ve ilköğretim kademesinde (14) görev yaptığı görülmektedir. Diğer taraftan bu öğretmenlerden ikisi aynı zamanda çalıştıkları okullarda müdür yardımcılığı da yapmaktadırlar. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden üçü mezun oldukları lisans programlarından farklı alanlarda öğretmenlik yapmaktadırlar.

Görüşmeler gönüllülük esasına göre yapıldığı için, çalışmanın yapılacağı okul ve öğretmenlerden görüşme öncesi izin alınmış ve öğretmenlere uygun saatler onların ders saatleri ve boş günleri de hesaba katılarak planlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin de izniyle ses kaydına alınmıştır. Yaklaşık 518.5 dak. =8.64 saat kayıt alınmıştır. Görüşmeler bireysel olarak her bir öğretmenle tek tek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere ‘gönüllü katılım formu’ verilmiş ve çalışmaya katılımlarındaki esaslar hakkında bilgilencmeleri amaçlanmıştır.

Görüşmeler sonrasında elde edilen görüşme kayıtları analiz edilebilmesi için bilgisayar ortamına araştırmacı tarafından yazılı doküman olarak aktarılmıştır. Burada amaç veri kaybı ve yanlışlığını önlemektir. Görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular görüşme soru başlıklarıyla paralel olarak derlenerek madde yazımına geçilmiştir.

Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği 5’li likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Likert ölçekler, belirli bir fenomene ilişkin bireylerin tutum, davranış, yargı ya da eğilimlerini sıralı seçeneklere verdikleri cevaplar ile ortaya koymayı sağlayan ölçeklerdir ve bu ölçekler, birden fazla boyut içeren fenomenlerin boyutlandırılmasını ve her bir boyutun ölçek toplam puanı içindeki büyüklüğünü hesaplama imkanı vermektedir (Özdamar,2017).

Anderson (1988), Tezbaşaran (2008) ve Özdamar (2017) likert tipi bir ölçeği geliştirirken izlenmesi gereken basamakları sıralayarak ve madde yazımında (tutum ifadeleri) dikkat edilmesi gereken hususları belirtmişleridir. Bu hususlara göre MGMEÖ ölçek maddeleri yazımında dikkat edilen durumlar şu şekilde özetlenebilir:

Tutum kapsamının belirlenmesi: Bu amaçla öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak mesleki gelişim ve alternatif mesleki gelişim etkinlikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Analiz edilen görüşmeler tutum / eğilim maddelerinin yazılmasında katkı sağlamıştır.

Madde havuzunun oluşturulması: Tutum ifadeleri madde yazım kurallarına dikkat

edilerek yazılmıştır. Görüşmelerin ilk bölümünden 25, ikinci bölümünden ise 165 madde yazılarak toplamda 190 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir.

3.3.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Maddelerin Uzman Görüşlerine Sunulması)

Görüşme analizlerinden ve alan yazından elde edilen verilerle hazırlanan ölçek maddeleri havuzu araştırmacı tarafından incelenerek amaca hizmet etmeyen maddeler çıkarılmış ve kalan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler üç alan uzmanı ve iki dil uzmanı olmak üzere beş kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda dil ve kapsam geçerliğini sağlama amacıyla gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Uzman görüşlerine sunulan ilk ölçek kopyasında 46 madde bulunurken, görüşler sonunda madde sayısı 53'e yükselmiştir.

3.3.1.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Geliştirme Süreci (Maddelere Son Halinin Verilmesi ve Deneme Çalışması)

Uzman görüşleri alınan ölçek, pilot uygulama öncesinde son şeklini alması için bazı aşamalara daha tabi tutulmuştur. Ölçek başında yer alan yönergeye 'ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, cevaplama biçimi ve tahmini cevaplama süresi gibi bilgiler eklenmiştir. Ölçeğin bilgisayar ortamında düzenlenmesi ve dijital ortamda dağıtılmasına karar verilmiştir. Maddelerin ölçek içindeki düzenine karar verme aşamasında ise; Tezbaşaran'ın (2008) belirttiği gibi rastgele yöntem kullanılmıştır. Buna göre; likert tipi ölçeklerde tutuma ilişkin olumlu ve olumsuz anlam yüküne sahip iki küme madde bulunur. Bu iki madde tipi ölçek içinde rasgele bir biçimde dağıtılmalı, düzenli bir sıra izlememeli ve gruplandırılmamalıdır.

Böylelikle 53 maddeden oluşan bir deneme ölçeği hazırlanmış ve asıl uygulama öncesinde yanıtlayıcılar tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 15 kişiden oluşan ve sonraki uygulamada kapsam dışında tutulan bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu deneme çalışması sonunda kesinleşen ölçek formu 53 maddelik şekliyle son halini almıştır (EK-3). Ölçeğin son hali incelendiğinde bu maddelerin 9 tanesinin olumsuz (ters) maddelerden oluştuğu

belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla 6,19,20,23,28,35,43,45 ve 48'dir. Bununla beraber madde yazımında olumlu olarak yazılan fakat Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları incelendiğinde ise iki maddenin daha (14 ve 17) negatif yük değerleriyle olumsuz olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Uygulama Süreci (Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması)

Geliştirilen ölçeğin uygulama aşaması Türkiye'nin Marmara bölgesinde bulunan farklı bir ile bağlı ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Düzce Üniversitesi'nden etik kurul izinleri ve MEB'den ölçeğin belirlenen il ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda uygulanabilmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır (EK-4). Dijital ortamda (googleforms) hazırlanan ve dağıtılan ölçeğe; belirlenen il genelinde toplam 20 ilçeden anaokulu, ilkokul, ortaokul (ortaokullar ve İmam hatip ortaokulları), liseler (İmam hatip lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu meslek liseleri, Fen lisesi ve İmam hatip liseleri) ile uygulama okulları, rehberlik ve araştırma merkezleri, özel eğitim kurumları ve uygulama okulları, yatılı bölge okulları, spor liseleri, güzel sanatlar liseleri, sosyal bilimler liseleri, BİLSEM, olgunlaştırma enstitüsü ve çok programlı liselerden farklı branşlarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Ölçek verilerinin elde edilmesi yaklaşık iki aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeğinin (MGMEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 433 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Analiz öncesinde betimsel analizler gerçekleştirilmiş ve bazı istatistikler hesaplamalar yapılmıştır. Birinci adımda, normal dağılımı güçleştiren uç değerleri tespit etmek için Z değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, veri setinde 25 adet uç değer bulunduğunu göstermiştir. Bu değerlere sahip katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri 408 katılımcının verisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tanılayıcı özelliklerine göre dağılımı Çizelge 3.10, 3.11 ve 3.12'de yer almaktadır.

Çizelge 3.10.Katılımcıların cinsiyet, doğum yılı ve yerleşim birimine göre dağılımı.

		f	%
Cinsiyet	Kadın	261	64,0
	Erkek	147	36,0
Doğum yılı	1965 ve öncesi	19	4,7
	1966-1970	48	11,8
	1971-1975	56	13,7
	1976-1980	77	18,9
	1981-1985	84	20,6
	1986-1990	72	17,6
	1991-1995	43	10,5
	1996-2000	9	2,2
İlçe	Bandırma	188	46,1
	Altıeylül	42	10,3
	Bigadiç	1	0,2
	Manyas	37	9,1
	Karesi	22	5,4
	Gönen	19	4,7
	Burhaniye	4	1
	Erdek	2	0,5
	Susurluk	39	9,6
	Dursunbey	33	8,1
	Kepsut	2	0,5
	Ayvalık	5	1,2
	Gömeç	7	1,7
	Edremit	6	1,5
	İvrindi	1	0,2

Çizelge 3.10 incelendiğinde, katılımcıların %64'ünün kadın olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı doğum yılını 1976-1980 (%18,9), 1981-1985 (%20,6) ve 1986-1990 (%17,6) olarak belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı Bandırma ilçesinde ikamet ettiğini (%46,1) ifade etmiştir.

Çizelge 3.11.Katılımcıların öğrenim durumlarına ve kurum türlerine göre dağılımı.

		f	%
Öğrenim durumu	Lisans	368	90,2
	Yüksek lisans	40	9,8
Kurum türü	Anaokulu	38	9,3
	İlkokul	101	24,8
	Ortaokul	131	32,1
	İmam hatip ortaokulu	21	5,1
	Anadolu Lisesi/çok prog Anadolu Lisesi	37	9,1
	Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi	39	9,6
	Fen lisesi	15	3,7
	Anadolu imam hatip lisesi ve İmam hatip lisesi	9	2,2
	Diğer (üniversite, özel eğitim, uygulama okulları, MEB, halk eğitim, bilsen vd.)	17	4,2

Çizelge 3.11 incelendiğinde, katılımcıların %90,2'sinin lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı ilkokul (%24,8) ve ortaokul (%32,1) kademelerinde görev yapmaktadır.

Çizelge 3.12.Katılımcıların mesleki tecrübelerine ve alanlarına göre dağılımı.

		f	%
Mesleki tecrübe	0-5yıl	33	8,1
	6-10yıl	78	19,1
	11-15yıl	87	21,3
	16-20yıl	71	17,4
	21-25yıl	53	13
	26-30yıl	51	12,5
	31-35yıl	26	6,4
	36-40yıl	9	2,2
Alan	İngilizce yabancı dil	58	14,2
	Sınıf öğretmeni	84	20,6
	Matematik	36	8,8
	Fen bilgisi, fen bilimleri, fizik kimya biyoloji grubu	27	6,6
	Sosyal bilgiler	19	4,7
	Beden eğitimi	14	3,4
	Türkçe	24	5,9
	Türk dili ve edebiyatı	11	2,7
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	2,7
	Tarih-coğrafya	13	3,2
	Felsefe	3	0,7
	Çocuk gelişimi/okul öncesi	43	10,5
	Bilişim teknolojileri	8	2
	Mesleki dersler	24	5,9
	Rehberlik/PDR/özel eğitim	15	3,7
	Görsel sanatlar	6	1,5
	Teknoloji tasarım	6	1,5
	Müzik	4	1
	yabancı dil;Almanca, Arapça	2	0,5

Çizelge 3.12 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı 6-10 yıl (%19,1), 11-15 yıl (%21,3) ve 16-20 yıl (%17,4) mesleki kıdeme sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı sınıf öğretmeni (%20,6), İngilizce öğretmeni (%14,2) ve çocuk gelişimi/okul öncesi öğretmeni (%10,5) olarak görev yapmaktadır.

3.3.1.5. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Analizinde Kullanılan Yöntemler

Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeğinin (MGMEÖ) faktör yapısını keşfetmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), birçok değişken arasındaki ilişkileri inceleyen istatistiksel bir tekniktir. AFA, genellikle birbiriyle ilişkili olan gözlemlenebilir değişkenlerin altında yatan daha az sayıda temel faktörü belirlemek için kullanılır. Bu faktörler, gözlemlenen değişkenlerin varyansını açıklamak için seçilir ve bu sayede daha basitleştirilmiş bir yapı elde edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA uygulanarak MGMEÖ'nün maddelerinin oluşturduğu yapıyı anlamak ve anlamlı faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. SPSS 28.0 istatistik paket

programı kullanılarak AFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ile keşfedilen ölçek yapısının eldeki verilerle uyum düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA önceden belirlenmiş bir teorik modelin doğrulanması veya reddedilmesi amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz teorik modelleri test etme ve geliştirme, ölçümlerin doğruluğunu değerlendirme ve karmaşık ilişkileri anlama imkânı sunar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AMOS 24.0 istatistik paket programı kullanılarak DFA uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. 0,60 ile 0,80 arasındaki alfa değerleri ölçeğin oldukça güvenirlik olduğunu ve 0,80 ile 1 arasındaki alfa değerleri ise ölçeğin yüksek derecede güvenirlik olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004). Ayrıca, Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçek faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. SPSS 28.0 istatistik paket programı kullanılarak alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

3.3.1.6. Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği (MGMEÖ) Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı hesaplanarak ve Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) uygulanarak faktör analizi için veri setinin uygunluğu değerlendirilmiştir. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer alır. KMO'nun yüksek olması, faktör analizi için veri setinin uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). KMO değeri şu şekilde yorumlanabilir (Field, 2013):

0.90 ve üzeri: Mükemmel

0.80 ile 0.90 arası: İyi

0.70 ile 0.80 arası: Orta düzeyde

0.60 ile 0.70 arası: Zayıf

0.50'den düşük: Çok zayıf

Bartlett küresellik testi, veri setindeki değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olup

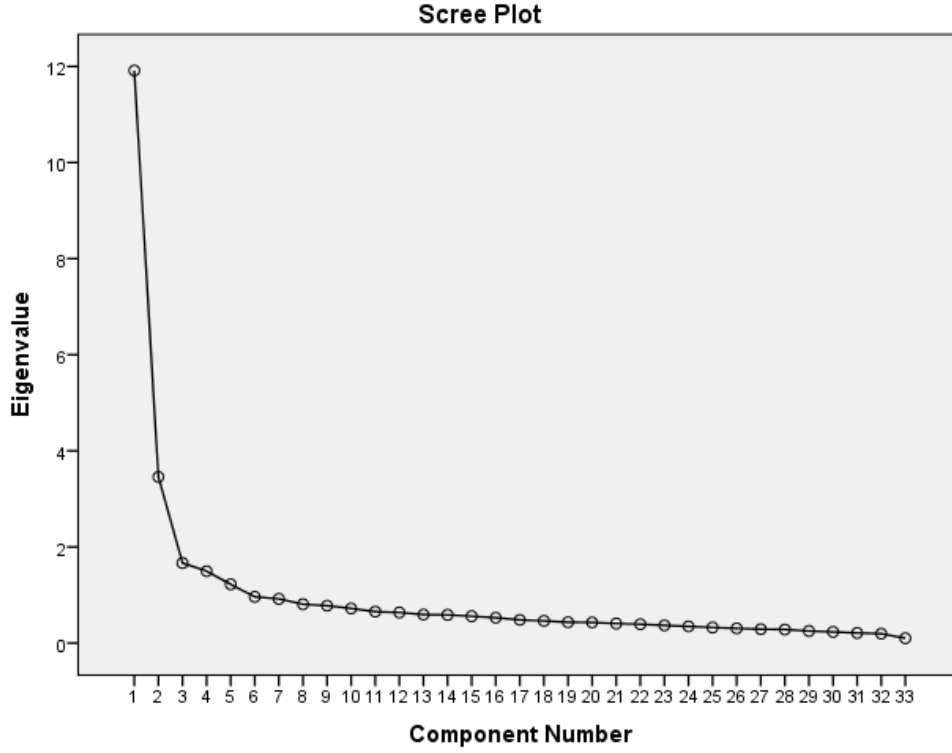
olmadığını değerlendirir. Eğer bu test istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç verirse ($p<0.05$), değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterir. Bu ölçütler, faktör analizinin ne kadar etkili olduğunu ve veri setinin bu analiz için uygun olup olmadığını anlamak için kullanılır (Field, 2013). Çizelge 3.13'te KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 3.13.KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.

KMO.		,937
Bartlett küresellik testi	Ki-kare	7701,746
	Sd	528
	p	,000

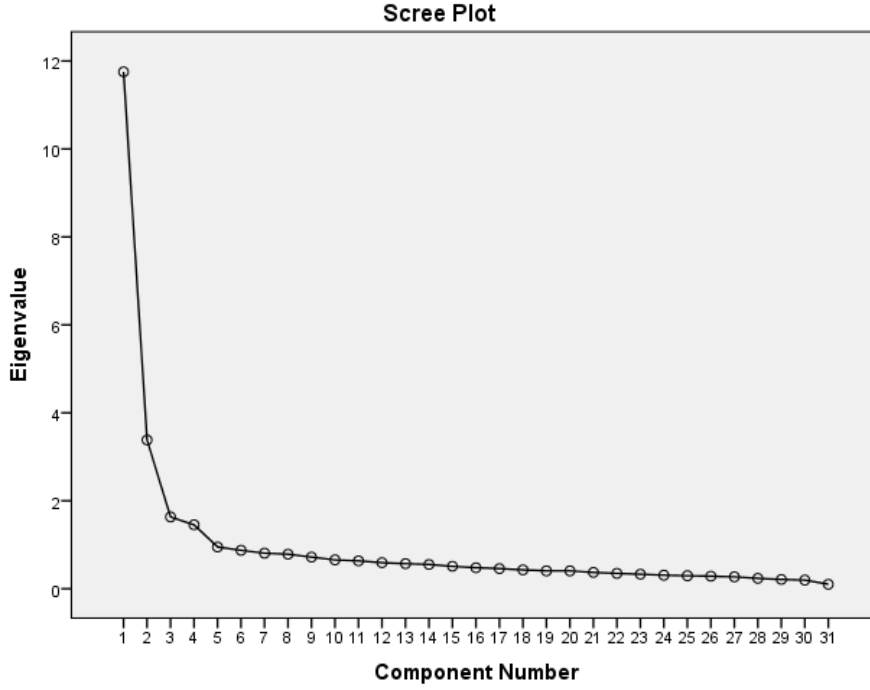
Çizelge 3.13 incelendiğinde, KMO katsayısının 0,937 olduğu ve veri setinin faktör analizi ile mükemmel düzeyde uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Ki-kare=7701,746; Sd=528; $p<0,001$). Bu sonuçlar veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Temel Bileşenler Analizi Tekniği kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör yükü kesim noktası 0,30 olarak belirlenmiştir. 0,30 ve daha yüksek faktör yüküne sahip maddelerin bulundukları faktörün varyansına önemli bir katkıda bulunduğu kabul edilir (Kaiser, 1974). Faktör analizinde öz-değeri birden büyük beş faktör oluşmuştur. Ayrıca öz-değer faktör grafiğinde beşinci noktadan sonraki faktörlerin öz-değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Altıncı ve sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı birbirine çok yakındır. Bu sonuçlardan hareketle, ölçek maddeleri beş faktöre zorlanarak analiz tekrarlanmıştır. Faktörlerde toplanan maddeleri daha belirgin hale getirmek ve sonuçları daha kolay yorumlamak için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 3.1'de öz-değer faktör grafiği sunulmuştur.



Şekil 3.1. Öz-değer Faktör Grafiği.

Faktör analizi sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin (1, 2, 3, 4, 12, 13, 19, 25, 26, 32, 33, 34, 35, 38, 42, 45, 46, 51, 52, 53) faktör yüklerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak faktör analizi birçok kez tekrarlanmıştır. Nihai analiz sonucunda 33 maddenin beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Beşinci faktörde sadece iki madde (39 ve 43) toplanmıştır ve bu faktörün alfa güvenirlik katsayısının düşük olduğu tespit edilmiştir (Alfa=0,41). Bu noktada, uzman görüşü de alınarak beşinci faktörü oluşturan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 31 madde kullanılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Yeni öz-değer faktör grafiği de Şekil 3.2’de ve maddelerin faktörlere göre dağılımı Çizelge 3.14’te gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Yeni Öz-değer Faktör Grafiği.

Çizelge 3.14. Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Faktörler	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Ağırlığı	Öz değer	Açıklanan Varyans Oranı (%)
1. Faktör				
madde47	0,76	0,84	11,75	37,91
madde44	0,72	0,80		
madde41	0,73	0,77		
madde50	0,66	0,77		
madde 17*	0,61	0,74		
madde 14*	0,63	0,72		
madde24	0,63	0,72		
madde5	0,61	0,70		
madde40	0,44	0,63		
madde9	0,62	0,58		
madde8	0,58	0,58		
madde22	0,51	0,53		
madde29	0,49	0,52		
2. Faktör				
madde16	0,70	0,76	3,38	10,91
madde18	0,65	0,73		
madde7	0,64	0,71		
madde15	0,63	0,67		
madde10	0,65	0,65		

madde11	0,48	0,62		
Faktör 3				
madde49	0,61	0,74		
madde37	0,61	0,74		
madde36	0,54	0,73		
madde30	0,63	0,70	1,63	5,27
madde27	0,53	0,70		
madde31	0,46	0,64		
madde21	0,58	0,60		
Faktör 4				
madde 20*	0,52	0,70		
madde28	0,52	0,67		
madde 23*	0,43	0,65	1,45	4,69
madde6	0,51	0,59		
madde48	0,58	0,59		
Toplam varyans (%)				58,78

*Ters maddeler

Faktör analizi sonuçlarına göre, birinci faktörde 13, ikinci faktörde 6, üçüncü faktörde 7 ve dördüncü faktörlerde 5 madde toplanmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörde bulunan maddelerin ortak özellikleri referans alınarak faktörler sırasıyla ‘Gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim, Meslektaşlarla işbirliği inancı, İşbirlikçi faaliyetlerde bulunma ve Gözlem ve izlenmeye karşı direnç’ olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörün öz-değeri 11,75’tir ve açıkladığı varyans %37,91’dir. İkinci faktörün öz-değeri 3,38’dir ve açıkladığı varyans %10,91’dir. Üçüncü faktörün öz-değeri 1,63’tür ve açıkladığı varyans %5,27’dir. Son olarak, dördüncü faktörün öz-değeri 1,45’tir ve açıkladığı varyans %4,69’dur.

Birinci faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,52 ile 0,84 arasında, ikinci faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,62 ile 0,76, üçüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,60 ile 0,74 arasında ve dördüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,59 ile 0,70 arasında değer almıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %58,78’dir. Toplam varyansın yarısından fazlasının açıklanması, ölçekte bulunan maddelerin temsil gücünün yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

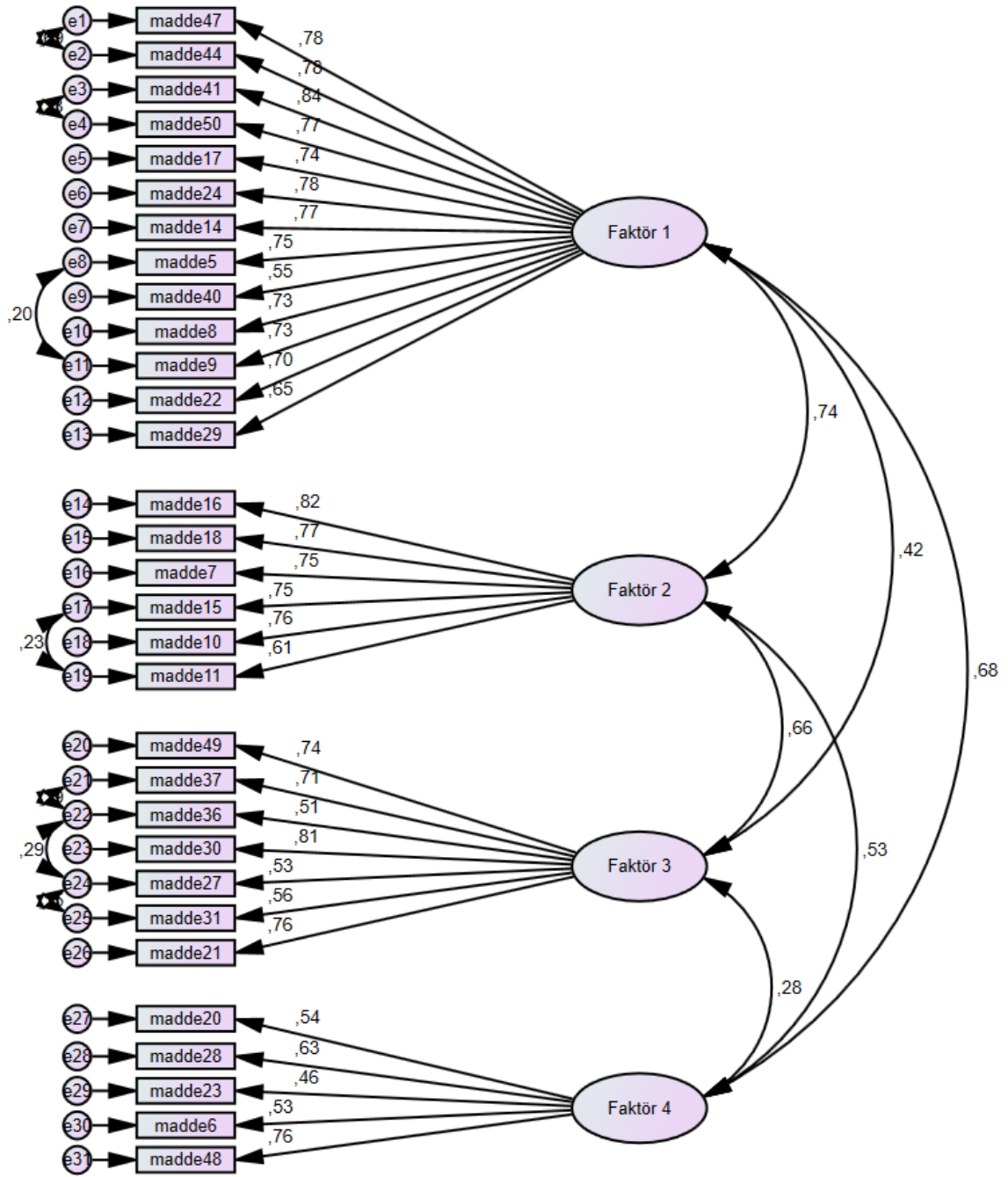
Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeğinin keşfedilen dört faktörlü yapısını test etmek için doğrulamalı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu sayede eldeki veriler ile dört faktörlü yapının uyum düzeyi belirlenmiştir. Maksimum Olabilirlik Analiz Tekniği

uygulanarak DFA gerçekleştirilmiştir. Model veri uyumunu değerlendirmek için uyum iyiliği değerleri referans alınmıştır. Çizelge 3.15'te uyum iliği değerleri raporlanmıştır.

Çizelge 3.15.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin dört faktörlü yapısına ait uyum değerleri.

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,34	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	Browne ve Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,90	0,86	Jöreskog ve Sörbom, 1984
AGFI	$\geq 0,90$	0,80-0,90	0,85	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92	Bollen, 1989
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,91	
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92	

Çizelge 3.15 incelendiğinde, Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeğinin dört faktörlü yapısının araştırma verileri ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının araştırma verileri ile doğrulandığı gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle test edilen model Şekil 3.2'de gösterilmiştir. Modelde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,47 ile 0,84 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Yol katsayılarının her birinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aşağıda şekil 3.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı; Ki-kare=980,56; Sd=420; $p < 0,001$ görülmektedir.



Şekil 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.

Güvenirlik Çalışmasına Dair Bulgular

Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır. 0,60 ile 0,80 arasındaki alfa değerleri ölçeğin oldukça güvenirlik olduğunu ve 0,80 ile 1 arasındaki alfa değerleri ise ölçeğin yüksek derecede güvenirlik olduğunu işaret eder (Özdamar, 2004). Mesleki

Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği için hesaplanan alfa katsayıları Çizelge 3.16’da yer almaktadır.

Çizelge 3.16.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin alfa güvenirlik katsayıları.

Faktör	Madde sayısı	Cronbach alfa
Faktör 1	13	0,88
Faktör 2	6	0,88
Faktör 3	7	0,81
Faktör 4	4	0,72
Ölçeğin geneli	31	0,94

Çizelge 3.16 incelendiğinde, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktör için hesaplanan alfa katsayılarının sırasıyla 0,88; 0,88; 0,81 ve 0,72 olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan alfa katsayısı ise 0,94’tür. Hesaplanan değerler, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde bulunduğunu göstermiştir.

Alt Faktörler ve Ölçek Bütünü Arasındaki Korelasyon Değerleri

Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçek faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 0 ile $\pm 0,29$ arasındaki ilişkiler düşük, $\pm 0,29$ ile $\pm 0,69$ arasındaki ilişkiler orta ve $\pm 0,70$ ile 1 arasındaki ilişkiler yüksek düzeyde ilişkileri göstermektedir. Hesaplanan korelasyon katsayıları Çizelge 3.17’ de gösterilmiştir.

Çizelge 3.17.Mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeği faktörleri arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon katsayıları.

Faktörler	Ort	Ss	1.	2.	3.	4.	5.
1. Faktör 1	49,36	9,19	1				
2. Faktör 2	25,81	2,89	,668**	1			
3. Faktör 3	28,63	3,36	,359**	,542**	1		
4. Faktör 4	17,96	3,62	,519**	,404**	,185**	1	

5. Ölçeğin geneli	121,75	15,26	,931**	,807**	,583**	,667**	1
-------------------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	---

**p<0,01; N=408

Çizelge 3.17 incelendiğinde, Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan ile ölçek faktörleri arasında ise orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, genel olarak, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu işaret etmiştir.

3.3.2. Mesleki Gelişim Tutum Ölçeği (MGTÖ)

Çalışmada deney grubunda uygulanan bir diğer ölçek Çetin (2008)'in geliştirdiği ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaptığı mesleki gelişim tutum ölçeğidir. Bu ölçek deney grubu ile ön test-son testlerde kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır (EK-5).

3.3.2.1. Mesleki Gelişim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Denenmesi ve Analizine Dair Bulgular

Çetin (2008) tarafından öğretmen adaylarının mesleki gelişime yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik olarak sunulan bu ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için ilk olarak ilgili alan yazın taranmış daha sonra ise 50 kişiden oluşan bir öğretmen adayı grubundan mesleki gelişime dair düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler analiz edilerek 41 maddelik bir ölçek deneme formu oluşturulup aralarında dil uzmanının da yer aldığı beş kişilik uzman grubunun görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda deneme formuna dönüştürülen ölçek, 30 kişiden oluşan sonraki uygulamada kapsam dışında tutulan bir öğrenci grubuna uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Böylece elde edilen verilerle 41 maddelik bir ölçek formu oluşturulmuş ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 140'ı kadın ve 60'ı erkek olmak üzere farklı bölümlerdeki toplam 200 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilere ilişkin analizler için SPSS 22.0 programı ve Lisrel 8.50 paket programları kullanılmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen verilere yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçek üç alt faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.91 ve Bartlett testi sonucu (Chi- Square 3613,58; p ; p<.001) anlamlı

bulunmuştur. Üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı %48,75'tir. Analiz sonucunda, ölçekten 11 madde birbirine yakın yük değerine sahip oldukları için çıkarılarak, üç alt boyutlu toplamda 31 maddelik bir dağılım elde edilmiştir. Ölçeğin ilk alt boyutunda 15 madde 'Mesleki Gelişimden Zevk Alış', ikinci alt boyutunda 11 madde 'Mesleki Gelişimi Önemseme', üçüncü alt boyutunda 5 madde 'Mesleki Gelişime Yönelik Direnç' yer almaktadır.

Güvenirliği ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı ile kestirilmiştir ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise modele ilişkin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen verilere göre mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin ölçüm güvenirliğine sahip bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime olan tutumlarının belirlemek amacıyla ön test ve son testlerde kullanılan mesleki gelişim tutum ölçeği (MGTÖ) EK-6'da sunulmuştur.

3.3.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi (MGME) Planı

MGME'nin hedefleri, içeriği, eğitim süreci, kullanılan materyaller ile etkinlikler, eğitim başında-sırasında-sonundaki veri toplama yöntemleri ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitiminin Planı ve Hedefleri

Deney grubu öğretmenleri ile gerçekleştirilen 'Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi' planı araştırmacı tarafından hazırlanmış konuyla ilgili eğitim uzmanlarına sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Belirlenen kurumlarda yüz yüze eğitimlere başlamadan önce çevrimiçi ortamda pilot uygulamalar da yapılarak eğitimin süreci ve etkililiği tekrar incelenmiştir.

MGME hali hazırda eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerle beraber yüz yüze yürütülmüştür. Bu eğitimler; Bakanlığımıza bağlı özel okul ve kurumlarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlama konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu eğitimleri başarıyla tamamlayan her katılımcının eğitim sonunda bazı becerileri kazanması hedeflenmiştir. MGME detaylı planı, hedefleri ve uygulama takvimi EK-8'de sunulmuştur.

*Eğitimler, 15 ders saati yüz yüze ve 5 ders saati ise etkinlik dışı bireysel çalışma olmak üzere her kurum için toplam 20 saatten oluşmaktadır.

**Eğitimler, her kurumda iki haftaya yayılarak düzenlenmiştir. Bu nedenle eğitimler her kurumun belirlediği programa göre farklı ders saatleri şeklinde gerçekleşmiştir. Eğitim konularının dağılımı aşağıda sunulmuştur. Eğitimdeki konulara göre süre dağılımları ise Çizelge 3.18’de bulunmaktadır.

MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİM PLANI GENEL ÇERÇEVESİ

Giriş Etkinlikleri: Giriş, tanışma, eğitimin amacı ve içeriği, mesleki gelişim tanımlarından oluşan giriş etkinlikleri 1 ders saati olarak planlanmıştır. Bu süreçte yapılanlar:

- Katılımcı öğretmenlerle tanışma
- Katılımcı öğretmenlere MGME ve MGT ön test ölçeklerin uygulanması
- Katılımcı öğretmenlerin eğitimin içeriği ve önemi hakkında bilgilendirmesi

Mesleki Gelişim Modelleri

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelleri

Gözleme Dayalı Modeller: Bu bölümde gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri eğitimleri düzenlenmiştir. Bu eğitimler:

- Kurum içinde gözlem ve önemi
- Ders İmcesi (Lesson Study)
- Kurum içi /dışı ziyaret/gözlem
- Öğrenme Yürüyüşleri (Learning Walk)

Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller: Bu bölümde meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı mesleki gelişim modelleri eğitimleri düzenlenmiştir. Bu eğitimler:

- Eleştirel Arkadaş grupları (Critical Friends Group)
- Kitap İncelemesi (Book Study)
- Mentörlük

-Eylem Araştırması (Action Research)

-Mesleki Öğrenme Toplulukları

Bireysel Mesleki Gelişim Modelleri: Bu bölümde bireysel mesleki gelişim modelleri eğitimleri düzenlenmiştir. Bu eğitimler:

Yeni Gelişmeleri Takibe Dayalı Modeller

-Eğitimle İlgili Güncel/Pratik Uygulamaları Takip

- Eğitimle İlgili Akademik Çalışmaları Takip

Akademik Çalışmalara Dayalı Modeller

-Alan /alan dışı akademik faaliyetler (Proje, Yüksek lisans, Doktora eğitimleri vb)

Bireysel Mesleki Gelişim Çalışmaları

-Ders kayıtlar /Notlar

-Mesleki gelişim günlüğü

-Mesleki gelişim portfolyosu

-Bireysel mesleki gelişim planı

-Çevrimiçi mesleki gelişim etkinlikleri

Kapanış Etkinlikleri: Eğitimler sonunda gerçekleştirilen çalışmalar ise şu şekildedir:

-Katılımcı öğretmenlere MGME ve MGT SON TEST ölçeklerin uygulanması

-Katılımcı öğretmenlerin eğitimin içeriği, uygulanması hakkında görüş öneri ve yorumlarının alınması

Uygulama Çalışmaları: Öğretmenlerin bireysel olarak eğitim dışında tamamladıkları çalışmalar ise;

-Mesleki gelişim modelleri ile ilgili videoları izlemek ve bu doğrultuda sunulan materyallerle etkinlikleri tamamlamak.

Çizelge 3.18.Mesleki gelişim modelleri eğitiminde konulara göre süre dağılımları.

Eğitim Konularının Dağılımı
Giriş Etkinlikleri=1 saat
İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelleri
Gözleme Dayalı Modeller= 3 saat:
Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller= 4 saat:
Bireysel Mesleki Gelişim Modelleri
Yeni Gelişmeleri Takibe Dayalı Modeller=2 saat
Akademik Çalışmalara Dayalı Modeller= 1 saat
Bireysel Mesleki Gelişim Çalışmaları= 3 saat
Kapanış Etkinlikleri= 1 saat
Uygulama Çalışmaları= 5 saat bireysel çalışma
Toplam=20 saat

3.3.3.2. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Planlama ,Hazırlık, Uygulama Süreci ve Uygulama Sürecinde Kullanılan Materyaller ile Etkinlik Planları

Planlama ve hazırlık: Kurumlarla gerçekleştirilen ön görüşmelerle her bir kurum için öğretmenlerin katılımının en yüksek olacağı tarih ve saatler belirlenerek eğitim takvimleri hazırlanmıştır. Eğitimler yüz yüze olarak planlandığı için kurum yöneticileri öğretmenlerin boş gün ve saatlerine uygun olarak planlama yapmaya dikkat etmişlerdir. Çizelge 3.19’da kurumlara göre hazırlanan hafta, gün ve saat içerikli eğitim planı sunulmaktadır.

Çizelge 3.19.Kurumlara göre hazırlanan hafta, gün ve saat içerikli eğitim planı.

	Hafta-1					Hafta-2					Toplam gün ve saatler
	Haftanın günleri					Haftanın günleri					
	Pzrt	Salı	Çar	Per	Cuma	Pzrt	Salı	Çar	Per	Cuma	
Kurum A/saat	1	2	2	2	1	Ek: 5saat	2	2	2	1	10gün 20saat
Kurum B/saat	1	2	2	2	Ek: 5saat	2	2	2	2		9gün 20 saat

Çizelge 3.18'e göre mesleki gelişim modelleri eğitimi planında, hedeflenen yüz yüze 15, bireysel 5 saat toplamda 20 saat eğitim kurumlarda tamamlanmıştır. Ayrıca; eğitimlerin tek bir gün ve haftada yapılmayarak farklı günlere ve haftalara dağılması sağlanmıştır. Eğitimlerin farklı gün ve haftalara dağılması öğretmenlere; eğitimleri değerlendirme, her bir eğitim günü sonunda paylaşılan materyalleri inceleme ve etkinlikleri yapma fırsatı sunmuştur.

Öğretmenler için eğitim öncesi materyal hazırlığı yapılmıştır. Her bir öğretmen için mavi renk dosya içerisinde, ayrı ayrı hazırlanmış poşet dosyalarda eğitimler sırasında yararlanacakları ek materyaller ve eğitimler sırasında tamamlamaları gereken etkinlikler numaralandırılarak hazırlanmıştır. Her bir mavi dosyaya bir kod verilerek katılımcı gizliliğine önem verilmiştir. Örneğin dosyaların isimleri A1/A2/A3 ya da B1/B2/B3 şeklinde ilerlemektedir. A1= A Kurumundan Katılımcı 1 anlamına gelmektedir. Öğretmenler eğitimler sırasında etkinliklere kendi isimlerini yazmak yerine onlara verilen kodları kullanmışlardır. Aynı kodları ön test-son testleri tamamlarken de kullanmışlardır. Böylelikle hem katılımcı gizliliği sağlanmış hem de araştırmacının veri analizinde katılımcıları analiz etmesi kolaylaşmıştır. Eğitimler sonunda öğretmenlerden sadece etkinlik dosyaları geri alınmış ve bu veriler içerik analizinde kullanılmıştır.

Kurumların eğitim ortamı: Kurumlar; düzenlenen eğitimler için öğretmen sayılarına göre konferans salonlarını ya da bilişim sınıflarını tahsis etmişlerdir. Bu ortamlar belirlenirken kurum yönetimlerinden akıllı tahta, projeksiyon ve ses sistemlerinin olduğu bir ortam sağlamaları talep edilmiş ve bu talepler doğrultusunda ortam belirlenmiştir. Örneğin A kurumunda katılımcı öğretmen sayısı daha az olduğu için eğitimler kurumun bilişim sınıfında gerçekleşirken, B kurumunda konferans salonu tercih edilmiştir.

Eğitim süreç yönetimi ve akışı: Her bir kurumda eğitimler, öğretmenlerle kısa bir tanışmanın ardından eğitimin tanıtımı ve hedeflerinden bahsedilerek başlanmış ve akabinde öğretmenlerin ön test ölçeklerini tamamlamaları istenmiştir. Son- test ölçekleri eğitimlerin son gününde eğitimler tamamlandıktan sonra öğretmenlere uygulanmıştır.

Eğitimler akıllı tahtalarda ya da projeksiyon cihazları kullanılarak ekrana slaytlar yansıtılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her bir slayt sunumundan sonra öğretmenlerin tek soruluk anketlere (*poll for all* uygulamasında hazırlanmış) katılmaları istenmiştir. Öğretmenler ekrana yansıtılan QR kodu cep telefonlarının QR kod okuyucuları ile okutarak bu anketlere katılmışlardır. Bu tek soruluk kısa anketlerle öğretmenlerin eğitim

sürecinde dikkatlerini toplamaları ve konuya hâkim olmaları sağlanmak istenmiştir. Anketlerle ilgili soru içerikleri EK-9'da sunulmuştur. Anlık cevaplanan bu sorularda, öğretmenler sunum ekranında sonuçları da takip etmişlerdir. Kısa anketler yapılırken, o gün eğitimde yer alan ve gönüllü öğretmenler ankete cevap vermiştir bu nedenle anketlere katılım sayıları eğitim günlerine göre farklılaşmaktadır. Aynı zamanda soruların çoğunda birden çok seçenek işaretleme şansı olduğu için anket sonuçlarındaki oranlar toplam katılımcı sayısı ile eşit olmamaktadır.

Eğitim ek materyalleri ve etkinlikler dosyası: Öğretmenlere eğitim başında dağıtılan ve her eğitimde yanlarında bulunması beklenen dosyalarda, özellikle eğitim sırasında referans vermek adına ek materyaller eklenmiştir. Sunumlar sırasında konulara göre öğretmenler bu materyallere yönlendirilerek oradaki tablo ve içerikleri incelemeleri istenmiştir. Bu ek materyal içeriği hazırlanırken alan yazın, güncel verilerden ve eğitim sitelerinden faydalanılmıştır (Demir & Doanay, 2010; O'Leary, 2012; Raphael & Leong, 2019; Aktekin, 2019; İlğan, 2022;). Ek materyallerin olduğu dosya içeriğine ait örneklerden bazıları EK-10'da sunulmuştur.

Diğer taraftan her bir mesleki gelişim modeli; tanım, özellikler, örnek uygulama ve videolarla zenginleştirilerek eğitimler esnasında sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere eğitim başlangıcında dağıtılan etkinlik dosyalarına, mesleki gelişim modelleriyle ilgili daha fazla örnek video ve etkinlikler eklenerek öğretmenlerin eğitim sürecinde ve sonunda bireysel çalışmalar yapmaları da teşvik edilmiştir (EK-11). Öğretmenlerin, 1 ile 7 arasında numaralandırılmış olan etkinlikleri eğitim sonuna kadar tamamlamaları beklenmiştir. Etkinlikler hem sınıf içinde yapılacaklar hem de sınıf dışında bireysel yapılacaklar olarak çeşitlenmektedir.

Böylelikle öğretmenler eğitim sürecinde ve sonunda olmak üzere dosyalarında yer alan 7 etkinliği tamamlamış ve 14 adet kısa ankete katılım göstermişlerdir.

Eğitimlerin son gününde ise eğitim sunumlarından sonra öğretmenler MGME ve MGTÖ'den oluşan son testlere katılmışlardır. Aşağıdaki Çizelge 3.20'de eğitimler sırasında etkinliklere ve kısa anketlere katılan öğretmenlerin sayıları sunulmuştur.

Çizelge 3.20.Eğitimler sırasında etkinliklere ve kısa anketlere katılan öğretmenlerin sayıları.

	Kurum A	Kurum B	Katılımcı sayısı
Etkinlikler (1-7)	15 öğretmen	14 öğretmen	29
Kısa anketler (polls for all)	12 öğretmen	18 öğretmen	30

3.3.3.3. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Uygulama Sürecinden Örnek Bir Etkinlik Planı

Öğretmenlerle gerçekleştirilen MGME’den bir sunum örneği EK 7’de bulunmaktadır. Örnekte sunulan ders sunumu iş birlikçi mesleki gelişim modellerinden gözleme dayalı modelleri içeren ders sunumunun bölümlerinden bir tanesidir. Bu örneğe göre; öğretmenler sunumlar sırasında her başlıkta tekrar içerik hakkında bilgilendirilmektedir (slayt no:3). Daha sonra model tanımları yapılmaktadır (slayt no: 4,5,6). Her bir mesleki gelişim modeli sırasıyla modelin tanımı, öğretmenler için mesleki gelişim yararları ve özellikleri, örnekler ve etkinliklerle son bulmaktadır (slayt no: 10,11,12). Ders sunumları özellikle modellerle ilgili örnekler (slayt no:19), videolar (slayt no: 21) ve ders sunumları sırasında yapılacak etkinlikler ile öğretmenlerin bireysel olarak ders sonunda yapmaları gereken çalışmaların aktarımıyla son bulmaktadır (slayt no:23).

3.3.3.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Mesleki gelişim modelleri eğitimi sürecinde; öğretmenlerin tamamladıkları etkinlikler ve tek soruluk kısa anketler nitel analiz sürecindeki veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Eğitim başında ve sonunda olmak üzere, öğretmenlerin tamamladıkları MGMEÖ ve MGTÖ ise çalışmanın nicel analiz sürecindeki veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimler boyunca öğretmenlerden hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır.

Nitel veriler araştırmacı tarafından ‘içerik analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak ve bu kavramlar

arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Birbiri ile ilişkili kavramlar kategorilendirilerek bir araya getirilir ve sonra bunlara kodlar verilerek temalar saptanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Strauss ve Corbin (1990)'in bahsettiği 'daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama' biçimi kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın temelini oluşturan kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda veriler toplanmadan önce bir kod listesi (tema ya da kavram düzeyinde) çıkarılabilir böylelikle toplanan verilerin kodlanması daha kolay olur. Bu amaçla, çalışmada görüşme verilerinin temaları; araştırma soruları ve faktör isimlerine paralel oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, deney grubunda bulunan öğretmenlerin MGTÖ ve MGTÖ ön test ve son test puanları karşılaştırılarak nicel veriler analiz edilmiştir. MGMEÖ ölçek geliştirme sonuçlarına göre negatif yük değeri alan iki madde 14 ve 17. maddeler (deney grubundaki madde numaraları 8 ve 11) SPSS veri girişinde ters kodlanarak veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Analiz öncesinde ölçeklerden elde edilen puanların dağılımı normallik testi uygulanarak incelenmiştir. Katılımcı sayısının 50'den az olduğu çalışmalarda normallik testi için Shapiro-wilks testi kullanılırken, 50'den fazla olan katılımcı sayılarında ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanır (Büyüköztürk, 2014). Bu nedenle bu çalışmada normallik testi için Shapiro-wilks normallik testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.21'de yer almaktadır.

Çizelge 3.21. Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları.

Test	Değişkenler	Shapiro-Wilk		
		z	Sd	p
Ön test	Mesleki gelişimden zevk alış	0,92	30	0,03
	Mesleki gelişimi önemseme	0,94	30	0,08
	Mesleki gelişime yönelik direnç	0,81	30	0,00
	MGTÖ Toplam	0,95	30	0,14
	Gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim	0,92	30	0,02
	Meslektaşlarla iş birliği inancı	0,74	30	0,00
	İşbirlikçi faaliyetlerde bulunma	0,90	30	0,01
	Gözlem ve izlenmeye karşı direnç	0,92	30	0,02

	MGMEÖ Toplam	0,92	30	0,03
	Mesleki gelişimden zevk alış	0,92	30	0,03
	Mesleki gelişimi önemseme	0,92	30	0,03
	Mesleki gelişime yönelik direnç	0,91	30	0,01
	MGTÖ Toplam	0,92	30	0,02
Son test	Gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim	0,94	30	0,08
	Meslektaşlarla iş birliği inancı	0,79	30	0,00
	İşbirlikçi faaliyetlerde bulunma	0,90	30	0,01
	Gözlem ve izlenmeye karşı direnç	0,95	30	0,13
	MGMEÖ Toplam	0,97	30	0,43

Çizelge 3.21 incelendiğinde, ölçeklerden elde edilen puanların büyük bir kısmının normal dağılıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Parametrik analizlerin uygulanabilmesi için karşılaştırılmada kullanılan her bir puanın normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Bu durum karşılanamadığından ölçeklerden elde edilen ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının karşılaştırılması ile gözlenen farkında önem düzeyini belirlemek için etki değeri (r) hesaplanmıştır. Yaklaşık 0.30 değeri küçük, 0.50 değeri orta ve 0.80 değeri ise geniş etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988). Veriler, SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Nicel ve nitel analizlerden elde edilen sonuçlar ‘bulgular’ kısmında detaylı sunulmuştur.

3.3.4. Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi Sonrası Görüşmeler

3.3.4.1. Eğitim Sonrası Görüşme Sorularının (ESGS) Hazırlanma ve Uygulama Süreci

MGME sonrasında gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme soruları, araştırmacı tarafından eğitim içeriğine paralel olarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır (EK-12). Taslak olarak hazırlanan sorulara uzman görüşü de alınarak son hali verilmiştir. Görüşmeler eğitimlerden bir hafta sonra başlamıştır. Görüşmeler için öğretmenler belirlenirken, MGTÖ ve MGMEÖ ölçeklerinin son testlerine katılan öğretmenlerin ölçek madde toplam puanları hesaplanmıştır. Ölçek

madde toplam puanları en yüksek, orta ve en düşük seviyede olan sıralamanın ilk 3 öğretmenine görüşme daveti gönderilmiştir. Davet gönderilen öğretmenler arasından gönüllü olanlarla yüz yüze ya da canlı bağlantı (zoom) üzerinden görüşmeler gerçekleştirilerek görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda ve onların belirlediği uygun saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamı belirlenirken ise; ses kaydına uygun bir sınıf ya da ofis seçilmesine özen gösterilmiştir.

Diğer taraftan yüz yüze yapılan görüşmelerde katılım onayı ile ses kaydı alınırken, uzaktan canlı bağlantı ile yapılan görüşmeler video kaydına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmelere iki kurumdan toplamda 5 öğretmen katılmış, 4 öğretmen ile yüz yüze 1 öğretmenle ile canlı bağlantı ile uzaktan görüşme sağlanmıştır. Aşağıdaki Çizelge 3.22’de görüşmelere katılan öğretmenlerin tanılayıcı bilgileri sunulmuştur.

Çizelge 3.22.MGME sonunda görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik verileri.

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Toplam /f
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın- 4 Erkek -1
Mesleki tecrübe	0-5 yıl	6-10 yıl	0-5 yıl	6-10 yıl	36-40 yıl	0-5yıl -2 6-10 yıl- 2 36-40 yıl-1
Branş	Robotik kodlama	Beden eğitimi	Fen bilgisi- kimya	Anasınıfı	İngilizce	

*Ö=öğretmen

3.3.4.2. Eğitim Sonrası Görüşme Verilerinin Analizi

Görüşme kayıtları ses kayıtlarını yazıya çeviren bir bilgisayar programı yardımı ile yazılı hale getirilerek Microsoft Word’e aktarılmıştır. Görüşme verileri içerik analiziyle analiz edilerek kod ve alt kodlar oluşturulmuştur. Analizlere dair sonuçlar bulgular kısmında detaylı sunulmuştur.

3.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ VE ETİK

Bu çalışmada alınan etik önlemler ve araştırmacının rolü şu şekilde özetlenebilir:

- Çalışmaya başlamadan araştırmacı konu ve yöntem belirlenmesi için alan yazın taraması ve ihtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirmiştir.
- Çalışma için resmi izinler; Düzce Üniversitesi Etik Kurulu ve çalışmanın ölçek geliştirme aşamasının gerçekleştirildiği il/illerin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Diğer taraftan çalışmanın deneysel kısmı ise özel öğretim kurumlarından onay alınarak tamamlanmıştır.
- Veri toplama araçları geliştirilme sürecinde madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, pilot çalışma gerçekleştirme ve veri çözümleme adımları takip edilmiştir.
- Eğitim planının geliştirilmesi, uygulama materyalleri ve etkinliklerinin hazırlanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.
- Asıl uygulama öncesi gerçekleştirilen uzaktan(çevrimiçi) pilot uygulamadan elde edilen dönütler ile eğitim planlaması, etkinlikler ve ders materyalleri tekrar gözden geçirilmiştir.
- Deney grubuna ölçme uygulamaları gerçekleştirilmiş, grubun son test puan ortalamalarına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1. ÖĞRETMENLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Bu bölümde bulgular mesleki gelişim tutum ölçeğinin faktör boyutlarına göre sunulmuştur. İlk alt boyutunda 15 madde ‘Mesleki Gelişimden Zevk Alış’, ikinci alt boyutunda 11 madde ‘Mesleki Gelişimi Önemseme’, üçüncü alt boyutunda 5 madde ‘Mesleki Gelişime Yönelik Direnç’ yer almaktadır.

4.1.1. Mesleki Gelişimden Zevk Alışa Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişken	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
Mesleki gelişimden zevk alış son test- ön test	Negatif Sıralar	7	9,00	63,00			
	Pozitif Sıralar	19	15,16	288,00	-2,87	0,00*	0,34
	Eşit	4					

* $p < 0,05$; SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır

($Z=-2,87$; $p<0,05$). Öğretmenlerin büyük bir kısmı ön test puanlarına göre son test puanlarını artırmıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma algısını artırdığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına ilgilerinin arttığı, mesleki gelişimle ilgili fırsatları değerlendirmekten memnun oldukları ifade edilebilir.

4.1.2. Mesleki Gelişimi Önemsemeye Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2. Öğretmenlerin gelişimi önemseme ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
Mesleki gelişimi önemseme son test- ön test	Negatif Sıralar	14	12,75	178,50	-0,85	0,40	0,10
	Pozitif Sıralar	15	17,10	256,50			
	Eşit	1					

SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-0,85$; $p>0,05$). Deneysel işlem sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme puanlarında önemli bir artış olmamıştır. Bu sonucun, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme algısında önemli bir fark yaratmadığını, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin kendilerine mesleki anlamda kattığı bilgi ve beceriler konusunda eğitim öncesi durumlarıyla neredeyse aynı olduğunu işaret ettiği söylenebilir.

4.1.3. Mesleki Gelişime Yönelik Dirence Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin gelişime yönelik direnç ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.3’te yer almaktadır.

Çizelge 4.3. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direnç ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
Mesleki gelişime yönelik direnç son test- ön test	Negatif Sıralar	13	14,62	190,00			
	Pozitif Sıralar	12	11,25	135,00	-0,75	0,46	0,09
	Eşit	5					

SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direnç ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-0,75$; $p>0,05$). Deneysel işlem sonunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direnç puanlarında önemli bir artış olmamıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direnç algılarını değiştirmede göstermiştir. Bu durumun deney grubu öğretmenlerinin arasında halihazırda bazı öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin faydasına inanmadığını ve mesleki gelişimi gerekli bir konu olarak görmediğini ortaya koyduğu söylenebilir.

4.1.4. MGTÖ Toplama Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin MGTÖ Toplam ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.4'te yer almaktadır.

Çizelge 4.4. Öğretmenlerin MGTÖ toplam ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
MGTÖ Toplam son test- ön test	Negatif Sıralar	14	11,71	164,00			
	Pozitif Sıralar	16	18,81	301,00	-1,41	0,16	0,17
	Eşit	0					

SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin MGTÖ Toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-1,41$; $p>0,05$). Deneysel işlem sonunda öğretmenlerin MGTÖ Toplam puanlarında önemli bir artış olmamıştır. Bu sonuca göre, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen

eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmada etkili olmadığını işaret ettiği belirtilebilir.

4.2. ÖĞRETMENLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNİN, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Bu bölümde bulgular mesleki gelişim modelleri eğilim ölçeğinin faktör boyutlarına göre sunulmuştur. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörler sırasıyla ‘Gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim, Meslektaşlarla işbirliği inancı, İşbirlikçi faaliyetlerde bulunma ve Gözlem ve izlenmeye karşı direnç’ olarak isimlendirilmiştir.

4.2.1. Gözlem Odaklı Mesleki Çalışmalarına Olan Eğilimlere Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.5’te yer almaktadır.

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin gözlem odaklı mesleki çalışmalarına olan eğilim ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
Gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim	Negatif Sıralar	13	9,46	123,00			
son test- ön test	Pozitif Sıralar	16	19,50	312,00	-2,05	0,04*	0,24
	Eşit	1					

* $p < 0,05$; SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilim ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($Z = -2,05$; $p < 0,05$). Öğretmenlerin yarıdan fazlası ön test puanlarına göre son test puanlarını artırmıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, gözlem odaklı mesleki çalışmalara eğilimi artırdığını göstermiştir. Buna göre; verilen eğitimin, öğretmenlerin ders gözlemine ve gözlem ağırlıklı mesleki gelişim etkinliklerinin yararlarına olumlu yönde eğilim göstermesini sağladığı ifade edilebilir.

4.2.2. Meslektaşlarla Olan İşbirliği İnancına Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancı ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6’da yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
Meslektaşlarla işbirliği inancı son test- ön test	Negatif Sıralar	8	8,75	70,00	-1,01	0,31	0,12
	Pozitif Sıralar	11	10,91	120,00			
	Eşit	11					

SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-1,01$; $p>0,05$). Deneysel işlem sonunda öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancı puanlarında önemli bir artış olmamıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği inancını artırmada etkili olmadığını işaret etmiştir. Buna göre; öğretmenlerin meslektaşlarla beraber okul içinde ya da dışında mesleki gelişim adına yapılan çalışmaların herhangi bir katkısı olmadığını düşündükleri ifade edilebilir.

4.2.3. İşbirlikçi Faaliyetlerde Bulunmaya Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlerde bulunma ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7. Öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlerde bulunma ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri <i>r</i>
İşbirlikçi faaliyetlerde bulunma son test- ön test	Negatif Sıralar	4	4,00	16,00	-3,35	0,00*	0,41
	Pozitif Sıralar	16	12,13	194,00			
	Eşit	10					

* $p<0,05$; SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlerde bulunma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($Z=-3,03$; $p<0,05$). Öğretmenlerin büyük bir kısmı ön test puanlarına göre son test puanlarını artırmıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, işbirlikçi faaliyetlerde bulunma isteğini artırdığını göstermiştir. Verilen eğitim, işbirlikçi faaliyetlerde bulunma puanları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Buna göre; öğretmenlerin meslektaşlarıyla okul içinde ya da dışında bir araya geldiklerinde mesleki gelişim çalışmalarına katılma eğilimlerinde oldukları söylenebilir.

4.2.4. Gözlem ve İzlenmeye Karşı Dirence Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri r
Gözlem ve izlenmeye karşı direnç son test- ön test	Negatif Sıralar	15	12,10	181,50	-0,15	0,88	0,02
	Pozitif Sıralar	11	15,41	169,50			
	Eşit	4					

SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.8 incelendiğinde, öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-0,15$; $p>0,05$). Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç algıları üzerinde etkili olmadığını işaret etmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmenlerin arasında halihazırda bazı öğretmenlerin mesleki gelişim adına gerçekleştirilen gözlem çalışmalarının etkililiğine inanmadıkları ifade edilebilir.

4.2.5. MGMEÖ Toplama Dair Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin MGMEÖ Toplam ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.9’da yer almaktadır.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin MGMEÖ toplam ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p	Etki değeri r
MGTÖ Toplam son test- ön test	Negatif Sıralar	10	10,55	105,50			
	Pozitif Sıralar	20	17,98	359,50	-2,62	0,01*	0,31
	Eşit	0					

*p<0,05; SO= Sıralar ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Çizelge 4.9. incelendiğinde, öğretmenlerin MGMEÖ toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır (Z=-2,62; p<0,05). Öğretmenlerin büyük bir kısmı ön test puanlarına göre son test puanlarını artırmıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğilimlerini artırdığını göstermiştir. Verilen eğitim, MGMEÖ toplam puanları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine olan farkındalığının olumlu yönde artarak bu modellerin mesleki gelişim açısından yararlı olacağına dair eğilimlerinin oluştuğu ifade edilebilir.

4.3. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN SONRA, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mesleki gelişim modelleri eğitimi (MGME) sırasında (tek soruluk anketler ve etkinlik dosyaları) ve sonrasında (görüşmeler) öğretmenlerden elde edilen nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenerek bu bölümde yer almıştır. Bu nedenle bu bölümde bulgular, mesleki gelişim modelleri eğitimlerinde hedef alınan ana başlıklara göre sunulmuştur.

MGME sırasında öğretmenlere mobil uygulama (polls for all) ile hazırlanan ve eğitimlerin her aşamasında ekrana yansıtılan tek soruluk anketlerle, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla eğitim başlangıcında öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumları ile ilgili sorulan sorular ve öğretmenlerin cevapları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumları.

Sorular	Cevaplar	Frekans %	Toplam katılan öğretmen sayısı
1.Daha önce mesleki gelişim eğitimi/semineri katıldınız mı?	Evet	67,5	30
	Hayır	32,5	
2.Daha önce bu içerikte bir eğitime katıldınız mı?	Evet	62,5	30
	Hayır	37,5	

Çizelge 4.10’a göre ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%67,5) daha önce bir mesleki gelişim eğitimine katıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin %62,5’i daha önce mesleki gelişim modelleri başlıklı bir eğitime katılığını belirtmiştir. Fakat MGME sırasında yapılan kısa anketlerde öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleki gelişime dair eğitimi verilen modellerden haberdar olmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin gözleme dayalı modeller konusu tamamlandığında öğretmenlere ‘Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz?’ sorusuna öğretmenlerin %42.3’ü ‘Hiçbiri’ seçeneğini işaretlemiştir. Bu nedenle eğitim başında öğretmenlerin eğitimin içeriği hakkında farklı yorumda bulunduğu söylenebilir.

4.3.1. Öğretmenlerin Gözleme Dayalı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşleri

MGME sürecinde ve sonrasında öğretmenlerden gözleme dayalı mesleki gelişim modelleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri; ‘kurum içi gözlem’, ‘ders imecesi’ ve ‘öğrenme yürüyüşü’ olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Temalar; temalarla ilişkilendirilmiş alt tema, kod ve frekanslar şu şekildedir:

Çizelge 4.11.Tema-1 Kurum İçi Gözlem.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Gözlemlemek istediği genel alan	öğretim yöntem ve teknikleri	10
	sınıf içi iletişim	4
	sınıfla ilgili iş ve işlemler	8
	öğrenci bağlılığı ve derse katılım	18
	öğretimi düzenleme	3
	sınıf yönetimi	11
	ölçme değerlendirme	1
	konu derinlik kapsam	8

	çevrimiçi ortam kullanımı	1
	Ara toplam	64
Gözlemlemek istediği alt alanlar (odak noktalar)	sınıfa giriş	1
	soru sorma stratejileri	3
	ön düzenleyici kullanımı	1
	problem kurma	1
	istenmeyen davranış yönetimi	8
	teknoloji kullanımı	3
	sınıf düzeni	1
	ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri	2
	işbirlikli öğrenme	2
	öğretmenin beden dili ses mimik	3
	Ara toplam	25
Seçim sebebi/gözlem tercihi	alanında uzman olması	1
	kendi branşıyla aynı olması	10
	mesleki tecrübesi	7
	öğretmenin sınıf yönetimi	3
	öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknik	3
	Ara toplam	24
Gözlem öncesi bilgi isteği	öğrencilerin bilinen sağlık sorunları /özel durumları	4
	öğrenci seviyeleri	2
	öğrenci özellikleri	2
	öğrencilerin ilgi ve becerileri	4
	öğrencilerin dil becerisi	1
	çok konuşan ve sessiz öğrenciler	1
	yaş grubu	1
	sınıfın fiziki koşulları ve oturma düzeni	3
	öğrenci sayısı	3
	sınıfın akademik başarısı	2
	istenmeyen davranış sergileyen öğrenciler	1
	başarılı ve ilgisiz öğrenciler	1
	hazır bulunuşluk	2
	sınıfın teknolojik donanımı	1
	Ara toplam	28
Gözlem kaydı	Evet	17
	Hayır	2
	Ara toplam	19
	Toplam	160

Çizelge 4.11'e göre; kurum içi gözlem teması altında öğretmenlerin 'gözlemlemek istediği genel alan, alt alanlar, gözlem sınıfını belirleme sebepleri, gözlem öncesinde bilmek istedikleri ve gözlemi kayıt altına alma durumu' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin gözlemlemek istediği genel alanların başında sırasıyla 'öğrenci bağlılığı ve derse katılım, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri' yer alırken; alt alanlar arasında 'istenmeyen davranış yönetimi' ilk sırayı almıştır. Öğretmenler gözlem yapmak istedikleri sınıfı 'aynı branş' öğretmene göre seçmeyi istemekte ve sınıf gözleminden önce 'öğrencilerin bilinen sağlık sorunları /özel durumları ve ilgi, becerileri' hakkında bilgi sahibi olmayı tercih etmektedirler. Tabloya göre öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf gözleminde kayıt almak (video ya da yazılı) istemektedir. Bu tercih sebepleri olarak 'tekrar kaydı izlemek/okumak, unutmamak, deneyimlerini hatırlamak' gibi gerekçeleri sunmuşlardır.

Gözleme dayalı mesleki gelişim modelleri eğitimi sonunda öğretmenlere yöneltilen tek soruluk ankette ise öğretmenlerin %59,2'si 'kurum içi gözlemi' mesleki gelişim açısından faydalı bulmuştur.

Diğer taraftan eğitim sonu görüşmeler sırasında öğretmenler kurum içi gözlem hakkındaki olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: 'gözlem sonucunda nerede eksiğin var işte daha nasıl daha iyi yapabilirsin ya da daha çocuklara nasıl daha iyi verimli olabilirsiniz görüyorsunuz'.

Ö2: 'En azından eksik yanlarımı öğrenmiş olurum çünkü öğrenciler öğretmenlerin eksik yanlarını çok bilemiyorlar. O yüzden başka bir gözün bize söylemesi daha iyi olur.'

Ö4: 'Herhangi bir branştan bir öğretmenimiz benim dersime gelse asla sorgulamam ama aksine birbirimize ne katabilirsek yani hepimizin tarzı farklı.'

Ö4: 'öğretmen öğrenci ilişkisine öğretmenimin sorumlu çocuklar üzerine özellikle tavrı en çok ilgimi çekiyor. O konuda hani ne yapmam gerektiğiyle farklı bakış açıları ve farklı davranışları incelemek bence iyi bana katkısı olabileceğimi düşünüyorum.'

Çizelge 4.12.Tema-2 Ders İmecesı.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Genel yorum	planlı ve programlı	5
	Yararlı	2
	ders öncesi planlama yapmak adına yararlı	1
	işbirliği içinde yapılması iyi	1
	faydalı bir model ama ülkemizde uygulaması zor	1
	Ara toplam	10
Kuruma uygunluk	Genel merkeze bağlı kurumlarda uygulanması zor	1
	zümre içi olursa olabilir	3
	öğretmenlere fikir verici yararlı bir uygulama olabilir	1
	disiplinler arası paylaşım yararlı olabilir	2
	okul öncesi kademeler yerine lise ve ilköğretimde uygulanabilir	1
	Ara toplam	8
Olumlu özellikleri	ders planlarını gözden geçirmek adına ilgi çekici	1
	konu içinde etkinlik planlaması	1
	öğretmenlerin fikir alışverişi	5
	farklı disiplinlerin bir araya gelebilmesi	3
	farklı yöntem ve tekniklerin planlı olarak buluşması	2
	ortak çalışma aynı amaç için buluşma	2
	geri bildirim	4
	Ara toplam	18
Mesleki gelişim açısından yararları	yeni öğretim yöntem ve teknikleri edinmek	8
	farklı bakış açılarının olması	7
	ders hakkında yorum yapma fırsatı	2

	aktif öğrenme sürecini artıracaktır	2
	Ara toplam	19
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	kalabalık sınıflar	1
	modele karşı önyargı/öneminin farkında olmama	1
	okulun yoğun ders programı	5
	seviye farkı olan sınıflar	1
	branşlar arasında rekabet yaratabilir	2
	paylaşımıcı olmayan öğretmenler	5
	profesyonel bir ekip gerektirmesi	1
	yeniliğe kapalı öğretmen ve kurumlar	1
	modelin gerektirdiği iş yükü	3
	olumsuz geri dönütler	1
	sunum yapan kişiye müdahale	1
	sınıflarda öğrencinin dikkatinin çabuk dağılması	3
	Ara toplam	25
	Toplam	80

Çizelge 4.12'ye göre; ders imecesi teması altında öğretmenlerin 'genel yorum, kuruma uygunluk, olumlu özellikleri, mesleki gelişim açısından yararları ve uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin ders imecesi hakkındaki genel yorumu modelin 'planlı ve programlı' olması yer alırken; kurumlarına uygunluk konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Modelin 'olumlu özellikleri' alt teması altında 'öğretmenlerin fikir alışverişi ve farklı disiplinlerin bir araya gelebilmesi' görüşleri ilk sıraları alırken; 'mesleki gelişime yararları' alt teması altında 'yeni öğretim yöntem ve teknikleri edinmek ile farklı bakış açılarının olması' yer almıştır. Modelin 'uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temasında ise 'okulun yoğun ders programı ve paylaşımıcı olmayan öğretmenler' görüşleri yer almaktadır.

Gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri eğitimi sonunda öğretmenlere yöneltilen tek soruluk ankette ise öğretmenlerin % 59,2'si 'ders imecisini' mesleki gelişim açısından faydalı bulmuştur.

Modelin uygulanmasına dair öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Ö1: 'Ama problem yaşadığım okulda bir öğretmen gelip beni gözlemleyip arkamdan konuşacaksa bu çok olumlu bir şey değil diye düşünüyorum.'

Ö2: '...ama bizim branşlarımız çok birbirinden farklı. O yüzden birbirimizi gözlemlese bile en fazla çocuklarla iletişimimiz nasıl onu gözlemleyebiliriz. Onun haricinde ders anlatımı ya da materyal konularında birbirimize yardımcı olamıyoruz ...'

Ö5: 'Açıkçası bu benim çok fazla. İstediğim bir şey değil. Ben bunu pek istemem. Açıkçası öğretmen arkadaşım beni gözlemlemesini ben de kimseye gözlemlemek istemem açıkçası.'

A28: ‘geri bildirim sağlaması açısından yararlı buluyorum.’

Çizelge 4.13.Tema-3 Öğrenme Yürüyüşleri.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Genel yorum	sınıfta kısa süreli gözlem etkili olabilir	3
	öğretmeni kendi sınıfından çıkarıp farklı sınıflara yönlendiren	2
	yeni fikirlere ulaşmasını sağlayan yöntem	1
	yetişkin gruplarında daha başarılı olabilir	3
	Denenebilir	3
	Ara toplam	9
Kuruma uygunluk	kurum kültürüne uygun değil	5
	yoğun okul programına uygun değil	1
	ilkokul kısmında uygulanabilir	1
	Kuruma uygun	3
	eksi ve artıları değerlendirilerek uygulanabilir	1
	Ara toplam	11
Olumlu özellikleri	öğretmenin kendine güvenini sağlar	1
	kısa süreli olması	2
	gözlem için heran sınıfa birinin girme ihtimali	2
	öğrencilerin zamanla alışması ve rahatsız olmaması	2
	öğretmenlerin birbirinden öğrenecek çok şeyi olduğu	5
	öğretmenin kendi okulunu ve işleyişini tanıma fırsatı bulması	2
	gözlem sırasında aşamaların açık /anlaşılır olması	1
	Yaratıcılığı artırır	2
	Ara toplam	17
Mesleki gelişim açısından yararları	yeni başlayan ile deneyim olanlar arasında paylaşımı artırır	1
	deneyimli öğretmenlerle çalışıyor olmak	1
	öğretmenlerin kendini geliştirmesine yarar sağlar	7
	farklı yöntem ve tekniklerle mesleki gelişime katkı sağlar	6
	öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir	2
	gözlem yapan öğretmenin empati becerilerini geliştirir	1
	Ara toplam	18
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	öğrencinin dikkatini dağıtabilir	6
	ders anlatan öğretmenin dikkatini dağıtabilir	1
	kısa süreli olduğu için tam gözlem sayılmaz	2
	öğretmenlerin ortak zaman bulması ve bir araya gelmesi zor olabilir	2
	öğretmenlerin gözleme kapalı olması	1
	modele uyum sağlamak uzun süre gerektirir	4
	iyi bir planlama gerektirmesi	1
	okulların zaman/yoğun ders programları sorunları	10
	modelin uygulama süresinin uzun olması	2
	uygun fiziki koşulların sağlanmasındaki zorluklar	2
	küçük yaş gruplarında sınıfta birilerinin dolaşması dikkat dağıtabilir	1
	Ara toplam	32
	Toplam	87

Çizelge 4.13’e göre; öğrenme yürüyüşleri teması altında öğretmenlerin ‘genel yorum, kuruma uygunluk, olumlu özellikleri, mesleki gelişim açısından yararları ve uygulamayı zorlaştıran durumlar’ alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğrenme yürüyüşleri hakkındaki genel yorumu modelin ‘denenmeye değer ve kısa süreli’ olması yer alırken; kurumlarına uygunluk konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Modelin ‘olumlu özellikleri’ alt

teması altında ‘öğretmenlerin birbirinden öğrenecek çok şeyi olduğu’ görüşü ilk sırayı alırken; ‘mesleki gelişime yararları’ alt teması altında ‘farklı yöntem ve tekniklerle mesleki gelişime katkı sağlar’ yer almıştır. Modelin ‘uygulamayı zorlaştıran durumlar’ alt temasında ise ders imecesi modelinde olduğu gibi ‘okulların zaman/yoğun ders programları sorunları’ görüşüne ek olarak ‘öğrencinin dikkatini dağıtabilir’ ilk sıralarda yer almıştır.

Gözleme dayalı mesleki gelişim modelleri eğitimi sonunda öğretmenlere yöneltilen tek soruluk ankette ise öğretmenlerin %76,9’u ‘öğrenme yürüyüşlerini’ mesleki gelişim açısından faydalı bulmuştur.

Diğer taraftan eğitim sonu görüşmeler sırasında öğretmenler öğrenme yürüyüşleri modelinin kuruma uygunluk ve mesleki gelişim açısından yararları hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A28: ‘çok fazla gözlemcinin olması ve geri dönütlerle öğretmenin kendisine ve eğitim yönetimine olumlu katkısı olabilir’

A16: ‘Öğretmenlerin kendini geliştirmesine yarar sağlar’

A16: ‘kuruma uygun faydalı bir model’.

4.3.2. Öğretmenlerin Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşleri

MGME sürecinde ve sonrasında öğretmenlerden Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı mesleki gelişim modelleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri; ‘eleştirel arkadaş grupları’, ‘kitap incelemesi’, ‘eylem araştırması’, ‘mentorluk’ ve ‘mesleki öğrenme topluluğu’ olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Temalar; temalarla ilişkilendirilmiş alt tema, kod ve frekanslar şu şekildedir:

Çizelge 4.14.Tema-1 Eleştirel Arkadaş Grupları.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Mesleki gelişim açısından yararları	farklı branşlardan farklı bakış açıları görmek	8
	bilgi akışı ve beyin fırtınası yapmak	2
	Eksiklerin tespiti	4
	yapıcı/şeffaf geri bildirimler sayesinde öğretmen kendini revize edebilir/öğretimin kalitesini artırabilir	4
	mesleğe yeni başlayanlara yol gösterici	1
	etkili yöntemlerin keşfi	2
	Ara toplam	23
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	planlama ve zamanlamadaki zorluklar	5
	eleştirel olduğu için sıkıcı/yıpratıcı/kıncı olma ihtimali	7
	eleştiriye açık olmayan öğretmenler	5
	bir araya gelmek için istekli olmamak, vakit ayırmamak	1

	katılımcı sayısının çokluğu	1
	fikir uyuşmazlıkları	2
	Ara toplam	21
Kuruma uygunluk	Kararsızım	1
	farklı görüşler faydalıdır	2
	ekip ya da grup iletişimi için yararlı olabilir	1
	özdenetim ve öz düzenlemeyi sağlar	1
	Ara toplam	5
Kendime uygunluk	farkında olmadığım sahip olduğum olumlu yönlerimi keşfedebilirim	1
	Ara toplam	1
	Toplam	50

Çizelge 4.14'e göre; eleştirel arkadaş grupları teması altında, 'mesleki gelişim açısından yararları, uygulamayı zorlaştıran durumlar, kuruma uygunluk ve kendime uygunluk' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre modelin 'mesleki gelişim açısından yararlarının' başında 'farklı branşlardan farklı bakış açıları görmek' yer alırken; 'uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temasında 'eleştirel olduğu için sıkıcı/yıpratıcı/kırıcı olma ihtimali' yer almaktadır. Modelin 'kurumlarına uygunluk' konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. 'Kendime uygunluk' alt temasında ise 'farkında olmadığım sahip olduğum olumlu yönlerimi keşfedebilirim' görüşü yer almıştır.

Çizelge 4.15.Tema-2 Kitap İncelemesi.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Mesleki gelişim açısından yararları	kişisel ya da mesleki gelişime yönelik eserleri incelemek	2
	farklı bir deneyim	2
	etkileşim ve geri bildirim süreci hızlanır	3
	kitaplara farklı bakış açısı sağlar	2
	dijital ortamda çok materyal kısa sürede elde edilebilir	1
	kişisel notların sanal ortamda saklanması ve paylaşılmasında kullanılabilir	1
	derse yararlı materyallerin bulunması/geliştirilmesi/uygulanması	2
	katılımcıların birbirini desteklemesi	1
	bilgi alışverişini sağlar	1
	hedef belirlemeye yardımcı olur	1
	detaylı bilgi edinmeyi sağlar	1
	aynı zamanlarda ortak paylaşımlara ışık tutabilir	1
	eleştirel düşünmeyi sağlar	1
	Ara toplam	19
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	Materyal temini sürecinde zorluklar	4
	değerlendirme aşamasında ortak fikirde buluşmak	1
	birçok kaynağın yabancı dilde olması	1
	modeli uygulamada sürekliliği sağlayamamak	1
	ortak zaman bulmada zorluklar	2
	maliyet açısından zorluklar	1
	kaynakların kafa karışıklığına neden olması	1
	materyal çokluğu	1
	gruplar sık sık bir araya gelememesi	1
	uzun süreli bir çalışma olması	2
	materyal seçiminde farklı fikirlerin olması	1
	Ara toplam	16
Kuruma uygunluk	çalışma saatleri yoğun olduğu için kuruma uygun değil	1
	farklı kaynakları görmek ve farklı bakış açıları ile hedef kitleye	1

	ulaşmak için uygun olabilir	
	Ara toplam	2
Benim tercihim	yaratıcı düşünmek için faydalı	2
	farklılıkları yakayabileceğim için uygun buldum	2
	derse yararlı kaynakları tespit etme	1
	gelişime açık bir model	1
	Ara toplam	6
	Toplam	43

Çizelge 4.15'e göre; kitap incelemesi teması altında, 'mesleki gelişim açısından yararları, uygulamayı zorlaştıran durumlar, kuruma uygunluk ve kendime uygunluk' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre modelin 'mesleki gelişim açısından yararlarının' başında 'etkileşim ve geri bildirim sürecinin hızlanması' yer alırken; 'uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temasında 'Materyal temini sürecinde zorluklar' yer almaktadır. Modelin 'kurumlarına uygunluk' konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. 'Kendime uygunluk' alt temasında ise 'yaratıcı düşünmek için faydalı' görüşü yer almıştır.

Çizelge 4.16. Tema-3 Eylem Araştırması.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Mesleki gelişim açısından yararları	sorunları doğru ve gerçek şekilde çözmek	7
	sistemli ve sürekli yürütülen araştırmalar	1
	bilgiye kolay ulaşma ve gelişim	2
	pratik bilgi üretmek	2
	detaylı bilgi edinme /veri toplamak	2
	değişim yaratır	1
	ortak çözümler bulmak	1
	grup bağlılığını artırır	1
	farklı deneyimlerden yararlanma şansı	2
	Ara toplam	19
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	sonuçları eylemlere gerçek olarak yönlendirmede zorluklar	3
	uzun süreli olması ve süreklilik gerektirmesi	3
	psikolojik ve sorunlu öğrencilerle çalışmanın zorluğu	1
	araştırmaya herkesin aynı düzeyde katılım göstermemesi	2
	fikir ayrılıkları	2
	zamanlama ve planlama sıkıntısı	1
	grup çalışması olması	3
	Ara toplam	15
Kuruma uygunluk	kurumun sorunları bir araya gelerek birden fazla çözüme kavuşabilir	2
	ekip veya grup etkileşimi için uygulanabilir	1
	farklı eylem türleri farklı deneyimler sunabilir	1
	Ara toplam	4
Benim tercihim	soruna anında çözüm bulma	1
	soruna yaklaşım ve çözüm şekli bakımından bana uygun	1
	Ara toplam	2
	Toplam	40

Çizelge 4.16'ya göre; eylem araştırması teması altında, 'mesleki gelişim açısından yararları, uygulamayı zorlaştıran durumlar, kuruma uygunluk ve kendime uygunluk' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre modelin 'mesleki gelişim açısından yararlarının' başında 'sorunları doğru ve gerçek şekilde çözmek' yer alırken; 'uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temasında 'sonuçları

eylemlere gerçek olarak yönlendirmede zorluklar, uzun süreli olması ve süreklilik gerektirmesi’ gibi görüşler yer almaktadır. Modelin ‘kurumlarına uygunluk’ alt temasında ‘kurumun sorunları bir araya gelerek birden fazla çözüme kavuşabilir’ görüşü yer alırken; ‘kendime uygunluk’ alt temasında ise farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.17. Tema-4 Mentorluk.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Mesleki gelişim açısından yararları	güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerimizi fark etme	1
	bireyin uygulamalarını iyileştirir	4
	deneyimli öğretmenlerden yeni öğretmenlere birçok yöntem aktarılabilir	3
	destek sürecini iyileştirir	1
	her branş ve kademede olabilir	1
	uzun süreli bağ kurulması	3
	gelişimi hızlandırır	1
	yeni durumlara uyum sağlamada kolaylık	1
	kendini rahat hissetme	1
	Ara toplam	16
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	mentor bulmakta zorluk	1
	metor ve menti arasında uyum/güven sağlanamaması***	3
	mentor olan kisinin kurumda uzun süre kalması gerektiği, ayrıldığında mentilerin eğitimleri yarım kalacaktır/süreç uzun olduğu için kopukluklar yaşanabilir	3
	olumsuz aktarım	1
	uzmanlık gerektirmesi	1
	mentorun tutumu	1
	Ara toplam	10
	Toplam	26
Kuruma uygunluk	iletişimi kuvvetlendirir	1
	deneyim paylaşmak için değerli/kuruma uygun	2
	meslektaşların eksiklikleri için faydalı	1
	Ara toplam	4
Benim tercihim	alanımda daha deneyimli olduğumu düşündüğüm için uygun buldum	1
	karşılıklı güven/bağ oluştursa rehberlik açısından faydalı	1
	bireysel takip	2
	uzun süreli takip	1
	mesleki açıdan bana daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum	1
	Ara toplam	6
	Toplam	36

Çizelge 4.17’ye göre; mentorluk teması altında, ‘mesleki gelişim açısından yararları, uygulamayı zorlaştıran durumlar, kuruma uygunluk ve kendime uygunluk’ alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre modelin ‘mesleki gelişim açısından yararlarının’ başında ‘bireyin uygulamalarını iyileştirir’ görüşü yer alırken; ‘uygulamayı zorlaştıran durumlar’ alt temasında ‘metor ve menti arasında uyum/güven sağlanamaması’ yer almaktadır. Modelin ‘kurumlarına uygunluk’ alt temasında ‘deneyim paylaşmak için değerli/kuruma uygun’ görüşü yer alırken, ‘kendime uygunluk’ alt temasında ise ‘bireysel takip’ görüşü yer almıştır.

Çizelge 4.18. Tema-5 Mesleki Öğrenme Topluluğu.

ALT TEMALAR	KODLAR	F
Mesleki gelişim açısından yararları	toplumun ihtiyaçlarını ve mesleki açığı kapatır/ giderir	2
	ekip çalışması ve işbirliğine destek sağlar/öğretmenler arası bilgi alışverişini artırır/ görüş birliği sağlar	14
	Ara toplam	16
Uygulamayı zorlaştıran durumlar	grup içinde uyumsuz/ baskın karakterler	4
	ortak zaman bulma sorunu/planlama ve zamanlama sorunu	2
	bireylerin farklı öğrenme yöntemleri sorun yaratabilir	1
	ortak kararlar alınmayabilir/ fikir uyuşmazlıkları	5
	Ara toplam	12
Kuruma uygunluk	kararsızım süreç yıpratıcı olabilir	1
	mesleki olarak farklı kişilerin bakış açıları faydalı olacaktır	2
	alan becerisi genel kültür öğreticilik becerileri için faydalı olabilir	1
	Ara toplam	4
Benim tercihim	İşbirlikçi öğrenme	1
	Ara toplam	1
	Toplam	33

Çizelge 4.18'e göre; mesleki öğrenme topluluğu teması altında, 'mesleki gelişim açısından yararları, uygulamayı zorlaştıran durumlar, kuruma uygunluk ve kendime uygunluk' alt temaları ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait frekanslar ve kodlar tabloda sunulmuştur. Buna göre modelin 'mesleki gelişim açısından yararlarının' başında 'ekip çalışması ve iş birliğine destek sağlar/öğretmenler arası bilgi alışverişini artırır/ görüş birliği sağlar' görüşleri yer alırken; 'uygulamayı zorlaştıran durumlar' alt temasında 'fikir uyuşmazlıkları' yer almaktadır. Modelin 'kurumlarına uygunluk' alt temasında 'mesleki olarak farklı kişilerin bakış açıları faydalı olacaktır' görüşü yer alırken, 'kendime uygunluk' alt temasında ise 'İşbirlikçi öğrenme' görüşü yer almıştır.

Öğretmenlerin meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşleri eğitim sürecinde elde edilirken 'Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz?' kısa anketine öğretmenlerin çoğunluğu (%82,6) 'mentorluk' cevabını vermiştir. Bu cevabı takip eden en yakın oran ise %39,1 ile 'kitap incelemesi' olmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin %82,1'i 'mentorluk' ü mesleki gelişim açısından faydalı bulurken bu oranı sırasıyla %57,1 ile eleştirel arkadaş grupları ve %50 ile eylem araştırması takip etmiştir.

MGME sonrası görüşmelerde ise öğretmenlerin meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşlerini şu şekildedir:

Ö1: 'mesela, perşembe günleri ilkokul ve anasınıfı olarak öğretmenlerle toplanıyoruz işte. Bu hafta neler yaptık, haftaya neler yapacağız? Bir plan çiziyoruz ki hani ilkokul

aslında bizim branşımız değil ama onların bilgi birikimi bizim yaptıklarımız hepsi birikince ortaya güzel bir sonuç çıkıyor. Her perşembe, üçüncü saatte biz öğretmenlerle toplanıp daha nasıl daha iyi olabiliriz ya da neyi eksik yapıyoruz, onu nasıl tamamlayabiliriz? Biz toplantı halinde yapıyoruz’.

Ö2: ‘Ortak çalışmalar aslında insanı daha çok geliştiriyor. Eksik yanlarımızı daha rahat görüyoruz. Oradan dolayı yani kitap, araştırmaya, mentorlukta mesela hani çocuklarla olan iletişim. Daha iyi seviyeye geliyor. Ne bileyim. Hani insanların birebir etkili ilişki için grup ettiğine iletişiminden daha farklı oluyor.’

Ö5: ‘mesela 4 tane robotik kodlama öğretmenin bir araya gelip bir proje üzerinde çalışması bununla alakalı birinin mentorluk etmesi, birbirlerini yönlendirmeleri vesaire. Bunlar çok verimli işler. Gerçekten bunlar önemli.’

4.3.3. Öğretmenlerin Bireysel Yürütülen Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

MGME sırasında öğretmenlerin Bireysel Yürütülen Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri alınırken ilk olarak yeni gelişmeleri takibe dayalı modeller ve akademik çalışmalara dayalı modeller hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere ‘Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz?’ sorusu sorulduğunda öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,1) bu soruya üç seçenekle cevap vermiştir: ‘Eğitimle ilgili güncel/pratik uygulamalar, Eğitim konferansları/seminerleri ve Mesleki gelişim programları’.

Diğer taraftan öğretmenler ‘Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz?’ sorusuna ise en yüksek oranla (%84,2) ‘Eğitimle ilgili güncel/pratik uygulamalar’ cevabını vermişlerdir. Bu cevabı ‘Eğitim konferansları/seminerleri ve Mesleki gelişim programları’ takip etmektedir.

İkinci aşamada öğretmenlere bireysel yürütülen çalışmalarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen ‘Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz?’ sorusuna; eğitime katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%87,5) ‘Online eğitimler/webinarlar’ cevabını vermiştir. Bu cevabı Öğretim portfolyosu oluşturma takip etmektedir. Benzer şekilde ‘Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz?’ sorusuna da öğretmenlerin %60,8’i ‘Online eğitimler/webinarlar’ cevabını vermiştir. Bu cevabı Öğretim portfolyosu oluşturma takip etmektedir.

MGME sonrası görüşmelerde ise öğretmenlerin Bireysel Yürütülen Mesleki Çalışmalara ilişkin diğer görüşleri şu şekildedir:

Ö1: ‘...planlar bize haftalık geliyor. Cuma gününden planlar veriliyor. Bir sonraki haftanın planları hazır oluyor ve o haftalık planlardan tüm Türkiye genelindeki okullarımızda aynı konular işleniyor. Aynı şeyler yapılıyor. O yüzden bizim ekstradan hani günlük tutma gibi değil, derslere göre planlama yapıyoruz.’

Ö2:’ Jenerasyon değiştikçe öğrenciler de değişiyor. Hani bizim öğretmenlerle olan iletişimimiz şimdiki öğrencilerimiz nerede olan iletişimin farklı. O yüzden aslında seminerler ne bize hani nasıl öğretmen olmamız, nasıl öğrenciyle iletişim kurduğumuzu kurmamız gerektiğini anlatması bizim açımızdan çok iyi.’

Ö5: ‘...kendi kendimi görüntü altına alıp kendi eksikimi kendim görmem kişinin kendi eksinin kendi görmesi, hani bakış açısını da değiştirecektir diye düşünüyorum.’

4.4. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN SONRA, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

MGME sonrasında öğretmenlerden mesleki gelişim hakkındaki görüşleri açık uçlu sorularla elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ‘tutum ve eğitimden memnuniyet’ başlıklı iki tema altında toplanmıştır.

Tutum teması altında; mesleki gelişimin gerekliliği ve önemseme alt temaları ortaya çıkarken; eğitimden memnuniyet temasının altında, farkındalık, kuruma ve kendine uyarlama alt temaları ortaya çıkmıştır.

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1:’ İnsanın her türlü kendini geliştirebilmesi önemli. Eğer bir öğretmenseniz ve insanlarla, özellikle de çocuklarla beraber diyalog halindeyseniz kendinize yeni bir şeyler katmak için yeni çağ ayak uydurabilmek için ekstra bilgiler almak zorundayız. Çünkü zaman geçiyor ve teknikler değişiyor. Kendimize ne kadar fazlasını alabilirsek çocuklara da o kadar fazlasını verebiliriz.’ (tutum-mesleki gelişimin gerekliliği)

Ö1:’ Kendime şahsen hani çok verimli alan yani gördüm. Neden verimli gördüm? Öğrenmediğim birçok şeyi bakış açımı değiştirdi. Yani böyle de yapılırsa nasıl olurdu? İşte bu bana ne kattı? Mesela bir derste gelen diğer öğretmen arkadaşların tutumu tavrı. Nasıl olurdu hep kendimi o örneklerin yerine koydum. Ben ne yapabilirdim ya da diğer

arkadaşlara nasıl gözlemleyebilirdim? Bu örneklerde hep kendimi düşündüm. Bence gayet verimliydi. ' (eğitimden memnuniyet-kuruma ve kendine uyarlama)

Ö2: 'Net bir şekilde gerekli olduğunu düşünüyorum, çünkü artık hani çağ değiştikçe, çünkü böyle öğretmenlikle aynı kalmıyor. Çocukların soruları değişiyor, konular değişiyor, yeni yeni ürünler bulunuyor. Bundan dolayı bence mesleki gelişen sürekli olması gerekiyor. Yani bir yerde kalmak gerekmiyor.' (tutum-mesleki gelişimin gerekliliği)

Ö2: 'Aslında birkaç yerde hani ufku açtı diyebilirim. Hani özellikle bu mentorluk konusunda.' (eğitimden memnuniyet-farkındalık)

Ö4: '%100 gerekli. Ne kadar dahil? Dahil olursak gelişime bence o kadar iyi. Her zaman gerileme imkânımız var. Çünkü gelişime katılmazsak gelişim projelerine katılmazsak.' (tutum-mesleki gelişimin gerekliliği)

Ö4: 'Yani şöyle aslında bende aynı görüşte olduğum için o anlamda olumlu kattı. Hani çok projelere katılamadığım için söylüyorum. Gözlem ve gelişim konusunda aynı fikirde. Yani bu fikir doldurduğuma sevindim, o şekilde söyleyeyim.'

(eğitimden memnuniyet-farkındalık)

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde sonuçlar araştırmanın amacından yola çıkılarak sunulmuş ve alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır. İlk bölümde araştırmanın birinci ve ikinci amacı olan mesleki gelişim modelleri eğitiminin öğretmenlerin tutum ve eğilimlerine olan etkileri anlam bütünlüğünü bozmamak adına birlikte sunulmuş ve tartışılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın üçüncü ve dördüncü amacı olan öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri birlikte sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM VE EĞİLİMLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlerle gerçekleştirilen ‘mesleki gelişim modelleri eğitimi’ ile öğretmenlerin mesleki gelişime dair tutumlarında olumlu artış olması amaçlanmıştır. *Tutum ölçeklerinin bulgularına göre* deney grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma düzeyinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, mesleki gelişimden zevk alış ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2,87$; $p<0,05$). Bu durum, katılımcı öğretmenlerin, uygulanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin ardından mesleki gelişim süreçlerini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Öte yandan, mesleki gelişimi önemseme düzeyinde herhangi bir anlamlı değişiklik gözlemlenmemiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, mesleki gelişimi önemseme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z=-0,85$; $p>0,05$). Bu durum, deney grubundaki öğretmenlerin, uygulanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin mesleki gelişimi önemseme algılarında bir değişiklik yaratmadığını göstermektedir. Ayrıca, mesleki gelişime yönelik direnç düzeyinde de belirgin bir değişiklik gözlenmemiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, mesleki gelişime yönelik direnç ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($Z=-0,75$; $p>0,05$). Bu durum, deney grubundaki öğretmenlerin, uygulanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin mesleki gelişime yönelik direnç algılarını değiştirmediklerini göstermektedir. Son olarak, MGTÖ (Mesleki Gelişim Tutum

Ölçeği) toplam puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, MGTÖ toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z=-1,41$; $p>0,05$). Bu durum, deney grubundaki öğretmenlerin, uygulanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin genel mesleki tutumlarını anlamlı bir şekilde değiştirmediğini göstermektedir. Etki değeri ($r=0,17$) incelendiğinde, bu durumun düşük bir etkiye işaret ettiği ve eğitimin genel mesleki tutumlar üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın yukarıda açıklanan bulguları, öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim modelleri eğitiminin, mesleki gelişimden zevk alma algısında belirgin bir artışa neden olduğunu, ancak mesleki gelişimi önemseme, mesleki gelişime yönelik direnç ve genel mesleki tutumlar üzerinde sınırlı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu sınırlı etkinin nedeni ise düzenlenen eğitimlerin süresinden kaynaklandığı söylenebilir. Tutum gibi süreç içerisinde oluşan ve gelişen durumlar üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (Atal & Sancar, 2021; Eroğlu, 2016) belirli bir zaman dahilinde etki göstermektedir. Bu nedenle 20 saat düzenlenen MGME'nin de öğretmenlerin tutumları üzerinde tamamen değişiklik yapmamış olması kaçınılmaz olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan mesleki gelişim, öğretmenlerin tutumlarını ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda farklı bulgular ulaşılmıştır. Bu bulgular yürütülen mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırmalar mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Desimone vd., 2002). Üniversite yaşam kalitesi ve mesleki ilgi de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Atabey, 2021). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumları genel olarak olumludur ve bu onların bu tür programlar aracılığıyla öğrenmeye ve gelişmeye devam etme isteklerini göstermektedir (Alzahrani ve Nor, 2021). Öğretmenliğin bir meslek olarak algılanması ve öğretmen adaylarının eğitim programlarına yönelik tutumlarının etkili öğretmen mesleki gelişiminde önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir (Nenty vd., 2015). Üstelik öğretmen eğitimi ve tutumları, daha kapsayıcı eğitim ortamlarının geliştirilmesiyle yakından bağlantılıdır; deneyimli öğretmenler değişime daha fazla direnç göstermektedir (Coelho vd., 2017).

Bunların dışında, öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik öğretime yönelik tutumları ile

mesleki gelişimleri arasındaki ilişki araştırılmış, öğretim uygulamalarında yaratıcılığın teşvik edilmesinin önemi ve bunun mesleki gelişim üzerindeki etkisi vurgulanmıştır (AlAshour ve Alhindal, 2020). Ek olarak, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ve öğretime yönelik tutumları üzerine yapılan çalışma, etkili öğretmen mesleki gelişimi ve eğitime katkıda bulunan faktörlerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ihtiyacını vurgulamaktadır (Nenty vd., 2015).

Bu bulgular genel olarak, öğretmenlerin tutumlarını ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede ve sonuçta öğrenci öğrenme çıktılarına etkilemede mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Olumlu tutumları teşvik etmek ve öğretim uygulamalarını geliştirmek, böylece öğrenciler için gelişmiş eğitim deneyimlerine katkıda bulunmak için sürekli mesleki gelişimin gerekli olduğu açıktır. Genel olarak, mesleki gelişime yönelik tutum çalışmaları öğretmenlik mesleğinde sürekli öğrenme ve gelişme ihtiyacını vurgulayarak, öğretmenlerin tutumlarını ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede mesleki gelişimin kritik rolünü vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı; öğretmenlerle gerçekleştirilen ‘mesleki gelişim modelleri eğitimi’ ile öğretmenlerin mesleki gelişime dair eğilimlerinde olumlu artış olmasıdır. ***Eğilim ölçeklerinin bulgularına göre*** deney grubundaki öğretmenlerinin gözlem odaklı mesleki çalışmalara yönelik eğiliminde belirgin bir artış olduğu ortaya konulmuştur ($Z=-2,05$, $p<0,05$). Öğretmenlerin çoğunluğu, eğitim öncesine göre gözlem odaklı mesleki çalışmalara olan ilgilerini artırmıştır. Bu durum, mesleki gelişim modelleri temelli eğitimin, öğretmenlerin pedagojik becerilerini gözlemleme ve geliştirme konusundaki eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler arasında meslektaşlarla işbirliği inancında önemli bir değişiklik gözlenmemiştir ($Z=-1,01$, $p>0,05$). Bir diğer ifadeyle, deney grubundaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusundaki inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmamıştır. Bu durum, mesleki gelişim modellerine dayalı eğitimin, meslektaş iş birliği konusundaki algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Öte yandan bulgular, deney grubundaki öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlere olan eğiliminde önemli bir artış olduğunu göstermektedir ($Z=-3,35$, $p<0,05$). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, eğitim sürecinde işbirlikçi faaliyetlere olan ilgilerini artırmıştır. Bu durum, mesleki gelişim modeli temelli eğitimin, öğretmenlerin birlikte çalışma ve paylaşma konusundaki isteklerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı dirençlerinde önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir ($Z=-0,15$, $p>0,05$).

Diğer bir ifadeyle, mesleki gelişim modeli temelli eğitim, öğretmenlerin gözlem ve izlenmeye karşı direnç algılarını etkilememiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bu konuda mevcut düşünce yapılarını değiştirmede sınırlı etkisi olduğunu göstermektedir. Son olarak bulgular, deney grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genel eğilimlerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir ($Z=-2,62$, $p<0,05$). Öğretmenlerin çoğunluğu, eğitim süreci sonunda mesleki gelişimleri konusundaki genel eğilimlerini artırmıştır. Bu durum, mesleki gelişim modelleri temelli eğitimin, öğretmenlerin genel mesleki gelişim eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenler genç beyinlerin şekillendirilmesinde ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir. Bu önemli sorumluluğu etkili bir şekilde yerine getirmek için sürekli mesleki gelişim esastır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğilimlerini anlamak, onların ihtiyaçları ve istekleriyle örtüşen etkili programların nasıl tasarlanacağı ve uygulanacağı konusunda değerli bilgiler sağlamaktadır. Araştırmalardan bazıları öğretmenlerin mesleki gelişime katılımını yönlendiren çeşitli içsel faktörlerin olduğunu göstermektedir. Darling-Hammond ve arkadaşlarının bir çalışması (2020), öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmeye yönelik içsel isteklerinin temel motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Etkililiğe yönelik bu içsel bağlılık, öğretmenlerin mesleki öz yeterliliğini ve ustalık arzusunu mesleki gelişim fırsatlarını aramanın temel itici güçleri olarak vurgulayan Guskey (2002) tarafından da tekrarlanmıştır.

Diğer taraftan eğitim ortamı, yeni müfredat standartları, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımların ortaya çıkmasıyla sürekli olarak gelişmektedir. Öğretmenler arasındaki eğilim bu değişikliklere ayak uydurmak ve uygulamalarını buna göre uyarlamaktır (Paulien & Helma vd., 2014). Öğretmenleri bu değişen taleplere yön verme, onları etkili bir şekilde yanıt vermeleri için yeni beceriler ve bilgilerle donatma konusunda desteklemede mesleki gelişimin rolünü vurgulamaktadır.

Öğretmenler genellikle iş birliği ve akran öğrenimi için fırsatlar sunan mesleki gelişim deneyimlerine daha fazla ilgi göstermektedirler. Timperley vd., (2007), öğretmenlerin işbirlikçi araştırmayı ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımını içeren mesleki gelişime oldukça değer verdiklerini keşfetmiştir. Bu işbirlikçi yaklaşım, mesleki gelişim için topluluk duygusunu ve ortak sorumluluğu teşvik ederek daha derin öğrenmeye ve gelişmiş sınıf uygulamalarına yol açmaktadır.

Öte yandan, etkili mesleki gelişim, bağlamsal olarak alakalı olma eğilimindedir ve öğretmenlerin kendi okullarında ve topluluklarında karşılaştıkları belirli ihtiyaçlara ve zorluklara değinmektedir. Ulusal Bilim, Mühendislik ve Tıp Akademileri (2007) tarafından hazırlanan bir rapor, öğretmenlerin günlük gerçeklerine dayanan ve okullarının hedef ve öncelikleriyle uyumlu mesleki gelişim programları tasarlamının önemini vurgulamaktadır. Bu, edinilen bilgi ve becerilerin kolaylıkla aktarılabilir olmasını ve özel öğretim bağlamlarında etkili olmasını sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğilimleri dış faktörlerden de etkilenebilmektedir. Sınırlı süre, yetersiz kaynaklar ve katı mesleki gelişim talimatları katılımı ve etkileşimi engelleyebilir. Ek olarak, geleneksel her duruma uyan tek model yaklaşımları, bireysel olarak öğretmenlerin farklı ihtiyaçları ve tercihleriyle örtüşmeyebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik olumlu eğilimi, öğrenci çıktılarını, öğretmenin ve kurumun gelişimini artırmak için çok önemlidir. Bu nedenle destekleyici bir ortamı teşvik ederek ve mesleki gelişim için ilgili fırsatları sağlayarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlayabilir ve sonuçta tüm eğitim ekosistemine fayda sağlanabilir.

5.2. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİNE VE MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Çalışma kapsamında, öğretmenlere gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri, meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı ve bireysel yürütülen mesleki gelişim modelleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Akabinde öğretmenlerin bu modeller hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, içerik analizi yöntemi kullanılarak öğretmenlerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir.

5.2.1. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Gözlem Odaklı Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler gözlem odaklı mesleki gelişim modellerini genel olarak faydalı bulmaktadır. Öğretmenlere göre bu modeller, kendi sınıflarını ve öğretim uygulamalarını farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerine, yeni yöntem ve teknikler öğrenmelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri arasında en çok tercih edilen model kurum içi gözlemdir. Kurum içi gözlemde, öğretmenler aynı branştan veya farklı branşlardan meslektaşlarının

derslerini gözlemlemektedir. Bu model, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine ve farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ders imecesi, farklı branşlardan öğretmenlerin bir araya gelerek ortak bir ders planlaması yaparak ve bu planı uygulamaya koyarak birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan bir modeldir. Bu model, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğrenme yürüyüşleri ise öğretmenlerin kendi okullarında farklı sınıfları gözlemleyerek birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan bir modeldir. Bu model, öğretmenlerin farklı öğretim uygulamalarını görmelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Gözlem odaklı mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında bazı zorlukları da bulunmaktadır. Bu zorluklar arasında okulların yoğun ders programları, öğretmenlerin gözleme kapalı olması ve uygun fiziki koşulların sağlanamaması sayılabilir. Sonuç olarak, gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilecek etkili modellerdir. Bu modellerin daha etkin bir şekilde uygulanması için okulların bu konuda gerekli desteği sağlaması ve öğretmenlerin gözleme açık olması gerekmektedir. Konuyla ilgili ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalarda gözlem odaklı çalışmalarla ilgili olumlu bulgulara da ulaşılmıştır (Scott, 2018; Bayram & Bikmaz, 2019; Kılıç& Akalın, 2022). Buna göre; ders imecesi, öğretmenlerin öğretimleri üzerinde düşünmelerine ve geliştirebilecekleri alanları belirlemelerine yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında bilgi edinme ve içerik bilgilerini geliştirme fırsatları sağlamaktadır. Diğer taraftan öğrenme yürüyüşleri için öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında mesleki diyalog ve iş birliğini vurgulayan tehdit edici olmayan bir mesleki gelişim modeli fikrine sahiptirler.

5.2.2. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı ve Bireysel Yürütülen Mesleki Gelişim Modellerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın bulguları incelendiğinde; öğretmenler, meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı mesleki gelişim modellerini faydalı bulmaktadır. Bu modeller, öğretmenlerin farklı branşlardan ve deneyimlerden gelen meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmasını, birbirlerinden öğrenmesini ve mesleki gelişimlerini desteklemesini sağlamaktadır. Diğer taraftan öğretmenler, meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı

mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında bazı zorluklar olduğunu da ifade etmektedir. Bu zorluklar arasında, planlama ve zamanlama sorunları, grup içinde uyumsuzluk ve fikir ayrılıkları yer almaktadır.

Benzer şekilde çalışmaya göre; öğretmenler, bireysel yürütülen mesleki gelişim modellerini de faydalı bulmaktadır. Bu modeller, öğretmenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmesini ve mesleki gelişimlerini desteklemesini sağlamaktadır. Benzer şekilde öğretmenler, bireysel yürütülen mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında bazı zorluklar olduğunu da ifade etmektedir. Bu zorluklar arasında, motivasyon eksikliği ve zaman yetersizliği yer almaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu modellerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususları ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara farklılıklara rastlanmaktadır (Güner & Kurtova, 2016; Çimer, 2020; Barbaroş & Bocos, 2023; Echaune & Maiyo, 2023). Yapılan araştırmalara göre; öğretmenler, bireysel çalışma ve mentorluk dahil olmak üzere çeşitli eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eylem araştırması gibi detaylı incelemeye dayalı modellerin sınıf ve öğrencilerin öğrenme sorunlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmalara göre EAG modelinin ise; öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısı için etkili bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak adına yürütülen bireysel ve meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerçekleştirilen hiçbir çabanın boşa gitmediği ve mutlaka öğretmenlere ve sonuç olarak da öğrenci çıktılarına olumlu katkıları olduğu sonucuna varılabilir.

5.2.3. MGME'den Sonra Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Mesleki gelişim modelleri eğitimi sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşleri alınarak içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. 5 öğretmenden elde edilen veriler iki tema altında toplanmıştır: 'tutum ve eğitimden memnuniyet'.

Tutum teması altında, öğretmenlerin mesleki gelişimi gerekli ve önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu görüş, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarını yansıtmaktadır. Öğretmenler, mesleki gelişimin kendilerinin ve öğrencilerinin gelişimine

katkı sağlayacağına inanmaktadır. Eğitimden memnuniyet teması altında, öğretmenlerin eğitimden genel olarak memnun oldukları görülmüştür. Öğretmenler, eğitimin farkındalıklarını artırdığını ve kendilerine yeni bakış açıları kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, eğitimin kuruma ve kendilerine uyarlanabilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Görüşme sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişimin kendilerinin ve öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayacağına inanmaktadır. Ayrıca, eğitimden genel olarak memnun oldukları ve eğitimin farkındalıklarını artırdığını ve kendilerine yeni bakış açıları kazandırdığını belirtmişlerdir.

Mesleki gelişim araştırmalarında, öğretmen görüşlerinin alınmasıyla yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin beklentilerine odaklanmaktadır (Bozkuş & Bayrak, 2019; Ehlert & Souvignier, 2023). Araştırmalara göre öğretmenler genel olarak, öğrenimlerini doğrudan mevcut zorluklarına ve sorumluluklarına uygulayabilmelerini sağlayan, ilgili, pratik ve uygulanabilir bir mesleki gelişimi talep etmektedirler. Elde edilen bulgular ve alan yazındaki araştırmalar beraber değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılırken ihtiyaçlarının önemsenmesini bekledikleri ve bu beklentiler doğrultusunda gerekli olan etkinliklere katılmak konusunda daha fazla gönüllü oldukları sonucuna ulaşılabilir.

6. ÖNERİLER

6.1. ARAŞTIRMA BULGULARINA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına kullanılan çeşitli modeller ve uygulamalar araştırılarak öğretmenlerle beraber mesleki gelişim modelleri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise öğretmenlerin bu mesleki gelişim modellerine ve mesleki gelişime olan tutum ve eğilimleri belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma algısında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, mesleki gelişim modelleri temel alınarak verilen eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini daha keyifli ve ilgi çekici hale getirdiğini göstermektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, mesleki gelişim modelinin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak, bu etkiyi daha da artırabilmek için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada öğretmenlerle sınırlı sürede gerçekleştirilen ve buna rağmen öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve eğilimleri üzerinde etkisi olduğu belirlenen MGME'nin daha uzun süreli ve yoğunlaştırılmış bir şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Bu sayede öğretmenler MGM hakkında daha detaylı bilgi edinme ve farklı örnekleri özümseme fırsatı bulacaklardır.
- MGME içeriği ve yöntemlerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla hitap edecek şekilde uyarlanması açısından eğitim öncesi ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılması da faydalı olacaktır.
- Bu çalışmada gerçekleştirilen MGME farklı alanlardan öğretmenleri bir araya getirmeyi ve MGM hakkında farkındalık yaratmayı hedeflemiştir. Bu duruma ek olarak bu eğitimlerin, öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda ve alan bazında planlanması da önerilebilir.
- Bu çalışmada gerçekleştirilen MGME sürecinde öğretmenlere bireysel etkinlikler ve ek materyaller sağlanmasının, öğretmenleri eğitim sürecinde etkin kılmıştır. Bu nedenle mesleki gelişim modelleri eğitimlerinin, öğretmenlerin etkinliklere

aktif katılımını sağlayacak şekilde tasarlanması da faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise; MGME'nin öğretmenler arasında gözlem odaklı mesleki çalışmalara ve öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlere olan eğilimlerinde belirgin bir artış olduğunu göstermesidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik eğilimlerini anlamak, mesleki gelişimlerini artıran ve sonuçta öğrencilerin öğrenimini geliştiren etkili programlar tasarlamak ve sunmak için çok önemlidir.

- Mesleki gelişim girişimleri, içsel motive edici faktörleri, uyum ihtiyacını, işbirlikçi fırsatları ve bağlamsal uygunluğu dikkate alarak, sürekli öğrenme kültürünü teşvik edebilir ve öğretmenleri, gelişen eğitim ortamında başarılı olmak için gereken araç ve bilgilerle donatabilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu modellerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır.

- Meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında, planlama ve zamanlama sorunlarının giderilmesi, grup uyumunun sağlanması ve fikir ayrılıklarının yönetilmesi önemlidir.
- Bireysel yürütülen mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında ise öğretmenlerin motivasyonunun artırılması ve zaman yetersizliğinin giderilmesi için destekleyici mekanizmaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durumların sağlanması adına öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere başlamadan önce motivasyon çalışmalarının yapılması da önerilebilir.

6.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Alan yazın için öğretmenlerin mesleki gelişimine ve mesleki gelişim modellerine yönelik gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine yönelik farkındalıklarının artırılması için daha fazla deneysel ve karma yöntem çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik programlar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının teşvik edilmesi için gerekli önlemler alınabilir.

- Okullar, gözlem odaklı mesleki gelişim modellerini destekleyebilir ve bu modellerin uygulanması için gerekli koşulları sağlayabilir.
- Öğretmenlerin gözleme açık olması ve bu modellerden yararlanmak için istekli olması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin gözlem konusundaki ön yargılarını azaltacak çalışmalarla eğitimlere başlanabilir.
- Gözlem odaklı mesleki gelişim modellerinin uygulanmasında yaşanan zorluklar belirlenerek bu zorlukların çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına halihazırda devlet ya da özel kurumlarda aktif çalışan öğretmenler dahil edilmesi de uygun olabilir.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrencilerin eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

7. KAYNAKLAR

- Agyei, Frank & Ocran, Patrick & Amoabeng, Rebecca & Kingsley, Oppong (2023). Examining the Perceptions of Ghanaian Basic School (K-9) Teachers Towards Continuous Professional Development. *Journal of Education and Practice*, 14.
- Aktekin, N. C. (2019). Critical friends group (CFG): Inquiry-based professional development model for Turkish EFL teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 1–20.
- AlAshour, H. and Alhindal, H. (2020). A study of teachers' attitudes toward teaching for creativity in relation to their professional development. *Eğitim ve Psikolojik Bilimler Dergisi*, 4(11).
- Al Darayseh, A., Al Sadi, S., & Alramamneh, Y. (2021). Most effective internationally emerging implementation models in teacher professional development programs over the last decade. *European Journal of Education Studies*, 8(7).
- Alharti, N. and Evans, D. (2017). Special education teachers' attitudes towards teaching students with learning disabilities in middle schools in Saudi Arabia. *International Journal of Modern Education Studies*, 1(1), 1.
- Altmann, T. (2008). Attitude: a concept analysis. *Nursing Forum*, 43(3), 144-150.
- Alzahrani, M. and Nor, F. (2021). Efl teachers attitudes towards professional development programs. *International Journal of Education and Practice*, 9(4), 729-739.
- Anderson, LW. 1988. *Attitudes and their measurement. Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Ed. Keeves, JP, 1. Baskı, 421-426. Oxford.
- Atabey, D. (2021). The predictive role of professional concern and quality of university life on attitudes toward teaching profession. *Participatory Educational Research*, 8(2), 373-390.
- Atal, D., & Sancar, R. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 166-186.
- Atay, D. (2003). Öğretmen adaylarına yansıtmayı öğretmek: Portfolyo çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 508-527.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in the United States: Promises and constraints. *Advances in Developing Human Resources*, 13(1), 7-25.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. İçinde *European Journal of Special Needs Education* , 17(2), 129-147.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Bahadur Basnet, H., & Sherpa, D. (2020). Underlying factors for attitude formation: Study on secondary school teachers. İçinde *Rupantaran: A Multidisciplinary Journal*, III.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Barbaroş, A. & Bocos, M. (2023). Mentorship for Teacher Induction. The Analysis of the Training Needs of the Beginning Teachers. *Educatia*, 21, 25- 35.
- Basnet, H. and Sherpa, D. (2020). Underlying factors for attitude formation: study on secondary school teachers. *Rupantaran a Multidisciplinary Journal*, 3, 34-42.
- Bayrak, M. (2021). *Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerine bir olgubilim çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2019). Ders İmceci Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610.
- Beacham, N. and Rouse, M. (2011). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11.
- Beverly, J. (1993). *Teacher as Researcher*. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED 355205).
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Blitz, C. L., & Schulman, R. (2016). Measurement Instruments for Assessing the Performance of Professional Learning Communities. <https://pdf4pro.com/view/measurement-instruments-for-assessing-the-performance-of-68dc98.html> adresinden 22.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research*, 17(3), 303-316.
- Boreen, J., Johnson, M. K., & Niday, D. (2011). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Stenhouse Publishers.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). *Learning to teach*. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.),

- Handbook of Educational Psychology (ss. 673-708). Macmillan.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bozkuş, K., & Bayrak, C. (2019). The application of the dynamic teacher professional development through experimental action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 335-352.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Baskı), ss. 328-375. Macmillan.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. Sage focus editions, 154, 136-136.
- Bukamal, H. (2018). The Influence of Teacher Preparation Programmes on Bahraini Teacher Attitudes and Challenges with Inclusive Education. *KnE Social Sciences*, 3(10), 127.
- Butler J. A., (1992). "Staff Development". *School Improvement Research Series*. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/StaffDevelopment.pdf> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bümen, N. T., (2022). Mesleki gelişimde ders imeceleri: temel özellikler, uyarlamalar ve sorunlar. A. İlğan (Ed.). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları* (ss.195-196). Ankara: Nobel.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, Basic Assumptions and Programming for Confirmatory Factor Analysis Models*. New York: SSpringer.
- Calhoun, E. F. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership*, 59(6),18-24.

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2012). *‘Learning Walks: Putting Research into Practice.’* Pearson.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2009). Inclusive education in botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Ed.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, L. S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Coelho, F., Blázquez, F., & Cubo, S. (2017). Teacher training, attitudes and inclusion. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 6(1).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education (4.Baskı.)*. Routledge: London and New York.
- Collet, V.S. & Greiner, A.C. (2020). Revisioning grammar instruction through collaborative lesson study: A new apprenticeship of observation. *Literacy Research & Instruction*, 59(2), 95-120.
- Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4. Baskı)*. Boston: Pearson.
- Curry, M. (2008). Critical Friends Groups: The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733-774.
- Çimer, S.O. (2020). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Arkadaş Grubu Modeli’nin Uygulanması, Değerlendirilmesi ve Yaygınlaştırılma Olanaklarının Araştırılması*. Tübitak Proje No: 117K190. Ankara.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.

- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. ASCD.
- Danielson, C. (2016). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2.Baskı). Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. <https://www.researchgate.net/publication/237327162> adresinden 04.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Development: Learning from the Best. *Educational Policy*, 23(5), 831-871.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., York-Haimes, L., & Hyler, A. E. (2020). *Teacher professional development* (2.Baskı). Guilford Publications.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture and Society*, 72, 221–233.
- Demir, Ö., & Doanay, A. (2010). *The Effect of Metacognitive Strategies Instructed Through Cognitive Coaching on The Metacognitive Skills and Retention in 6th Grade Social Studies Lesson*, 9 (1). <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

- Doğan, M., Esin, N., Özbek, F. & Temur, N. (2023). 'Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları', *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636- 7637), 8 (55), 4275- 4283.
- Donmus, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2015). Analysis on the Relationship between the Attitude of Teacher Candidates towards Teaching Profession and the Perception of ICT SelfEfficacy. *International Journal of Learning*, 1(2), 139-144.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haïti and the United States. İçinde *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.
- Echaune, M., & Maiyo, J. (2023). Teacher Mentorship and Support in Kenya: A Desktop Review. *East African Journal of Education Studies*, 6(2), 323-334.
- EducationWorld, (2018). *Teachers Observing Teachers: A Professional Development Tool for Every School*. http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin297.shtml adresinden 29.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Edwards, Jennifer L.; Newton, Rae R. (1995). *The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment*. <https://eric.ed.gov/?İd=ED388654> adresinden 29.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ehlert, Mareike & Souvignier, Elmar. (2023). Effective professional development in implementation processes -the teachers' view. *Teaching and Teacher Education*. 134.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Elçiçek, Z.ve Yaşar, M. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimi nasıl olmalı: uygulamalı bir model geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22. 1684-1716. 10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1003202.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Eroğlu, M. (2016). Türkiye' de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. Assessment of the research related to teachers' professional development in Türkiye. *1st International Academic Research Congress*. Antalya, Türkiye.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Ertürk vd., (2014). Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesi. *Celal*

- Eylon, B.S., Scherz, Z., Bagno, E. (2020). Professional Learning Communities of Science Teachers: Theoretical and Practical Perspectives. İçinde: Ben-David Kolikant, Y., Martinovic, D., Milner-Bolotin, M. (Ed.) *STEM Teachers and Teaching in the Digital Era*. Springer.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1237&context=occasion-alpaper-series> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4. Baskı). Sage Publications.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 112(2), 136–156.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3. Baskı). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.
- Frank W. Kohler , Kerry McCullough Crilley , Denise D. Shearer & Gloria Good (1997) Effects of Peer Coaching on Teacher and Student Outcomes, *The Journal of Educational Research*, 90:4, 240-250.
- Frost, D., Durrant, J., & Head, G. (2006). *Learning Walks: Tools for Reflective Practice and School Improvement*. Corwin Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gunbay, E., & Mede, E. (2017). Implementing Authentic Materials through Critical Friends Group (CFG): A Case from Turkey. *The Qualitative Report*, 22(11), 3055-3074.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal Fall*, 31(3), 627-643.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta*

- Kappan, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. *Educational Leadership*, 68(2), 52-57.
- Günay R., vd., (2016). ‘Öğretmen Eğitiminde Ders Araştırması Modeli ve Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi’. *Journal of International Social Research*. 9(42), 1224-1237.
- Güner Yıldız, N., & Kurtova, C. (2016). Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders İmecesi (Lesson Study) Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmen Adaylarının Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of uncertainty*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hilda Borko, B., Eisenhart, M., Frykholm, J., Putnam, R., & Wilson, S. (2004). *Professional Development And Teacher Learning: Mapping The Terrain*. 33(8), 1-49.
- Hirsh, S. (2009). Professional Learning Communities: Bandwagon, Buzzword, or Best Hope for High-Quality Learning? *Phi Delta Kappan*, 90(3), 578-585.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 11(21), 171-197.
- İlğan, A. (2022). *Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları. Kuram ve Uygulama* (A. İlğan, Ed.; 1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- İlğan, A. (2022). Mesleki gelişim yaklaşımı olarak iş içinde öğrenme. A. İlğan (Ed.). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları*. Ankara: Nobel.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs

for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

İGEDER (2020). *Meslekî Gelişim Eğitimleri Raporu*. İstanbul: İgeder.

İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-50.

Johnson, S. M. (2016). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. John Wiley & Sons.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (5. Baskı). Bursa: Beta Yayınları.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Basımevi.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Alkım Basımevi.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *147 Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.

Kılıç, A. ve Akalın, S. (2022). Türkiye’de Ders İmecesi Modeli Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 3(1013-1025).

Kırkgöz, Y. (2019). Mentoring young learner English teachers working on collaborative action research: Implications for professional development programs. *Early language learning and teacher education international research and practice*, 140-156.

Kihwele, Jimmy. (2023). The Contribution of Educational Research Course towards Teachers Professional Development. *Journal of Adult Education in Tanzania*. 24. 138-160.

Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers’ attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.

- Knowles, M., & Holton, E. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. Baskı. Amsterdam: Elsevier.
- Kocatürk, H.E. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: mediating role of organizational trust*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Leadership Capacity Toolkit. *Learning Walk Protocol and Learning Walk Form*. https://glisi.azurewebsites.net/data/Tool8_CoachingLearningWalkProtocol.pdf. adrese 07.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Learning Forward. (2012). *Learning Walks: A Guide for Instructional Leaders*. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2019/09/learning-walks-guide.pdf> adresinden 12.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Lesson Study @ Hillgrove Secondary School. https://uksgschools.weebly.com/uploads/1/9/3/2/19325227/lesson_study_at_hillgrove.pdf adresine 07.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). *Networks and reform in American education*. Teachers College Press.
- Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Locating Learning in Teachers' Communities of Practice: Opening Up Problems of Analysis in Records of Everyday Work. *Teaching and Teacher Education*.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education*.
- Mangulabnan, P. (2021). Community and Writing towards Professional Capital: The Case of Reflective Lesson Study in the Philippine. *Proceedings of The 2nd World Conference on Teaching and Education*.
- M. Holmqvist & B. Lelinge (2021) Teachers' collaborative professional development for inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833.
- Martino, P. (2019). *Affect in mathematical modeling*. Springer.
- Martino, P. and Zan, R. (2009). 'Me and maths': towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 27-48.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.

- MEB (2008). Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi, Ankara.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden 14.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2023). Genel Müdürlük Mevzuat İçerikleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/1103> adresinden 11.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024). Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7> adresinden 11.13.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Meijer, Paulien & Oolbekkink Marchand, Helma & Pillen, Marieke & Aardema, Arnoud. (2014). Pedagogies of Developing Teacher Identity. *Advances in Research on Teaching*, 22, 293-309.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Pearson.
- Mintz, J., Seleznyov, S., Peacey, N., Brown, C. and White, S. (2021), Evidence informed practice for autism, special educational needs and disability in schools: expanding the scope of the research learning community model of professional development. *Support for Learning*, 36: 159-182.
- Monkevičienė, O., Autukevičienė, B., Kaminskienė, L., & Monkevičius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6-year-old children's competence development. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4).
- Mullen, C. A. (1998). Mentorship primer. *Journal of Professional Nursing*, 14(5), 283-288.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine.(2015). *Accelerating progress in teacher preparation: Building a new research and development infrastructure*. National Academies Press.
- Nenty, H., Moyo, S., & Phuti, F. (2015). Perception of teaching as a profession and ub teacher trainees attitude towards training programme and teaching. *Educational Research and Reviews*, 10(21), 2797-2805.
- Nugent, K. L. (2019). Exploring the teaching of culture in the foreign language classroom within the context of collaborative professional development: a critical participatory action research study. *Educational Action Research*, 28:3, 497-517.
- O'Brien, R. (2003). An Overview of the Methodological Approach of Action Resaerch.
- O'Dwyer, A., Hourigan, M., Leavy, A. M., & Corry, E. (2023). "I Have Seen STEM in Action and It's Quite Do-able!" The Impact of an Extended Professional

- Development Model on Teacher Efficacy in Primary STEM Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 131-157.
- OECD, (2009). The organisation for economic co-operation and development (oecd) annual report. <https://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf> adresinden 01.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- OECD, (2013). The professional development of teachers. The Professional Development of Teachers | READ online (oecd-ilibrary.org) adresinden 07.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. Bristol, PA: Falmer Press.
- O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791–810.
- Oruç, Nesrin & Gün, Bahar & Kaynardağ, Yrd. (2014). Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12. 10.18026/cbusos.76737.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modeli*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2022). Akran gözlemi ve sınıf içi gözlem. A. İlğan (Ed.). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları (ss.33-35,39)*. Ankara: Nobel.
- Öztürk, Duygu & Öztürk, Faruk & Özen, Raşit. (2016). Teachers' use of social-media tools for their professional development Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı olarak kullanım durumları. *International Journal of Human Sciences*. 13. 7.
- Palmer, S. & Whybrow, A. (2018). *Handbook od coaching psychology: A guide for practitioners*, 2nd Edition.
- Pañares, Nick & Rebolledo, Minda & Lumban, Roy. (2023). Instructional Supervision and Professional Learning Communities: A School-Based Professional Growth Initiative. DOI: 10.13140/RG.2.2.25468.82560.
- Paul V. Bredeson (2000) The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26:2, 385-401.
- Petty, R. E., & Briñol, P. (2010). *Attitude change*. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology: The State of The Science* (ss. 217–259). Oxford University Press.

- Prestridge, S., & Main, K. (2020). Teachers as Drivers of Their Professional Learning Through Design Teams, Communities, and Networks.
- Purnamasari, Asri. (2019). The Importance of CPD of in-service EFL Teachers in Indonesia: Suggestions for Collaborative Professional Development. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*. 2. 972-990.
- Radford Arrow, M.-J. (2020). Our maiden voyage: implementing virtual exchange as a collaborative professional development. In M. Hauck & A. Müller-Hartmann (Ed.), *Virtual Exchange And 21st Century Teacher Education: Short Papers From The 2019 Evaluate Conference* (ss. 141-146).
- Radick, R., Raphael, J., & Leong, M. (2021). *Lesson Study Facilitator Guide*.
- Rahman, A. (2021). High Participation, Low Impact: The Challenge for Teacher Professional Development in Indonesia. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 1-10.
- Raphael, J., & Leong, M. (2019). *Lesson Study Participant Guide*. *Lesson Study: a handbook*. (2011). www.teachingexpertise.com adresinden 09.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Rapplee, J. and Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative & International Education* 12(4), 398-430.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909588> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Richit, A. & Tomkelski, M. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Professional Learning in a Lesson Study. *Revista de Ensino de Ciencias e Matematica*, 22(3).
- Robbins, S. P. (1997). *Organizational Behavior* (8. Baskı). Prentice-Hall.
- Ruchi, N. vd., (2023). Innovative Distance Learning Model of Teacher Professional Development in Afghanistan, Maldives and Nepal *Papers of 7th Canadian International Conference on Advances in Education, Teaching & Technology 2023*(978-1-988652-69-6).
- Ryley, H. (2012). "Professional Book Study." Professional Development: Tips for Effective Book Studies- Leader In Me adresinden 07.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sagor, R. (2003). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schleicher, A. (2018). "Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies." OECD Education Working Papers, No. 172, OECD Publishing, Paris.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, M 2018, 'Learning walks: teacher professional development at one NSW school', MEd thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- Shingphachanh, S., (2018). "Teachers' understanding and concerns about the practices of lesson study in suburb schools in Laos." *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7 (2),150-162.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Models of Staff Development. In S. Loucks-Horsley, M. Hewson, N. Love, & K. Stiles (Ed.), *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics* (ss. 65-87). New York: Teachers College Press.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 24-29.
- Springfield Teacher Leader Cadre (2018). Learning walks guide, <https://www.springfield.k12.or.us/Page/897> adresinden 29.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Starcewich, M. M. (1997). Mentoring. *Human Resource Development Quarterly*, 8(4), 283-290.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-50.
- Stone, A. (2014). *NASPA' s New Professionals Institute: Exploring the Personal and Professional Impact of a Two-Day, Intensive Professional Development Experience*. (Master's thesis). University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.<http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss><http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/175> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Rutledge.
- Sun T, Drane D, McGee R, Campa H, III, Goldberg BB, Hokanson SC (2023) A national professional development program fills mentoring gaps for postdoctoral researchers. *PLoS ONE* 18(6): e0275767.

Şekil 2.4: Lewis C, Perry R, Hurd J, et al. (2006) Lesson Study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273–281.

Teacher formal classroom observation form.
<https://www.accomack.k12.va.us/pdf/NHS/Formal%20Classroom%20Observation%20Form.doc> adresinden 07.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Üçüncü Sürüm e-kitap. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Timperley, H., Wilson, H. B. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration* Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Tschannen-Moran, M., & Garet, M. S. (2004). What makes professional development effective? A synthesis of research evidence. *American Educational Research Journal*, 41(2), 129-152.

Tunçeli, H. (2013). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession (Sakarya University sample). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Yalçın İncik, E. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Bir Çalışma: Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Y. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676.

Yıldırım, K., & Elverici, S. E. (2023). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik İhtiyaçları ve Beklentileri*. Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırma ve Derlemeler. Serüven Yayınevi.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/rel_2007033.pdf adresinden 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yousef, M. and Muruges, G. (2022). Primary school science teachers' attitude towards using virtual learning environment (vle) in teaching science. *European Journal of Education*, 5(1), 129-140.

Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Mukaddime* (6), 117-134.

Waters, J., & Brooks, J. G. (2019). *Action research: A practical guide for educators*.

Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad Technical Report* Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wood, K., Jaidin, H., Jawawi, R., Perera, J., Salleh, S., Shahrill, M., & Sithamparam, S. (2017). How and what teachers learn from collaborative professional development. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6 (2), 151-168.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. Routledge.
- Zinn, D., Geduld, D., Delport, A., & Jordaan, C. (2014). 'Learning walks': Dialogic spaces for integrating theory and practice in a renewed BEd foundation phase curriculum. *South African Journal of Childhood Education*, 4, 103-121.



8. EKLER

8.1. EK 1: ÖĞRETMEN ÖN GÖRÜŞME FORMU (ÖÖGF)

Demografik Bilgiler

Yaş: 20-25 26-35 36-45 45+

Cinsiyet: Kadın Erkek

Eğitim durumu: Üniversite Yüksek lisans Doktora

Mesleki deneyim yılı: 1-5yıl 6-10yıl 11-20yıl 21 +

Unvan:

Branş:

Görev yaptığı okul ve kademe:

Bölüm 1: Bu bölümde ‘mesleki gelişim’ kavramı, etkinlikleri ve sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerin genel görüşlerinin elde edilmesi hedeflenmektedir. Aşağıdaki soruları kişisel görüş ve deneyimlerinize göre cevaplayınız.

1.(düşünceler)

‘Mesleki gelişim’ hakkında neler düşünüyorsunuz?

a) Mesleki gelişim gerekli midir? Neden?

b) Mesleki gelişimi gerekli görmüyorsanız nedenleri nelerdir?

2.(mevcut uygulamalar)

Mesleki gelişim ihtiyacınızı belirlemeye yönelik ne gibi çalışmalar yapıldı? Bu çalışmalarla ilgili ne düşünüyorsunuz?

a) Meslektaşlarınızla ortak olarak ne gibi mesleki gelişim etkinlikleri yürütüyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

b) Mesleki gelişiminizi sağlamak için neler yapıyorsunuz? Ne tür etkinliklere katılıyorsunuz? (Etkinliklere örnekler verebilir misiniz?)

3.(etkinlikler hakkındaki düşünceler)

- a) Katıldığınız mesleki gelişim etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- b) Hizmet içi eğitimler, interaktif seminerler vb. mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü olarak katılmakta mısınız? Etkinliklere gönüllü katılımın sizce önemi nedir?
- c) Mesleki gelişimin kişisel gelişimize katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
- d) Mesleki gelişim faaliyetlerinden elde ettiğiniz deneyimlerin;
- eğitim programları ve öğretimine,
- öğrenme öğretme süreçlerine katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? neden?
- e) Hizmet içi eğitim etkinlikleri dışında mesleki gelişiminize yönelik olarak neler yapmaktasınız?
- f) Bu zamana kadar katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinde; size en çok keyif veren ve sizi en çok rahatsız eden durumlar nelerdir?

4.(öneriler-beklentiler)

- a) Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için neler yapılabilir? Ne tür etkinlikler yapılırsa öğretmenlerin mesleki gelişimi için daha faydalı/verimli olur?
- b) Mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı yer ve zamanla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- c) Katılmak istediğiniz mesleki gelişim etkinlikleri var mıdır? Varsa nelerdir? Neler yapılmasını istersiniz?

Bölüm 2: Bu bölümde öğretmenlerin ‘alternatif’ ya da son dönemlerde ‘trend’ olan mesleki gelişim uygulamalarına dair görüşlerinin elde edilmesi hedeflenmektedir. Aşağıdaki soruları kişisel görüş ve deneyimlerinize göre cevaplayınız.

1. Meslektaşlarınızın dersi nasıl işlediğiyle ilgili neleri merak ediyorsunuz? (*lesson study, sınıf gözlemleri*)
2. Bir meslektaşınız sizin dersinizi **değerlendirme amacı gütmeyen** sadece kendi kişisel gelişimi için gözlemek istese nasıl hissedersiniz/ne düşünürsünüz? İzin verir misiniz? (*lesson study, sınıf gözlemi, learning walk,*)
3. Bir meslektaşınız sizin dersinizi **değerlendirme amacıyla** gözlemek isterse nasıl hissedersiniz/ne düşünürsünüz? İzin verir misiniz?
4. Herhangi bir dersinizi bir meslektaşınızla beraber planlayıp uygulamanızın

mesleki gelişiminize ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Bununla ilgili tercihiniz ne olur? (*lesson study, işbirlikçi program geliştirme*)

5. Başka okulları ziyaret ederek meslektaşlarınızın tecrübelerinden yararlanmak, sınıf gözlemleri yapmak konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu etkinliklerin mesleki gelişim açısından ne tür faydaları olabilir? (*Başka okulları ziyaret, kurum dışı gözlem/ziyaret, learning walk*)
6. Kişisel ve mesleki gelişiminiz için kendi kurumunuzda/okulunuzda kısa sınıf gözlemleri (10 ya da 15 dakikalık) yapmakla ilgili neler Bu etkinliğin mesleki gelişime faydalı olabileceğini düşünüyor musunuz, neden? (*sınıf gözlemi, kurum içinde gözlem, learning walk*)
7. Kişisel ve mesleki gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirme amacıyla daha az deneyimli bir kişi ya da meslektaşınız ile etkileşim kurarak, ona tecrübelerinizi aktarma konusunda neler düşünüyorsunuz? **Hangi konularda ve ne tür mesleki destek sağlayabilirsiniz?** (*Mentorluk/Koçluk yapmak*)
8. Kişisel ve mesleki gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerinizi geliştirme amacıyla daha deneyimli bir kişi ya da meslektaşınız ile etkileşim kurmak, onun tecrübelerinden faydalanmak, mesleki anlamda destek alma konusunda neler düşünüyorsunuz **Hangi konularda ve ne tür mesleki desteğe ihtiyaç duymaktasınız?** (*Mentorluk/Koçluk yapmak*)
9. Öğretmenlerin eğitimle ilgili yayınları, yapılmış çalışmaları takip etmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Sizin bu konudaki tercihiniz nedir? Neden? Ne tür çalışmalar ilginizi çekmektedir, bunlardan kendi sınıflarınızda nasıl faydalaniyorsunuz, örnek verir misiniz? (*Alanında yapılmış akademik çalışmaları takip etme*)
10. Online mesleki gelişim programları ya da etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz, bu tür etkinliklerin mesleki gelişime olan etkisi nedir? Bu tür etkinliklere katılıp katılmamayla ilgili neler söyleyebilirsiniz? (*Online mesleki gelişim programları*)
11. Bir öğretmenin kişisel gelişimini takip etme amacıyla, daha sonra izlemek, okumak için derslerini video kaydına alması ya da günlükler tutmasının mesleki gelişimine nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Siz sınıf içerisinde neleri

kayıt altına almayı tercih edersiniz? (*Yansıtıcı günlük/videolar*)

12. Meslektaşlarınızla ders kitaplarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Varsa- ders kitapları üzerine yapılan tartışmalardan ne gibi sonuçlar elde ediyorsunuz? Sizce kitaplar üzerinde yapılan çalışmaların mesleki gelişime katkısı nedir? (*kitap çalışması/book study*).
13. Meslektaşlarınızla bir araya geldiğinizde daha çok hangi konular üzerinde konuşmaktasınız? Hangi ortamlarda bir araya gelmektedirsiniz? (Okul içi, online...) Bu tür katılımların mesleki gelişiminize yararları nasıl olabilir? (*Critical Friends Group -CFG*)
14. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda konu hakkında bilgili-uzman olan meslektaşların çalıştay düzenlemesi konusunda neler düşünürsünüz? Sizin böyle bir çalıştaya katılma konusunda tercihiniz ne olur? Neden? Bu tür okul içi etkinliklerin size kazandıracakları ne olabilir? (*Okul içi çalıştaylar ,atölye çalışmaları*)
15. Öğretmenlerin, bir dönem ya da yıl boyunca hazırladığı portfolyoların mesleki gelişimleri üzerinde ne gibi etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Kendi çalışmalarınızdan bahseder misiniz? Sizce bunların öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkısı var? Kendinizden örnek verebilir misiniz? (*Portfolyolar*)

8.2. EK 2: KOCAELİ VALİLİK OLURU



**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 99332089/605.01/24296724

06/12/2019

**Konu: Araştırma İzni
(Funda UĞURLU)**

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)**

İlgi :15/11/2019 tarihli ve 19758 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Funda UĞURLU' nun “ Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Eğilimlerine Uygun Modellerin Belirlenmesi ve Etkinliğinin İncelenmesi” konulu araştırma çalışmasını İlimiz Başiskele İlçesi okul ve kurumlarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 05/12/2019 tarih ve 24209494 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmza:

Aslı ile Aynıdır.

06.12.2019



**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 99332089/605.01/24209494

05/12/2019

Konu: Funda UĞURLU

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Düzce Üniversitesinin 15/11/2019 tarih ve 19758 sayılı yazısı

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Funda UĞURLU' nun “ Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Eğilimlerine Uygun Modellerin Belirlenmesi ve Etkinliğinin İncelenmesi” konulu araştırma çalışmasını İlimiz Başiskele İlçesi okul ve kurumlarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Başiskele İlçesi okul ve kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

<...>

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
06.12.2019

8.3. EK 3: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİLİM ÖLÇEĞİ (MGMEÖ)

Değerli Öğretmenler,

Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görevli öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında doktora eğitimime devam etmekteyim. Doktora tezim kapsamında, Doç. Dr. Filiz Evran ACAR danışmanlığında öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine olan eğilimlerini araştırmayı amaçlamaktayım. Bu çalışmanın yürütülebilmesi için Düzce Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde toplamda 53 maddeden oluşan bir ölçeğe yanıt vereceksiniz. Bu ölçek dahilinde sizlere yöneltilecek maddeler, mesleki gelişimi sağlamaya yönelik yer aldığınız ya da katılmayı düşündüğünüz mesleki gelişim modellerine olan eğiliminizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Her bir madde için size uygun olan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcı sayısının yüksek olması çok büyük önem arz etmektedir. Maksimum 10 dakikanızı alacak anketime katılmanız, çalışmaya çok değerli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılımanız tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak, sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Düzce Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Filiz Evran ACAR ya da öğretim görevlisi Funda UĞURLU ile iletişim kurabilirsiniz. **Google form ölçek bağlantısı:**

Demografik Bilgi Bölümü:

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. *					
Evet					
Cinsiyet *					
Kadın	Erkek				
Doğum tarihi*					
Yaşadığınız şehir*					
Öğrenim derecesi *					
Lisans	Yüksek Lisans	Doktora			
Görev yaptığınız kurum türü *					
Anaokulu /Anasınıfı	İlkokul	Ortaokul	Lise	Diğer_____	
Mesleki tecrübe süresi * _____yıl					
Branş/Alan*					

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Meslektaşlarım, mesleki gelişimlerini sağlamak için dersimi gözleyebilirler.					
2	Farklı okulların donanım, sınıf ortamlarını vb. özelliklerini merak ederim.					
3	Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde rol alması					

	gerektiğini düşünürüm.					
4	Katıldığım mesleki gelişim etkinliklerinde, kendi branşımdan öğretmenlerle daha rahat iletişim kurabilirim.					
5	Meslektaşlarım, dersimi değerlendirmek için sınıfımda gözlem yapabilirler.					
6	Farklı okulları ziyaret etmeye gerek yoktur.					
7	Meslektaşlarımla beraber planlar, ders materyalleri ve ölçme değerlendirme araçları hazırlamak mesleki gelişimime katkı sağlar.					
8	Meslektaşlarımdan ölçme değerlendirme süreçlerini gözlemeyi isterim.					
9	Dersimi gözleyen meslektaşlarımdan bana dönütler vermesini beklerim.					
10	Meslektaşlarımdan aldığım dönütleri öğretilimi yeniden planlamada kullanabilirim.					
11	Meslektaşlarımla işbirliği yapmak iş yükümü azaltır.					
12	Çeşitli medya ortamlarında öğretmenlerin eğitimle ilgili yapmış olduğu çalışmaları takip ederim.					
13	Eğitimle ilgili takip ettiğim güncel/uygulamaya yönelik çalışmaları sınıfımda uygulamaya çalışırım.					
14	Belli aralıklarla ders gözlemi yapılması, dersi gözlenen öğretmenin mesleki gelişimine yararlı olabilir.					
15	Planlar, ders materyalleri ve ölçme değerlendirme araçları hazırlamak konusunda meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunmak kendimi güvende hissettirir.					
16	Meslektaşlarımla çeşitli konularda iş birliği yapmak bana farklı bakış açıları kazandırır.					
17	Okul içinde kısa ders gözlemleri (10 ya da 15 dakikalık) yapılması, gözlem yapan öğretmenin mesleki gelişimi için faydalı olabilir.					

18	Meslektaşımın, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konuları nasıl ele aldığını merak ederim.					
19	Eğitimle ilgili akademik çalışmaları takip etmekte zorlanırım.					
20	Farklı okullardan öğretmenlerin birbirini gözlemesinin mesleki gelişime olumlu bir katkısı olmadığını düşünürüm.					
21	Meslektaşlarımla bir araya geldiğimde (okul içinde veya dışında) öğrenme sürecini / öğrencileri nasıl geliştirebileceğimizi konuşurum.					
22	Meslektaşlarımla ders işleyişini merak ederim.					
23	Kısa ders gözlemlerinin, gözlem yapan meslektaşımın mesleki gelişimine çok faydalı olmayacağını düşünürüm.					
24	Öğretmenlerin çalıştıkları okul dışında farklı okullarda gözlem yapması yararlı olabilir.					
25	Meslektaşlarıma, bilgi ve tecrübe sahibi olduğum konularda yardımcı olmayı isterim.					
26	Okulda/derste karşılaştığım sorunları çözmek için daha önce yapılmış çalışmaları araştırırım.					
27	Meslektaşlarımızla beraber eğitimin kalitesini artırmak adına sistematik çalışmalar yürütürüz.					
28	Öğretmenin kendi dersini kayıt altına alması ve izlemesinin mesleki gelişimine herhangi bir katkısı olmayacağını düşünürüm.					
29	Değerlendirme amacıyla dersim gözlemlendikten sonra,eksik olduğum konularda mesleki gelişim çalışmalarına katılmayı isterim.					
30	Meslektaşlarımla eğitimin niteliği üzerine konuşmalar yaparız.					
31	Ders kitapları vb. materyalleri meslektaşlarımla beraber inceler ve seçeriz.					
32	Eğitimle ilgili güncel/uygulamaya yönelik gelişmeleri takip ederim.					
33	Öğretmenin mesleki gelişim günlüğü tutması, hatalarını görmek ve dersini tekrar					

	düzenlemek için faydalı olabilir.					
34	Öğrenci çalışmalarını takip etmek mesleki gelişimi değerlendirme açısından gereklidir.					
35	Değerlendirme amacıyla dersimin gözlenmesi beni tedirgin edebilir.					
36	Okulda karşılaştığımız sorunları meslektaşlarımız ve yöneticilerle beraber planlı bir şekilde çözmeye çalışırız.					
37	Meslektaşlarımızla mesleki gelişim üzerine konuşmalar yaparız.					
38	Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin yer aldığı portfolyo çalışmalarını faydalı bulurum.					
39	Mesleki gelişimi sağlamaya yönelik düzenlenen çevrimiçi (uzaktan) eğitimlere katılmayı isterim.					
40	Ders gözlemlerinin farklı branşlardan öğretmenlerce yapılmasının yararlı olacağını düşünürüm.					
41	Meslektaşlarımızın derslerini gözleyerek onların öğrenme-öğretme süreçlerinden faydalanmak isterim.					
42	Mesleki gelişimi sağlamaya yönelik, kendi hedeflerimi belirler ve kendimi geliştirmeye çalışırım.					
43	Çevrimiçi (uzaktan) yürütülen mesleki gelişim eğitimlerinin yeterli katkı sağlamadığını düşünürüm.					
44	Meslektaşlarımız, öğrenme – öğretme süreçlerini geliştirmek için dersimi gözleyebilirler.					
45	Okul içindeki kısa ders gözlemleri öğretmenler için gerginlik ve stres yaratabilir.					
46	Okulda/derste karşılaştığım sorunları çözmek için planlar yapar, bunları uygular, sonuçlarını dersimi geliştirmede kullanırım.					
47	Meslektaşlarımız, ölçme değerlendirme süreçlerini geliştirmek için dersimi gözleyebilirler.					
48	Meslektaşlarımızın öğretim süreçlerini gözlemenin, mesleki					

	gelişim için gerekli olmadığını düşünürüm.					
49	Meslektaşlarımla bir araya geldiğimizde sınıfta uyguladığımız etkinlikler hakkında paylaşımda bulunuruz.					
50	Meslektaşlarımla derslerini gözleyerek onlardan sınıf yönetimi konusunda faydalanmak isterim.					
51	Meslektaşlarımla mentörlüğünden faydalanmak isterim.					
52	Meslektaşlarıma mesleki bilgi ve becerilerimden faydalanmaları konusunda yardımcı olmak isterim.					
53	Ders gözlemlerinin aynı branştan öğretmenlerce yapılmasının yararlı olacağını düşünürüm.					

8.4. EK 4: BALIKESİR ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayı: 02.11.2022-226164

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2022-226372



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-62420110
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

01.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü' nün 18/10/2022 tarih ve 220443 sayılı yazısı.

b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Funda UĞURLU'nun Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

1-Onay (1 Sayfa)

2-Anket Formu (7 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği :
20 İlçe Kaymaklığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Düzce Üniversitesi Rektörlüğüne
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-62339140

31.10.2022

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğünün 18/10/2022 tarih ve 220443 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Funda UĞURLU		
Danışmanı	Doç. Dr. Filiz Evran ACAR		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Düzce Üniversitesi / Eğitim Bilimleri ABD- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Eğilimlerine Uygun Model(ler)in Belirlenmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi"		
Başvuru Tarihi	20.10.2022	Başvuru Sayısı	61555433
Çalışma Başlama Tarihi	12.12.2022		
Çalışma Bitiş Tarihi	02.06.2023		
Veri Toplama Araçları	• Mesleki Gelişim Modelleri Eğilim Ölçeği • Gönüllü Katılım Onam Formu		
Araştırma Türü	Doktora Tez Çalışması		
<u>CALISMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</u>			
Balıkesir ili geneli resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır.			

20/10/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının, içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, Araştırma Uygulama İzinleri konulu ilgi (a) genelge gereğince, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğretmen, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdullah Gökhan GÜNER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek : Anket Formu (7 Sayfa)

OLUR
31.10.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

8.5. EK 5: TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

ölçek izin Harici Gelen Kutusu x 🔍 🖨 📧

FUNDA UĞURLU 13 Eki 2022 15:53 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: fçetin ▾

Hocam merhaba,
Ben Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinde görevli öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Düzce Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora yapmaktayım. Çalışmalarım sırasında sizin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTO) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması isimli makalenizle karşılaştım. Eğer sizin için de uygunsa ölçeğinizi tezimde kullanmak istiyorum. MEB'e izin başvurusu sırasında ölçeğin kullanımı için izin aldığımı dair onay da eklemem gerekli. o yüzden bir form oluşturup ekledim.
Ölçeğinizin son halini ve imzalı onay formu iletirseniz üniversite etik kurul ve MEB yazışmalarını başlatabileceğim.
Görüşmek üzere.

Öğr. Gör. Funda UĞURLU

iliz çetin × ≡ Etkin ▾ ? ⚙ ☰ 🏠

📧 🕒 🗑 📧 🕒 🔍 📧 📧 ⋮ 7 ileti dizisinden 6. ◀ ▶ 📧

FILİZ CETİN 31 Eki 2022 Pzt 16:41 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar.

Kimden: "FUNDA UĞURLU" 📧

Kime: 📧

Gönderilenler: 19 Ekim Çarşamba 2022 16:19:11

Konu: Fwd: ölçek izin

...

 **BANDIRMA**

8.6. EK 6: MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (MGTÖ)

Değerli Öğretmenler,

Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında doktora eğitimime devam etmekteyim. Doktora tezim kapsamında, Doç. Dr. Filiz Evran ACAR danışmanlığında öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine olan eğilimlerini araştırmayı amaçlamaktayım. Bu çalışmanın yürütülebilmesi için Düzce Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde toplamda 31 maddeden oluşan bir ölçeğe yanıt vereceksiniz. Bu ölçek dahilinde sizlere yöneltilecek maddeler öğretmenlik mesleğinize yönelik tutumlarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. Her bir madde için size uygun olan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmamın güvenilirliğini arttırmak için katılımcı sayısının yüksek olması çok büyük önem arz etmektedir. Maksimum 10 dakikanızı alacak anketime katılmanız, çalışmaya çok değerli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak, sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Düzce Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Filiz Evran ACAR ya da öğretim görevlisi Funda UĞURLU ile iletişim kurabilirsiniz.

Madde sayısı	Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.					
2	Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.					
3	Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.					
4	Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.					
5	Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.					
6	Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkanlarımı sonuna kadar zorlarım.					
7	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.					
8	Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.					
9	Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum					
10	Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.					
11	Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.					
12	Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişime ihtiyaç yoktur.					
13	Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.					
14	Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.					
15	Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.					
16	İmkansızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.					
17	Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.					
18	Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.					
19	Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.					
20	Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.					

21	Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.					
22	Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir.					
23	Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.					
24	Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.					
25	Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker					
26	Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.					
27	Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.					
28	Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.					
29	Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.					
30	Gelişim niteliğin anahtarıdır.					
31	Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.					

8.7. EK 7: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİNDEN BİR SUNUM ÖRNEĞİ

Öğretmenler için Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi-2

Öğr. Gör. Funda UĞURLU



İşbirlikçi mesleki gelişim modelleri

- 1-Gözleme dayalı modeller
- 2-Meslektaşlarla ortak çalışmalara dayalı modeller

01 Gözleme dayalı modeller

*kurum içi gözlem
*ders imecesi
*farklı okulları ziyaret
*öğrenme yürüyüşleri



Gözlem nedir?

Kimi gözlemliyoruz, ne amaçla gözlem yapıyoruz?

- Gözlem, eğitim sürecinde öğrencilerin davranışlarını, etkileşimlerini ve öğrenme süreçlerini dikkatlice incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Çakar, 2015).
- Eğitimde gözlem, öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri gözlemleyerek onların güçlü yönlerini, zorluklarını, ilgi alanlarını ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerini sağlar (Buyuköztürk, 2014).



Gözlem nedir?

- Eğitim sürecinde öğretmenlerin sınıf içindeki performanslarını değerlendirmek, güçlü yönlerini belirlemek, gelişim alanlarını tanımlamak ve öğretim stratejilerini iyileştirmek için kullanılan bir yöntemdir (Danielson, 2013).
- Bu gözlem süreci, üstlerin tokül yöneticileri, denetmenleri veya meslektaşların tarafından gerçekleştirilebilir ve genellikle belirlenen ölçütler veya gözlem araçları kullanılarak yapılır (Harris, 2017).

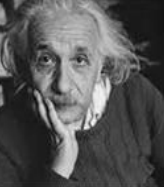


Öğretmen gözlemi?

- Öğretmenlerin derslerindeki etkileşimleri, sınıf yönetimi becerileri, öğrencilere yönelik farklılaşma çabaları, değerlendirme stratejileri ve mesleki gelişimlerini değerlendirmek için önemli bir araçtır (Stronge, 2018). Bu süreçte, gözlemciler, sınıftaki öğretmenin etkinliklerini, öğrencilerle olan ilişkilerini, öğretim materyallerini ve öğrenci ilerlemesini dikkatlice inceleyebilir (Marzano, 2012).
- Öğretmen gözlemi, yeni bildirim sağlama, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme ve öğrenci başarısını artırma amacıyla kullanılan bir araçtır (Wong & Wong, 2014). Gözlem süreci, öğretmenlere güçlü yönlerini vurgulayarak motivasyon sağlar, gelişim alanlarını belirleyerek hedef odaklı bir mesleki gelişim planı oluşturmalarına yardımcı olur.



"Gözlem yapmadan, gerçeği göremezsiniz. Gerçeği gözlemleyin, sonra anlamaya çalışın."
– Albert Einstein



1-Gözleme dayalı modeller

Kurum içi gözlem	Farklı okulları ziyaret
Ders imecesi	Öğrenme yürüyüşleri



Kurum içi gözlem?

- Nedir?
- Avantajları nelerdir?
- Nasıl uygulanır?



9

Kurum içi gözlem?

Nedir?
Kurum içi gözlem, bir kurum veya okulun içindeki öğretmenlerin derslerini gözlemlemek, değerlendirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılan bir süreçtir (Danielson, 2013).
Bu gözlem süreci, genellikle okul yöneticileri, öğretim koordinatörleri veya meslektaşlar tarafından gerçekleştirilir (Harris, 2017).

10

Kurum içi gözlem?

- 4-Öğretmenlerin sınıftaki etkileşimleri, öğrenci ilerlemesi ve öğrenci başarısını artırma stratejilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Gözlem sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenler ders içi farklılaştırma ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uyumlu öğretim stratejileri geliştirebilirler (Marzano, 2012).

- Avantajları nelerdir?
1-Öğretmenlerin derslerini gerçek zamanlı olarak değerlendirme imkanı sağlar. Böylece öğretmenlerin güçlü yönlerini belirlemek, gelişim alanlarını tanımlamak ve öğretim stratejilerini iyileştirmek için gerçek verilere dayalı bir geribildirim elde edilebilir (Marzano, 2012).
2-Öğretmenler arasında işbirliği ve paylaşımı teşvik eder. Gözlemciler, öğretmenlere geri bildirimler sağlayarak, en iyi uygulamaları paylaşmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır (Harris, 2017).
3-Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler. Gözlem sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenler hedef odaklı bir mesleki gelişim planı oluşturabilir, kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için yönlendirici bir rehberlik alabilirler (Danielson, 2013).

11

Kurum içi gözlem?

- Gözlem süreci nasıl planlanmalı??
1.Gözlem öncesi görüşme
Tablo-1 ve Form 4
2. Sınıf gözleminin yapılması
Form 5/Teacher formal classroom O.F.
3. Gözlem sonrası görüşme
4. Gözlem sonrası anlamlı geri bildirim sunma
Tablo-2
• ETKİNLİK-1'i yapalım...

12

Ders İmecesine?

Nedir?

Aşamaları nelerdir?

Örnekler

Öğretmenler arasında işbirliği, paylaşma ve yansıtmayı teşvik eder.

Temel amacı, öğrenci başarısını artırmak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemektir.

Lesson Study olarak ifade edilen ders imecesi modeli, ilk olarak Japonya'da uygulanmaya başlanan öğretmenler için profesyonel gelişim modelidir.

Eğitimde bireyselliğin yerine paylaşımlı, rekabetsizliğine yerine dayanışmayı, bilgilerin yerine yaratıcılığı ön plana çıkarmaktadır.

13

Nedir?

Ders imecesi,

- öğretim sürecinde öğretmen liderliği, sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme farklılıklarına odaklanan işbirlikçi araştırma modelidir.
- Bu yöntemde, bir grup öğretmen bir araya gelerek belirli bir konuyu veya dersi ele alır. Grup üyeleri, bir dersin planlamasını yapar, dersi bir öğretmenin sınıfında uygular ve diğer grup üyeleri tarafından gözlemlenir. Gözlem sonucunda elde edilen veriler ve geribildirimler, dersin iyileştirilmesi ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi için kullanılır. Bu süreç, sürekli bir döngü şeklinde tekrarlanarak öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmesini sağlar.

14

nedir?

Ders imecesi,

- Diğer öğretmenler tarafından izlenen, öğrencilerle yapılan sınıf içi etkinlik dersidir.
- Uzun bir süreçte işbirlikçi bir şekilde planlanır.
- Araştırmanın vizyonunu veya amacını hayata geçirir.
- Araştırmanın vizyonunu veya amacını hayata geçirir.
- Video, ses kaydı ve öğrenci çalışmaları kaydedilir.
- Dışarıdan gelen gözlemcilerin veya fakülte hocalarının yorumları alınarak tartışılır.

15

Ders imecesi döngüsü

İsteğe bağlı olarak planın revize edilmesi, başla bir sınıfta yeniden dersin öğretimi ve değerlendirilmesi...

Kaynak: Ders İmecesine Döngüsü (Lewis, Perry ve Murata, 2006).

16

Aşamaları...

- 1. Adım**
Grup üyesini oluşturma
- 2. Adım**
Araştırma konusunun belirlenmesi
- 3. Adım**
Çeşitli öğretim materyallerinin araştırılması
- 4. Adım**
Dersin planlanması
- 5. Adım**
Dersin uygulanması
- 6. Adım**
Dersin tartışılması ve yansımaları

17

Aşamaları...

- 7. Adım**
Dersin yeniden planlanması
- 8. Adım**
Dersin yeni versiyonunun uygulanması
- 9. Adım**
Dersin yeni versiyonu hakkında yansımaların paylaşılması

NOT: Lesson study Tablo 1 ve Şekil 1

18

Bir örnek –ders imecesi:

Örnek Çalışma Başlığı: Matematikte Soru Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi

Araştırma Ekibi:
Öğretmenler: Ahmet, Ayşe, Mehmet, Fatma
Araştırmacı: Deniz (Eğitim uzmanı veya araştırma danışmanı)

Araştırma Süreci:
1-Planlama Aşaması:

- *Araştırma ekibi, matematikte soru çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma sorusu belirler: "Hangi soru çözme stratejileri, öğrencilerin matematik başarılarını artırmada daha etkili olabilir?"
- *Araştırma ekibi, bu soruyu cevaplamak için bir ders planı geliştirir ve bu planın detaylarını belirler.
- *Planlanan derste kullanılacak matematik soruları ve stratejileri belirlenir.

19

Bir örnek –ders imecesi:

Araştırma Süreci:
2-Uygulama Aşaması:

- *Ahmet, dersin sorumlusu olarak belirlenir ve derse gerçekleştirir.
- *Diğer araştırma ekibi üyeleri (Ayşe, Mehmet, Fatma) dersti izler ve öğrencilerin soru çözme stratejilerini gözlemleyerek not alır.
- *Araştırma ekibi, dersin işleyiş, öğrenci tepkileri ve soru çözme süreçlerini tartışır.

Araştırma Süreci:
3-Değerlendirme Aşaması:

- *Araştırma ekibi, derste kullanılan soru çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisini analiz eder.
- *Toplanan veriler, öğrencilerin başarı düzeylerini ve stratejilerin etkisini gösteren sonuçlarla birlikte değerlendirilir.
- *Araştırma ekibi, elde edilen bulgulara dayanarak stratejilerin etkinliği hakkında bir sonuç çıkarır ve bu sonucu paylaşır.

20

Bir örnek –ders imecesi:

4-Yeniden Planlama Aşaması:

*Araştırma ekibi, elde edilen sonuçlar ve değerlendirme doğrultusunda yeni bir ders planı oluşturur.
*Yeni planlanan derste farklı stratejiler veya değişiklikler deneyerek tekrar gözlem yapılır.

<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/lesson-study>

21

Japonya, Singapur,Endonezya,ABD ve İngiltere

Lesson Study yöntemi dünya genelinde birçok farklı ülkede uygulanmaktadır. Lesson Study'nin kullanımının yaygınlığı ve popülerliği, ülke içindeki eğitim politikaları, öğretmenlerin işbirliği kültürü ve profesyonel gelişim yaklaşımları gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir.



22



Öğretmen etkinlikleri?

- ETKİNLİK 2
- Lesson Study örnek videoları izleyin ve yorumlarınızı ekleyiniz.
- ETKİNLİK -3
- Lesson Study modeline uygun meslektaşlarınızla örnek ders planını değerlendiriniz...

23

Kaynaklar

- Büyükoztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.
- Çakır, H. (2015). Eğitimde gözlem ve değerlendirme. Pegem Akademi.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument. ASCD.
- Harris, C. (2017). Observing teachers: Multiple approaches to observing instruction. Routledge.
- Marzano, R. J. (2012). Becoming a reflective teacher. Marzano Research Laboratory.
- Stronge, J. H. (2018). Qualities of effective teachers. ASCD.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2014). The first days of school: How to be an effective teacher. Harry K. Wong Publications.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Educational Researcher, 31(3), 3-14.
- Öğretmen Adı Soyadı: ... Ders İmecesi (Lesson Study) Kapsamında Matematiksel Fark Etme Nitelikleri Pınar GÜNERİ, Özlem AKYÖZ.
- Gözel, Emine & Erdem, Ali. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders imecesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches,6, 521-538.

24

8.8. EK 8: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİM PLANI

Mesleki Gelişim Modelleri Eğitimi (MGME)

1. EĞİTİMİN HEDEFLERİ

Bu eğitim; Bakanlığımıza bağlı özel okul ve kurumlarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlama konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu eğitimleri başarıyla tamamlayan her katılımcı;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kullanılabilecek farklı modelleri açıklar.
- Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
- Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
- Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı yapar.
- Mesleki ve bireysel yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
- Kurum içinde ve dışında sınıf/okul gözlemleri yapar.
- Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını kullanarak içerik planları hazırlar.
- Farklı mesleki gelişim modellerini kullanarak kendi alanına özgün ders planlar.
- Tasarladığı ders planını sınıflarında uygular.
- Meslektaşlarıyla beraber ders planı ve materyaller geliştirir.
- Meslektaşlarının sınıflarında ders gözlemleri gerçekleştirir.
- Farklı okul ve sınıfları ziyarette bulunur.
- Çeşitli medya ortamlarında öğretmenlerin eğitimle ilgili yapmış olduğu çalışmaları takip eder.
- Eğitimle ilgili takip ettiği güncel/uygulamaya yönelik çalışmaları sınıfında uygular.
- Eğitimle ve alanıyla ilgili akademik çalışmaları takip eder.
- Meslektaşlarına, bilgi ve tecrübe sahibi olduğu konularda yardımcı olur.
- Meslektaşlarıyla beraber eğitimin kalitesini artırmak adına sistematik çalışmalar yürütür.
- Kendi mesleki gelişim planını hazırlar.
- Meslektaşlarıyla beraber ders kitabı incelemesinde bulunur.

2. EĞİTİMİN İLİŞKİLİ OLDUĞU YETERLİKLER

A. MESLEKİ BİLGİ

A1. Alan Bilgisi

A2. Alan Eğitimi Bilgisi

B. MESLEKİ BECERİ

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma

B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

C. TUTUM VE DEĞERLER

C3.İletişim ve İş birliği

C4.Mesleki ve Bireysel Gelişim

3. EĞİTİMİNSÜRESİ

Faaliyetin süresi 15 ders saati yüz yüze 5 ders saati ise etkinlik dışı bireysel çalışma toplam 20 saattir.

4. EĞİTİMİN HEDEF KİTLESİ

Bakanlığımıza bağlı özel okul ve kurumlarda görev yapan bütün branş öğretmenleri

5. EĞİTİMİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

- Eğitim görevlisi olarak bu alanda doktora eğitimini hazırlamakta olan Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli öğretim görevlisi Funda UĞURLU görevlendirilecektir.
- Eğitimin dili Türkçedir.
- Eğitim ortamı katılımcıların etkin iletişim kurabileceği ve uygulamalı atölye çalışmalarının yapılabileceği bir biçimde düzenlenecektir.
- Eğitim merkezini kurumlar belirleyecektir.
- Eğitim, internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahta olan eğitim ortamında gerçekleştirilecektir. Eğitim içerikleri uygun materyallerle desteklenecektir.
- Katılımcı sayısı dikkate alınarak ortamda gerekli ışık ve ses düzeni sağlanacaktır.
- Katılımcı sayısı minimum 30 kişiden oluşacaktır.
- Katılımcıların eğitime devamlılığı zorunludur.

6. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

Konuların Dağılım Tablosu

Konular	Süre (Saat)
---------	-------------

Giriş Etkinlikleri Giriş, tanışma, eğitimin amacı ve içeriği, mesleki gelişim tanımları *Katılımcı öğretmenlerle tanışma *Katılımcı öğretmenlere MGME ve MGT öntest ölçeklerin uygulanması *Katılımcı öğretmenlerin eğitimin içeriği ve önemi hakkında bilgilendirmesi	1
A-Mesleki gelişim modelleri: İşbirlikçi modeller 1.Gözlem odaklı modeller 1.1.Kurum içinde gözlem ve önemi 1.2.Ders İmecesi (Lesson Study) 2.Gözlem odaklı modeller 2.1. Kurum içi /dışı ziyaret/gözlem 2.2.Öğrenme Yürüyüşleri (Learning Walk)	3
3. Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller 3.1. Meslektaşlarla plan /materyal hazırlama 3.2.Meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma 3.3. Eleştirel Arkadaş grupları (Critical Friends Group)	4
3. Meslektaşlarla Ortak Çalışmalara Dayalı Modeller 3.4.Kitap İncelemesi (Book Study) 3.5.Mentörlük 3.6.Eylem Araştırması (Action Research) 3.7.Mesleki Öğrenme Toplulukları	
B. Bireysel Mesleki Gelişim Modelleri 1. Yeni Gelişmeleri Takibe Dayalı Modeller 1.1.Eğitimle İlgili Güncel/Pratik Uygulamaları Takip Etmek 1.2.Eğitimle İlgili Akademik Çalışmaları Takip Etmek	2
2. Akademik Çalışmalara Dayalı Modeller 2.1.Alan /alan dışı akademik faaliyetlerde bulunmak(Proje, Yüksek lisans, Doktora eğitimleri vb)	1

3.Bireysel Mesleki Gelişim Çalışmaları 3.1.Ders kaydı almak /Not tutmak 3.2.Mesleki gelişim günlüğü tutmak 3.4.Mesleki gelişim portfolyosu tutmak 3.5.Bireysel mesleki gelişim planı hazırlamak 3.6.Çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerine katılmak	3
Kapanış Etkinlikleri *Katılımcı öğretmenlere MGME ve MGT SONTTEST ölçeklerin uygulanması *Katılımcı öğretmenlerin eğitimin içeriği, uygulanması hakkında görüş öneri ve yorumlarının alınması	1
Uygulama Çalışmaları Eğitim ortamında kazanımlarının uygulamalarını deneyimleyeceklerdir	5 saat bireysel çalışma
Toplam	20 saat

7.ÖĞRETİM YÖNTEM, TEKNİK VE STRATEJİLERİ

- Eğitim faaliyeti yüz yüze eğitim yaklaşımıyla yapılacaktır.
- Eğitimin hedeflerine ulaşmak için; uygulamalı, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
- Katılımcılara ders notları basılı ve dijital ortamlarda verilecektir.

8.DEĞERLENDİRME

- Eğitimler sonunda katılımcılar tarafından yapılacak değerlendirmede, eğitim merkezi, eğiticiler, etkinliğin programı, uygulanan yöntemler ile ilgili görüşler alınacaktır.

8.9. EK 9: KISA ANKET SORULARI (POLLS FOR ALL)

1-Daha önce mesleki gelişim eğitimi/semineri katıldınız mı? Evet Hayır 2- Daha önce bu içerikte bir eğitime katıldınız mı? Evet Hayır 3- Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz? Gözlem Kurum İçi Gözlem Ders İmecesi Hiçbiri 4-Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Kurum İçi Gözlem Ders İmecesi Hiçbiri 5- Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz? Farklı okulları ziyaret Öğrenme yürüyüşleri 6.Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Farklı okulları ziyaret Öğrenme yürüyüşleri Hiçbiri 7- Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz? Eleştirel arkadaş grupları Kitap incelemesi Eylem araştırması Hiçbiri 8-Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Eleştirel arkadaş grupları Kitap incelemesi Eylem araştırması Hiçbiri 9- Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz?	Mentorluk/Koçluk Mesleki öğrenme topluluğu (iş birliği takımları) Hiçbiri 10-Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Mentorluk/Koçluk Mesleki öğrenme topluluğu (iş birliği takımları) Hiçbiri 11. Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz? Eğitimle ilgili güncel/pratik uygulamalar Akademik çalışmalar/lisansüstü programlar Eğitim konferansları/seminerleri Mesleki gelişim programları Hiçbiri 12.Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Eğitimle ilgili güncel/pratik uygulamalar Akademik çalışmalar/lisansüstü programlar Eğitim konferansları/seminerleri Mesleki gelişim programları Hiçbiri 13- Bu mesleki gelişim modellerinden hangisi veya hangileri hakkında daha önceden bilgi sahibiydiniz? Online eğitimler/webinarlar Kendini izleme ve değerlendirme Kişisel yansıtma (mesleki gelişim günlüğü tutma vb) Öğretim portfolyosu oluşturma Bireysel mesleki gelişim planı hazırlama Hiçbiri 14-Bu modellerden hangisi ya da hangilerini mesleki gelişim açısından faydalı buldunuz? Online eğitimler/webinarlar Kendini izleme ve değerlendirme Kişisel yansıtma (mesleki gelişim günlüğü tutma vb) Öğretim portfolyosu oluşturma Bireysel mesleki gelişim planı hazırlama Hiçbiri
---	--

8.10. EK 10: MATERYALLER DOSYASI

Tablo 1. Eylem Araştırması Türleri (Ferrance, 2000)

	Bireysel Öğretmen Araştırması	İş Birlikli Eylem Araştırması	Okul Eylem Araştırması	Bölgesel Eylem Araştırması
Odak Noktası	• Tek sınıf ile ilgili konular	• Tek sınıf veya birkaç sınıf için ortak konular	• Okul konuları, problemleri veya ortak sorunlar	• Bölgesel sorunlar • Örgütsel yapı
Gerekli / Olası Destek	• Danışman/akıl hocası • Teknolojiye erişim • Veri toplama ve analizi ile ilgili destek	• Yardımcı öğretmenler • Serbest zaman • İdareciler ile ilişkiler	• Okul amacı • Liderlik • İletişim • Dış ortaklar	• Bölgesel amaç • Kolaylaştırıcı • Kaydedici • İletişim • Dış ortaklar
Potansiyel Etki	• Program • Öğretim • Değerlendirme	• Program • Öğretim • Değerlendirme • Politika	• Okulun yeniden yapılanmasını ve değişimini etkileme potansiyeli • Politika • Ebeveyn katılım • Programların değerlendirilmesi	• Kaynakların tahsisi • Mesleki gelişim faaliyetleri • Örgütsel yapılar • Politika
Yan Etkiler	• Veriler destekli uygulama • Bilgilerin gizliliği	• Gelişmiş zümre dayanışması • Ortaklıkların oluşumu	• Gelişmiş zümre dayanışması, iş birliği ve iletişim • Ekip çalışması • Süreçle ilgili anlaşmazlıklar	• Gelişmiş zümre dayanışması, • İş birliği ve iletişim • Ekip çalışması • Süreçle ilgili anlaşmazlıklar • Paylaşılan vizyon

Tablo 1. Sınıf gözleminde odaklanılacak alanlara yönelik örnekler

Alan	Alt alanlar (Odak noktası)
Öğretim yöntem ve teknikleri	İş birlikçi öğrenme, doğrudan-dolaylı öğretim stratejileri, soru sorma stratejileri; bekleme süresi
Öğretimi düzenleme	Ön düzenleyici kullanımı, problem kurma, dilemma (ikilem) problemleri
Sınıfa ilişkin iş ve işlemler (prosedürler)	Sınıfa giriş, sınıf kuralları, geç gelen öğrencilerle ilgilenme, duyurular, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi vb.
Öğrenci bağlılığı ve derse katılım	Etkinlik dışı/konuyla ilgisi olmayan davranışlar, soru sorma stratejileri, tartışmayı sürdürmek üzere öğrenci cevaplarının kullanılması, öğrencinin derse odaklanmasını sağlama ve dikkatini çekme
Konu ve içerik	Organizasyon, genişlik, derinlik ve kapsam
Diğer	Teknoloji kullanımı

Form 4. Gözlem öncesi görüşme formu

Öğretmen:	Görüşme Tarihi:
Dersin Adı:	Dersin formatı: ☐ yüz yüze ☐ çevrim içi
Sınıf düzeyi ve mevcudu:	
1. İşleyeceğimiz konunun içeriği nedir? 2. Bu sınıftaki öğrencilerinizi tanımlayınız. Öğrenciler hakkında bilmem gereken hususlar nelerdir? 3. Öğrencilerden, bu dersin içeriğine hazırlanırken neler yapmaları istendi? 4. Bu dersin sonunda öğrencilerin hangi kazanımlara sahip olması hedeflenmektedir? 5. Bu hedeflere ulaşmak için planlarınız nelerdir? 6. Bu derste hangi öğretim yöntemleri kullanılacak? 7. Önceki derslerde öğrencilerle hangi konular işlendi? 8. Bu sınıf, her zaman yaptığınız öğretim çalışmalarınızın tipik bir örneğini yansıtacak mı? Değilse neler farklı olacak? 9. Gözlem sırasında özellikle neye odaklanmamı istersiniz? 10. Gözlemden önce bilmem gereken başka bir konu var mı?	
Gözlem yapılacak tarih ve ders saati:	
Gözlemcinin sınıf içinde oturacağı yer:	

8.11. EK 11: ETKİNLİK DOSYASI

ETKİNLİK-1

Kurum içi gözlem planım:

Gözlemci: (siz) Gözlenen öğretmen: Dersin adı: Gözlem tarihi ve saati: Gözlem sonrası görüşme tarih ve saati:	
---	--

Derste gözlemek istediğim alan (genel)	Alt alanlar (odak noktalar/detaylı)
1	
2	
3	

Gözlem için notlar 👍 *Gözlem yapılacak sınıfı , öğretmeni ve alanı neye göre seçtiniz? *Gözleme başlamadan önce sınıf ve öğrencilerle ilgili neleri bilmek istersiniz? *Gözlem sırasında kayıt tutmak (yazılı,sesli ya da videolu) tercih eder misiniz? hangisi neden?	
--	--

ETKİNLİK-2

Lesson study (ders imecesi)

Lesson study (ders imecesi) hakkında sizin için hazırladığım 4 adet kısa videoyu aşağıdaki kodları taratarak izleyebilirsiniz. Videoları Türkçe alt yazılı izleyebilir ya da İngilizce olarak devam edebilirsiniz. İzledikten sonra lütfen yorumlarınızı buraya ekleyiniz.

1-Videoları izledim	Evet	Hayır
2-Lesson study hakkındaki yorumunuz nedir? *Sizce bu model öğrenmeyi iyileştirmek amacıyla kurumunuzda kullanabileceğiniz faydalı bir model olabilir mi?Nasıl? *Bu modelde ilginizi çeken olumlu özellikler nelerdir? *Bu model mesleki gelişim açısından öğretmenlere hangi konularda yarar sağlayacaktır? *Bu modelin uygulanmasını zorlaştıran olumsuz durumlar neler olabilir?		



1



2



3



4

8.12. EK 12: MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ EĞİTİMİ SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

Tutum

1-Öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Mesleki gelişimin gerekliliği, önemseme, zevk alma, direnç)

2-Beraber gerçekleştirdiğimiz mesleki gelişim modelleri eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Bu eğitim mesleki gelişime olan bakış açınızda nasıl bir etki yaptı?)

Eğilim

1- Gözlem odaklı mesleki gelişim modelleri hakkında ne düşünüyorsunuz? **(Kurum içi gözlem, farklı okulları ziyaret, ders imecesi ve öğrenme yürüyüşleri)**

2- Bu modeller size mesleki açıdan nasıl bir etki sağlayabilir?

3- Mesleki gelişim açısından meslektaş iş birliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

4-Meslektaşlarla iş birliğine dayalı çalışmalar **(eleştirel arkadaş grupları, eylem araştırması, kitap çalışması, mentorluk ve mesleki öğrenme toplulukları gibi)** hakkındaki düşünceniz nedir?

5- Meslektaşlarınızla planlı- sistematik ya da plansız çalışmalar gerçekleştiriyor musunuz? Nasıl, ne tür çalışmalar?

6-Mesleki gelişim açısından bireysel yürütülen çalışmalar **(akademik çalışmalar, seminer-konferans-sempozyumlara katılmak, YL ve DR çalışmaları yapmak, mesleki gelişim programlarını takip etmek, güncel-teknolojik gelişmeleri takip etmek, mesleki gelişim günlüğü ve portfolyo tutmak, kişisel yansıtma-video ses kayıtları -yapmak, bireysel mesleki gelişim planı hazırlamak)** hakkında ne düşünüyorsunuz?

7- Size verilen eğitim hakkındaki düşünceleriniz nedir? Buradaki modellerden hangilerini kendinize ve/ veya kurumunuza uygun buldunuz?

8-Hangi eğitim konusunda daha detaylı bilgi, eğitim vs. almak istersiniz?

EXTENDED ABSTRACT

THE EFFECT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS TRAINING ON TEACHERS' ATTITUDES AND TENDENCIES TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Funda UĞURLU

Düzce University

Graduate School, Department of Educational Sciences

Doctoral Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Filiz EVRAN ACAR

January 2024, 172 pages

1. INTRODUCTION

The imperative of teachers' continuous professional development underscores its pivotal role in fostering a proficient and high-caliber educational system. Functioning as an ongoing learning process, professional development enables educators to remain abreast of contemporary information, refine instructional methodologies, and adeptly guide students. This sustained educational enhancement is essential for elevating educational quality, fortifying student accomplishments, and addressing evolving pedagogical requisites. Moreover, professional development serves as a linchpin for educators to assimilate new developments in the educational landscape, thereby facilitating the accommodation of students' multifaceted social and psychological needs. Various pedagogical models, including seminars, training programs, collaborative initiatives, and mentorship, have been formulated to expedite teachers' professional development. In this study, the main purpose is to determine the effect of professional development models training carried out with teachers on teachers' attitudes towards professional development and their tendencies towards professional development models with a particular focus on models employed by nations demonstrating prowess in international assessments such as PISA and TIMSS.

2. MATERIAL AND METHODS

The research adopts a single-group pretest-posttest experimental design, involving thirty educators from diverse disciplines and educational levels employed in private institutions within a district in the Marmara region of Türkiye. Prior to the commencement of the study, the researcher developed a 'Professional Development Models Tendency Scale'

specifically for use in this experimental investigation. Additionally, a 'Professional Development Attitude Scale' was borrowed and administered to the experimental group. The experimental group underwent 'Professional Development Models Training' to assess its effectiveness, and both the attitude and tendency scales were administered to the group before and after the intervention. The collected data were subjected to statistical analysis using SPSS 28.0 software. To compare pretest and posttest scores derived from the scales, the non-parametric Wilcoxon Signed Ranks Test was employed. Effect size (r) was calculated to ascertain the observed significance level of the test results. Qualitative data, obtained through teacher interviews, activity files, and brief surveys conducted during and after the training, underwent analysis utilizing content analysis methods.

3. RESULTS AND DISCUSSIONS

The research findings suggest that the professional development models training had a positive impact on certain aspects of teachers' attitudes and trends toward professional development, specifically in terms of enjoying professional development, trends in observational professional practices, and engagement in collaborative activities. However, the training did not significantly influence other dimensions, such as valuing professional development, resistance to professional development, beliefs in collaboration with colleagues, and resistance to observation and monitoring. The varying degrees of impact across different dimensions highlight the nuanced nature of professional development interventions and underscore the importance of considering multifaceted approaches in enhancing teachers' attitudes and trends in professional development.

Qualitative research part of this study investigates teachers' perspectives on observation-focused professional development models, collaborative models with colleagues, and individually conducted professional development models. Qualitative data obtained from teachers were analyzed using content analysis. According to the findings, teachers generally find observation-focused professional development models beneficial, as they facilitate the evaluation of their classrooms and teaching practices from a different perspective, learning new methods and techniques, and contributing to their professional development.

Among observation-focused models, the most preferred is in-house observation, where teachers observe lessons of colleagues from the same or different disciplines, aiding in

the improvement of teaching practices and gaining diverse perspectives. Lesson swaps involve teachers from different disciplines collaboratively planning and implementing lessons, fostering mutual learning and contributing to professional development. Learning walks enable teachers to observe different classes within their schools, promoting exposure to various teaching practices and supporting professional development.

However, challenges in implementing observation-focused professional development models include tight school schedules, teachers being resistant to observation, and inadequate physical conditions. In conclusion, observation-focused professional development models can significantly contribute to teachers' professional development, requiring schools to provide necessary support and teachers to be open to observation for more effective implementation.

Furthermore, teachers find collaborative professional development models with colleagues beneficial, allowing them to exchange knowledge and experiences with peers from different disciplines and backgrounds, supporting mutual learning and professional development. However, challenges such as planning and timing issues, group dynamics, and divergent opinions are noted in the implementation of collaborative models.

Similarly, teachers perceive individually conducted professional development models as useful, enabling them to learn and support their professional development based on personal interests and needs. Nevertheless, challenges like lack of motivation and time constraints are acknowledged in the implementation of individually conducted models.

In summary, teachers' views on professional development models highlight the importance of careful consideration in their implementation, addressing specific challenges for effective utilization.

4. CONCLUSION AND OUTLOOK

This study investigates the impact of professional development training based on a professional development model on teachers' attitudes and tendencies toward professional development. The research focuses on the elements of observation-focused professional development models, collaborative models with colleagues, and individually conducted professional development activities within the professional development model. The findings indicate a statistically significant increase in teachers' enjoyment perception of professional development, suggesting that training based on the model makes the

professional development process more enjoyable and engaging. However, there was no significant increase in teachers' importance given to professional development or their resistance to it. Overall, teachers' positive attitudes toward professional development were found to be generally low.

The study also reveals a notable increase in teachers' inclination towards observation-focused professional activities and collaborative activities among teachers due to the provided training. Understanding teachers' tendencies toward professional development is crucial for designing and delivering effective programs that enhance professional development and ultimately improve students' learning. The research suggests specific considerations for the implementation of collaborative professional development models, such as addressing planning and timing issues, ensuring group harmony, and managing differences in opinions. For individually conducted professional development models, supporting mechanisms to increase teachers' motivation and alleviate time constraints are recommended.

Based on the research findings, several recommendations are proposed to enhance teachers' professional development:

1. Conduct awareness-raising activities to increase teachers' awareness of professional development.
2. Identify teachers' professional development needs and develop programs tailored to these needs.
3. Implement measures to encourage teachers' participation in professional development.
4. Schools should support observation-focused professional development models and provide the necessary conditions for their implementation.
5. Teachers should be open to observation and willing to benefit from these models.
6. Identify and address challenges in the implementation of observation-focused professional development models.

Implementing these recommendations can contribute positively to teachers' professional development and enhance the quality of education.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Funda UĞURLU

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Düzce Üniversitesi	2024
Y. Lisans	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Düzce Üniversitesi	2016
Lisans	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngilizce Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi	2009
Lise	Anadolu Lisesi/Yabancı Dil Bölümü	SEV Anadolu Lisesi	2004

YAYINLAR

İlgan, A., Ataman, O., Uğurlu, F., Yurdunkulu, A. (2018). Factors Affecting University Choice: A Study on University Freshman Students. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (46), 199-216.

Uğurlu, F.; Dolmacı, A.; Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu Ülkelerinde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Modelleri. *Journal of Turkish Studies*. 1525-1540

Uğurlu, F., Kuyumcu Vardar, A. (2017). The Case of Instructors Using Mother Tongue in English Prep Classes. *Journal of Education and Practice*. (8), 30-39.