

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AB PROJELERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
ÖĞRENME VE MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNE
KATKISININ İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN
Ülkü Şule ASLIHAK

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Beste DİNÇER

AYDIN – 2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ülkü Şule ASLIHAK tarafından hazırlanan “AB Projelerinin Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonelliklerine Katkısının İncelenmesi” başlıklı tez, 01.07.2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan			
Üye			
Üye			
Üye			
Üye			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

.....

Enstitü Müdürü

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2022

Ülkü Şule ASLIHAK

ÖZET

AB PROJELERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME VE MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNE KATKISININ İNCELENMESİ

Ülkü Şule ASLIHAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Beste DİNÇER

2022, XVI + 101 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, Aydın İlinde görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenlerin katılmış oldukları projelerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2019 yılları arasında Erasmus Plus projeleri ile yurtdışına çıkan farklı branşlardan 347 öğretmen ve idareci oluşturmaktadır. İlişkisel (korelasyonel) tarama modelinin kullanıldığı nicel türdeki bu çalışmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, ‘AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği’ (Kesik ve Balcı, 2015), ‘Mesleki Profesyonellik Ölçeği’ (Yılmaz ve Altinkurt, 2014) ve ‘Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ (Gümüş, Apaydın, Bellibaş, 2018) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren öğretmenlerin projelerin mesleki gelişimlerine olan katkılarının yabancı dil ve kültürel gelişim alt boyutunda; mesleki öğrenme düzeylerinin iş birliği alt boyutunda ve mesleki profesyonellik düzeylerinin kişisel gelişim, duygusal emek ve kuruma katkı alt boyutlarında orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren öğretmenlerin, bu projelerde yer almalarının mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmelerine yönelik olumlu bir katkısı olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Avrupa Birliği Projeleri, Erasmus Plus, Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeyleri, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri, Mesleki Gelişim

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF EU PROJECTS TO TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING AND PROFESSIONALISM

Ülkü Şule ASLIHAK

MSc Thesis, at Educational Sciences

Supervisor: Doç Dr. Beste DİNÇER

2022, XVI + 101 Pages

The main purpose of this research is investigation of the contribution between and professional learning and professionalism of teachers, who work in Aydın province, have experienced the European Union Erasmus Plus projects.

The sample group of the research consists of 347 teachers and administrators from different branches who went abroad with Erasmus Plus projects between 2014-2019. In this quantitative study in which the relational (correlational) survey model was used, Demographic Information Form, 'EU Projects Contribution Scale' (Kesik and Balcı, 2015), 'Occupational Professionalism of Teachers Scale' (Yılmaz and Altinkurt, 2014) and 'Teacher Professional Learning Scale' (Gümüş, Apaydın, Bellibaş, 2018) were used as data collection tools. Independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson moment multiplication correlation test and multiple regression analysis were used for the analysis of the data collected within the scope of the research.

According to the results obtained in the research, it was seen that the teachers who participated in the European Union projects had positive perceptions of their professional development (especially in the sub-scale of foreign language and cultural development), their professional learning (especially sub-scale of cooperation) and their professionalism (especially sub-scale of personal development, emotional development and contribution to the institution) It was determined that there was no significant difference between the gender, age, seniority and branch variables of teachers participating in European Union projects, and between professional learning and professionalism.

According to the results of the research, it has been determined that the teachers participating in the European Union Erasmus Plus projects have a positive perspective on their professionalism and professional learning.

KEY WORDS: European Union Projects, Erasmus Plus, Teachers' Perceptions of Professional Learning, Teachers' Perceptions of Professionalism, Professional Development



ÖNSÖZ

Bu uzun ve meşakkatli süreçte bana desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doçent Dr. Beste DİNÇER' e en içten teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans eğitimi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Saygıdeğer Hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR ve Dr. Öğretim Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bilgi ve tecrübeleriyle beni yetiştiren Sevgili Annem Ayla DANIŞIK ve Sevgili Babam Turan DANIŞIK'a; kardeşlerim Nur Seda ve Ayşegül DANIŞIK'a her zaman yanımda ve destek oldukları için çok teşekkür ederim.

Yoğun geçen yüksek lisans eğitimim sürecinde desteklerini esirgemeyen Sevgili Eşim Ömür ASLIHAK'a çok teşekkür ederim.

Bu uzun yolda paylaşım yaptığımız tüm okul ve mesai arkadaşlarıma; kıymetli amirim İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Gülfidan KENDİRLİOĞLU'na da teşekkürlerimi sunarım.

Profesyonel iş hayatımın on sekizinci yılını geride bıraktığım projeler ile ilgili serüvenimi, onuncu yılını geride bıraktığım öğretmenlik ve öğretmen eğitimi ile birleştirmek, benim için hem özveri gerektiren hem de güzel anılar biriktirdiğim bir süreci beraberinde getirdi. Yıllardır emek verdiğim iki alanı birbiri ile harmanladığım bu çalışmanın bu yönde gerçekleştirilecek diğer çalışmalara rehberlik etmesi en büyük temennimdir.

Ülkü Şule ASLIHAK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Öğretmen Eğitimi ile İlgili Kuramsal Çerçeve	8
1.1.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi.....	9
1.1.1.1. Hizmet öncesi eğitim	9
1.1.1.2. Hizmet içi eğitim	11
1.1.2. Dünyada Öğretmen Eğitimi	14
1.2. Öğretmenlik Mesleği	17
1.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	17
1.2.2. Profesyonellik Kavramı ve Öğretmenlik Mesleği	20
1.3. Avrupa Birliği Projeleri	22
1.3.1. Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği Projeleri	22
1.3.2. Avrupa Birliği Projeleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	23
2. BÖLÜM	26
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26

2.1. Avrupa Birliği Projeleri ve Öğretmen Eğitimlerine Katkısına İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	26
2.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Yapılan Araştırmalar	30
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	34
3. BÖLÜM	39
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği	42
3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği	43
3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği	44
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	45
3.5. Verilerin Analizi	45
4.BÖLÜM	48
4. BULGULAR	48
4.1. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkılarına İlişkin Bulgular.....	48
4.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkıların Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	48
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	49
4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	49
4.2.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	50
4.2.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	52

4.3. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Bulgular	53
4.4. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	53
4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	54f
4.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	54
4.4.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	55
4.4.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
4.5. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Bulgular.....	57
4.6. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	58
4.6.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
4.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	59
4.6.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
4.6.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
4.7. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	62
4.8. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin Birbirini Yordamasına Yönelik Bulgular.....	66
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	69
5.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	71

5.3. Öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Mesleki Öğrenmelerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması	73
5.4. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	74
5.5. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonelliklerinin Birbirini Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması	76
5.6. Öneriler	77
5.6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
5.6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	77
6. KAYNAKLAR.....	78
7. EKLER	92
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Asgari Örneklem Büyüklüğü Tablosu	40
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	40
Tablo 3.3. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları	43
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları	44
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayılar.	44
Tablo 3.6. Ölçek Ortalama Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	46
Tablo 4.1. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	48
Tablo 4.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.3. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .	50
Tablo 4.4 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Projelerin Katkılarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..	51
Tablo 4.5 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Projelerin Katkılarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	53
Tablo 4.7. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.8. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.9. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56

Tablo 4.10. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 4.11. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	57
Tablo 4.12. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.13. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.14. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.15 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 4.16. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne ait Korelasyon Değerleri	63
Tablo 4.17. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne ait Regresyon Değerleri	67

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	92
Ek 2. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği.....	93
Ek 3. Öğretmenlik Mesleki Profesyonellik Ölçeği.....	94
Ek 4. Öğretmenlik Mesleki Öğrenme Ölçeği	95
Ek 5. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri	96
Ek 6. İzin Yazıları.....	97



KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
ACT	: American Collage Test (Amerikan Koleji Testi)
ESC	: European Voluntary Service (Avrupa Gönüllü Hizmeti)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü)
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment)
SAT	: Scholastic Aptitude Test (Skolastik Tutum Testi)
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
TALIS	: The Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

21. yüzyılın gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurabilmek için devletler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir dönüşüme geçmişlerdir. Kara tahtadan sınıfların teknoloji ile donatılmasına, kâğıt üzerine basılan kitaplardan elektronik kitaplara hatta sınıfa gitmeden sınıfta ders yapıyormuşçasına sanal ortam oluşturan teknolojilere kadar birçok yenilik eğitim hayatının içerisinde yer almaktadır. Fiziki alt yapı ile birlikte bu alandaki bilgi ihtiyacını da karşılamak üzere hem eğitim alan hem de eğitim veren kişilere karşı farklı boyutlarda farklı yenilikler yapılmaktadır. Eğitimin en güçlü ve önemli unsurlarından biri olan öğretmenler ve onların yenedünya düzenine uygun olarak şekillenen eğitimleri; eğitim dünyasında önemli bir yere sahiptir. Demokrasi öncesi yalnızca üst sosyal gruptaki küçük bir azınlığı entelektüel anlamda yetiştirme misyonu olan öğretmenler, bugün her sosyal gruptan gelen öğrencilere üst düzey beceriler kazandırmak durumundadırlar (Jackson ve Lewis, 2010). Bu doğrultuda öğretmenler hem bu mesleği icra eden hem de öğrencilerin başarı ve gelişimine doğrudan etki eden bireyler olarak, mesleki gelişime en çok ihtiyaç ve ilgi duyan meslek gruplarının başında gelmektedir.

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de mesleki gelişim oldukça önemli yer tutmaktadır. Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi ve milletin refah seviyesinin yükselmesi için toplumun inşasının mimarları olan öğretmenlerin, ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetiştirmeleri gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Her gün değişen ve güncellenen bilgi ve yeterlilik kavramlarına yetişebilmek, geleceğin dünyasına yön verebilmek için öğretmenlerin mesleki olarak devamlı ve düzenli bir mesleki gelişim algısına sahip olmaları gerekmektedir. Her yeni gelen nesil ile yenilenen, her teknolojik gelişme ile değişen ve bilgiye ulaşmanın ilk kez bu kadar kolay ve hızlı olduğu bir çağda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de bu alanda detaylı olarak incelemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ön plana almak ülkelerin eğitim sistemleri için hayati önem teşkil etmektedir. Çünkü öğretmenlik meydana gelen her gelişmeden etkilenen bir meslektir. Eğitim sistemlerinin kalitesini iyileştirmek ve öğretim etkililiğini arttırmak için öğretmenin değerlendirilmesine odaklanmak gerekir. (Dippenaar vd. 2015)

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını incelendiğinde bu uygulamaların bireysel ve devlet eliyle olmak üzere iki kanattan yürütüldüğü görülmektedir. Devlet eliyle yürütülen çalışmalar hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan hem Türkiye’de hem de dünya üzerinde öğretmen niteliğini belirleyen etkenler konusunda farklı bakış açıları olduğu bilinmektedir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme kapsamında mesleki tecrübe, lisansüstü eğitim, hizmet öncesi ve hizmet süresinde alınan eğitimlerin ön planda oldukları görülmektedir. Hem meslek öncesi hem de mesleğini icra ederken öğretmenlerin eğitimlerinin büyük bir titizlikle ve çağa uygun şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir. İlgili araştırmaların sonuçları öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007).

Günümüz toplumunda bilgiye erişmek artık oldukça bireysel bir çaba olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler teknolojik imkanları kullanarak bilgiye istedikleri yerden ve istedikleri şekilde ulaşım sağlayabilmektedirler. Bu kapsamda eğitim sektörü de bu yeniliklerin merkezinde yer alan bir sektör olarak yer almaktadır. Değişim ve gelişimi ihtiyaç olarak gören, hem kendi hem de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dair bir model oluşturmak isteyen öğretmenlerin; gelişmek istedikleri alanlarda bireysel olarak farklı kurs, etkinlik, seminer gibi çalışmalara katılması da oldukça olağan bir durum halini almıştır. Bireysel çabaları ile tamamen kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi istekleri ile farklı alanlarda mesleki gelişimleri için bir çabaya girmeleri aslında mesleki profesyonellikleri sonucu oluşmaktadır. Hangi yolla olursa olsun öğretmenlerin mesleki öğrenmeye açık olmalarının ve sürekli bir gelişim çabası içerisinde bulunmalarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ilgili çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Yoon, vd. 2007).

Ömür boyu devam eden bir süreç olan eğitimin belki de en önemli öğelerinden olan öğretmenler, bu süreçte sürekli bir öğrenme ve değişim sürecinde yol alarak mesleklerini icra ederler. Hem kişisel hem de mesleki olarak farklı alanlarda ihtiyaç duydukları eğitim ve gelişim sürecini takip ederek işbirliği, uygulama, kurumsal gelişim gibi farklı alanlarda da ilerleme gösterebilmektedirler. Mesleki öğrenme sürecinde öğretmenler, aktif olarak kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olan, diğer öğretmenlerle işbirliği yapan, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerle öğretimini güncelleyen, diğer meslektaşlarının öğretimlerini gözlemleyen ve bunun üzerinde düşünen kişilerdir (Liu ve Hallinger, 2018).

Değişen dünya düzeni ile teknolojinin de gelişmesi önce bilgisayar, sonra internet ve daha sonra sosyal medyanın oluşumu öğretmenlerin de hem farklı eğitim çalışmalarından hem de farklı eğitim-öğretim uygulamalarından haberdar olarak kendileri ile ilgili eksikliklerin farkına varmalarına ve farklı ülkelerde aynı mesleği icra eden meslektaşları ile etkileşim halinde olmalarına sebebiyet vermektedir. İnternet aracılığı ile etkileşim halinde olan öğretmenler daha sonra bu durumu fiziki olarak da mümkün kılan çalışmaların arayışına girmiş ve bu duruma bir alternatif oluşturan Avrupa Birliği projelerini keşfetmişlerdir. Eğitim alanını kapsayan Avrupa Birliği projeleri Türkiye'nin de 2000'li yılların başından bu yana dahil olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimini çeşitli kurs, seminer ve proje faaliyetlerinin hibelenendirme usulü ile finanse edildiği çalışmaları kapsamaktadır. Türkiye'nin de 2003 yılından itibaren tam üye olması ile dahil olunan bu süreç birçok öğretmenin farklı ülkeler görmesi, farklı ülkelerdeki meslektaşları ve eğitim kurumları ile tanışması ve kendilerini hem bireysel hem de mesleki olarak geliştirmeleri ve aslında öğretmenlik mesleğini daha profesyonel bir bakış açısı ile sürdürebilmeleri doğrultusunda bir olanak hazırlamıştır programıdır (Ulusal Ajans, 2021).

Çağın getirdiği değişme ve gelişmelere uyum sağlamak her geçen gün zorlaşmakta, bireylerin ve toplumların yeni beceriler edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2014). Öğretmenlik bir meslek olarak kavramsal ve içerik bağlamında en çok devinim geçiren mesleklerin başındadır. Tarihin en eski mesleklerinden biri olan öğretmenlik önceleri bilgi veren ve öğreten, kendi bilgisini aktaran bir birey rolü üstlenirken günümüzde bilgiye ulaşma konusunda rehber olan, bilgiyi hazır olarak sunmak yerine bireyleri o bilgiye götüren, motivasyon ve rehberlik sağlayan bir pozisyona dönüşmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin hem mesleki öğrenme ihtiyaçları hem de mesleğe yönelik bakış açıları farklılaşmakta, bu doğrultudaki değişimlere ayak uydurabilen sistem ve öğretmenlerin başarılı kabul edildikleri gözlemlenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Aydın İlinde görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenlerin katılmış oldukları bu projelerin; mesleki gelişimleri, mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine katkılarına ilişkin değerlendirmeleri ne düzeydedir?

2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine dair katkılarına ilişkin değerlendirmeleri öğretmenlerin;

a. cinsiyetine,

b. kıdemine,

c. branşına,

d. yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan  ğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ne düzeydedir?

4. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan  ğretmenlerin Mesleki Profesyonellik düzeyleri, öğretmenlerin;

a. cinsiyetine,

b. kıdemine,

c. branşına,

d. yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan  ğretmenlerin Mesleki öğrenmeleri ne düzeydedir?

6. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan  ğretmenlerin Mesleki  ğrenme düzeyleri, öğretmenlerin;

a. cinsiyetine,

b. kıdemine,

c. branşına,

d. yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri; mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri; mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonelliklerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin, eğitim ve gelişimine oldukça önem verilmektedir. Öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimleri birçok eğitim, seminer, bilimsel ve akademik çalışma ve projeler ile desteklenmektedir. Türkiye'nin uzun süredir yer aldığı Avrupa Birliği projeleri de bu kapsamda özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem veren proje türleri içermektedir.

Bu çalışmada uzun yıllardır öğretmenlerin aktif olarak katıldığı Avrupa Birliği projelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonellikleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile Avrupa Birliği projeleri, öğretmen eğitimleri, öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki gelişimi konuları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Avrupa Birliği projeleri ve öğretmen eğitimleri konusunu ele alan birçok çalışmanın literatürde mevcut olduğu görölmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerine katılımlarının; mesleki gelişimleri, mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını bir arada inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme ile mesleki profesyonelliğe olan bakış açılarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların literatürde mevcut olduğu görölmektedir (Hardin, 2010; Sevi Genç,2015; Harwood ve Tukonic,2017; Aydemir, 2019). Aynı şekilde Avrupa Birliği projeleri ile ilgili çalışmaların da öğretmen algılarına, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerine, okul yöneticilerine ya da okul kültürüne yönelik olduğu görölmektedir (Akyüz, 2015; Bardakçı, 2017; Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. 2017). Bu nedenle Avrupa Birliği projelerine katılmış, farklı ülkelere giderek eğitim almış veya hareketlilik çalışmaları ile proje yürütmüş öğretmenlerin mesleki gelişim doğrultusunda ne ölçüde faydalandığının belirlenmesi, proje çalışmalarının mesleki öğrenme ve profesyonellik düzeylerine bir katkısının olup olmadığına dair bulguların tespit edilmesi, bu alanda harcanan zaman ve para kaynağı açısından düşünüldüğünde oldukça önem arz etmektedir. Bu doğrultuda harcanan

zaman ve kaynağın öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrenmelerine ve profesyonelliğine yönelik nasıl bir rol üstlendiğinin tespitinin; aynı doğrultuda gelecekte yapılacak çalışmalar için de faydalı olacağı öngörülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Avrupa Birliği projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sağladığı katkılar ile öğretmenlerin mesleki eğitimlerine yönelik görüşleri belirlenerek olumlu ve olumsuz boyutlar tespit edilmektedir. Bu doğrultuda hem Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün altında gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmalarının hem de Avrupa Birliğinin Öğretmen Eğitimi hedef alan Erasmus Plus projelerinin sağladıkları katkılara yönelik tespitler yapılabilecektir. Bahse konu kurumların da üzerinde durması gereken maddeler ile ilgili tavsiyelerde bulunulacak ve hem Avrupa Birliği projelerinin içeriklerinin olumlu ve olumsuz yönleri ile hem de öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme düzeyleri ele alınabilecektir.

Öğretmen adayları üniversitelerde, öğretmenler ise mesleklerini icra ederken kendilerini geliştirebilecek ve daha profesyonel bir bakış açısı sağlamalarına yardımcı birtakım faaliyetlere dahil olabilmektedirler. Gerek mesleğe başlamadan gerekse mesleğini icra ederken yapılan tüm bu çalışmaların temel gayesi sürekli gelişen toplum düzeninde öğretmenlerin bu gelişimin öncüleri olarak nesilleri yönlendirmesidir. Bu yönlendirmenin önemi hem toplum hem de devlet tarafından önemsenmektedir ki hem dünyada hem de Türkiye'de öğretmenlerin katılabilecekleri eğitim, kurs, seminer ve projeler ile ilgili programlar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu kapsamda özellikle son yıllarda akademik olarak geliştirilen araştırmalar ile öğretmen eğitimlerinin önemi ve etkileri üzerinde de alan yazında farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma konusu incelendiğinde Avrupa Birliği projelerinin etkileri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki öğrenme düzeyleri ve bu doğrultuda geliştirebilecekleri mesleki profesyonellik kavramı üzerinde birçok çalışma yapılmış olup; konuyu Avrupa Birliği projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeyi ile mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmelerine yönelik bakış açısı arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu açıdan da bu çalışmanın alan yazında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2014- 2019 yıllarında Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projelerine katılmış öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan tanımlar ve kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği: Eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Öğretmenlik Meslek Kanunu,2022).

Mesleki Profesyonellik: Belirli mesleklerdeki bireylerden beklenen davranış biçimidir (Tichenor ve Tichenor, 2005).

Mesleki Öğrenme: Öğretmenlere yeni öğretim programıyla ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayacak uygulamalar geliştirmede ve okulu iyileştirmede belirleyici bir rol alma fırsatı sağlayan öğrenme faaliyetleridir (Okul Temelli Mesleki Gelişim, 2017).

Erasmus+ Programı: Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen eğitim, gençlik ve spor alanlarını kapsayan hibe programıdır (Ulusal Ajans, 2021).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, “‘Türkiye’de ve Dünyada Öğretmen Eğitimi”, “‘Öğretmenlik Mesleği’”, “‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi’”, “‘Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonellik Kavramı’” ile “‘Avrupa Birliği Projeleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi’” ile ilgili ayrıntılı açıklama ve çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Öğretmen Eğitimi ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Toplumların gelişimi ilim ve bilim ile bilimin gelişimi ise eğitim ile mümkün olmaktadır. Bir toplumun en temel öğelerinden biri eğitim sistemidir. Her ülkenin kendi kültürünü barındıran, onu geleceğe taşıyacak ve gelişimini sağlayacak bireyler yetiştirebileceği bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bu sistemin en önemli ayaklarından biri ‘Öğretmendir’. Eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi için o sistemi sınıfa yansıtacak olan öğretmenin sahip olduğu donanım, bilgi birikimi ve öğretmenlik becerisi büyük önem taşımaktadır. Devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan ve uygulama biçimleri ile bu politikaları etkileyen öğretmenlerdir (Gürkan, 1987). Bu sebeple bir eğitim sistemi oluşturulurken, yeniden yapılandırılırken ya da değerlendirilirken ele alınması gereken etmenlerin başında ‘Öğretmen’ faktörü gelmektedir.

Sürekli gelişen teknoloji, yenilenen bilgiler, bilimde ortaya çıkan gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin de eğitim sürecinde bu doğrultuda aktif olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sürekli ve etkili bir mesleki gelişim sağlayabilmeleri için eğitimlerinin de zaman zaman güncellenmesi günümüz eğitim dünyasının yadsınamaz bir ihtiyacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı politika yapıcıları eğitim sistemlerinde uygulanan reformların temeline öğretmenleri yerleştirmiştir (Mete, 2013). Öğretmen öğrenciyi şekillendirerek toplumu geleceğe taşır. Bir toplumun geleceğe yönelik sağlam bir bakış açısı oluşturabilmesi sağlam bir eğitim sistemi ile sağlam bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi de bu sistemin sınıfa en iyi şekilde yansıtılabilmesi ile yani öğretmenler ile mümkündür.

Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için hem işe başlamadan önce hem de öğretmenlik mesleğini icra ederken hızla değişen bilgi toplumuna uyum sağlayabilmeleri için onları hazırlayacak ve potansiyellerini ortaya çıkarıp geliştirecek bir öğretmen eğitim programına

ihtiyaç duyulmaktadır. Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kavcar, 2002). Bu doğrultuda okulların ve eğitim sisteminin çağa ayak uydurabilmesi için öğretmen eğitiminin de güncel ve sürekli olması beklenmektedir.

Gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurabilecek ve onu şekillendirebilecek bir eğitim sistemi oluşturmak ve bu doğrultuda bireyler yetiştirilmesini sağlamak için, öncelikle teori ile pratiğin bir arada olduğu bir öğretmen eğitimi planlamak esastır. Bu doğrultuda farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri, kabul şartları, hizmet öncesi ve hizmet esnasında oluşturdukları farklı öğretmen eğitimi programları bulunmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim programları ve içeriği, değerlendirme sistemleri her ülke için farklılık gösterse de değişmeyen en önemli öğelerden birinin ‘Öğretmen Eğitimi’ olduğu görülmektedir.

1.1.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi

1.1.1.1. Hizmet öncesi eğitim

Türkiye’de öğretmen eğitimi tarihini incelediğinde öğretmen yetiştirme çalışmalarının 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirme amaçlı Darülmualim adı ile ilk öğretmen okulunun açılması sonucu başladığı görülmektedir. Sınav ile öğrenci alan Darülmualim Okulu; öğrencilerine üç yıl boyunca eğitim vermiş ve 3 yılın sonunda öğrenciler mezuniyet başarı derecelerine göre göreve atanmışlardır. Darülmualim Okulları hem öğrenci alırken hem de mezun olduktan sonra kişilerin öğretmenliğe başlayabilmeleri için toplum kurallarına uyan, topluma örnek davranışlar gösteren, herhangi bir ceza almamış kişilerden oluşmasına dikkat etmişlerdir (Akyüz, 2001).

Cumhuriyetin kurulması ile de öğretmen yetiştirme yine öncelikli konulardan biri olarak ele alınmış ve bu doğrultuda bir politika oluşturulmuştur. Bu amaç ile yeni kurulan bir ülkenin ilk hedefi olarak okuma yazma oranının artması ve yeni Latin alfabesinin belletilmesi olmasından ötürü ilkokul öğretmeni yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleşmesi için 1924 yılından itibaren Darülmualimler Muallim Mektebine dönüştürülmüş ve öğretmen yetiştirilmeye devam edilmiştir. 1935’den itibaren Öğretmen Okulu olarak adlandırılan bu kurumlar 1940’larda Köy Enstitüleri kurulana kadar öğretmen yetiştiren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. 1946’da Köy Öğretmen Okullarına dönüştürülmüş olup, 1954 yılında kapatılmıştır (Abazaoğlu vd. 2016).

Cumhuriyet sonrası dönemde öğretmen yetiştirmek amacı ile çok farklı kurumlar ile düzenlemeler yapıldığı görülmüştür. Fakat zamanla yapılan tüm düzenlemeler, oluşturulan politikalar mevcut ihtiyacı karşılayamamış ve ülkede bir öğretmen açığı meydana gelmiştir. Bu bağlamda eğitim tarihine bakıldığında farklı zamanlarda vekil öğretmenlik, mektupla öğretmenlik, hızlandırılmış program ile öğretmenlik gibi uygulamalar yapıldığı görülmektedir (Akyüz, 2001).

Yapılan tüm bu uygulamaların zamanın ihtiyaçlarına ve bilimsel temele olan uzaklığından ötürü 1982 yılında gerçekleştirilen kanuni düzenlemeler ile öğretmen yetiştirme görev ve sorumlulukları üniversitelere verilmiştir. Bu uygulamada ilkokul kademesi öğretmenlerini eğitim yüksekokulları; ortaokul kademesi öğretmenlerini ise eğitim fakülteleri yetiştirmeye başlamıştır. 1989 yılından sonra iki yıllık olan eğitim yüksekokullarının eğitim süresi dört yıla yükseltilmiştir. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile 1998-1999 yılı öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK,1998).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulama ve içeriklerinin değişikliklere uğradığı görülmektedir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırma sürecinde yeni programlar oluşturulmuş, 2006 ve 2009 yıllarında ders içerikleri ile ilgili düzenlemeler gerçekleşmiştir. Eğitim fakültelerinde uygulanacak programı alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan ‘Öğretmenlik Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’ kapsamında öğretmen yetiştirmede uygulanan eğitim programları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2018). 2021 tarihinde ise Türkiye Yeterlilik Çerçevesi Kurulu tarafından Türkiye’de bulunan 39 üniversitedeki 129 lisans programının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi veri tabanına yerleştirilmesi ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uyumlu bir program oluşturulmuştur. Bu programların diploma, denklik, yatay ve dikey hareketlilik gibi konularda kolaylaştırıcı olması amaçlanmıştır. Bu kapsamda eğitim fakültelerinin de eğitim programları tekrar ele alınmış olup Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş sekiz anahtar yetkinlik ve bunlara uygun eğitim programları oluşturulmuştur (MYK, 2015).

1990’lı yılların sonunda gerçekleşen değişimden sonra öğretmen eğitimleri hala üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığı ile yapılmaktadır. Bu kapsamda devam eden iki farklı uygulama bulunmaktadır. Lise son sınıfta merkezi bir sınava tabii tutulan öğrenciler aldıkları puanlara göre tercihler yapmakta ve bu doğrultuda puan üstünlüğüne göre eğitim

fakültelerinin uygun alanlarına yerleştirilmektedirler. Üniversite eğitimini farklı bir fakültede tamamlayan ve öğretmenlik yapmak isteyen öğrenciler ise dört yıllık fakülte eğitimlerinden sonra formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilmektedirler. Öğretmen adayları iki dönem okullarda uygulama yapmak zorundadır.

Türkiye’de bireylerin öğretmen olarak mezun olabilmeleri ya da çalışabilmeleri için Lisansüstü eğitim şartı yoktur. Fakat bu konuda son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının Lisansüstü eğitimi teşvik edici çalışmaları olduğu bilinmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Fakültelerin oluşturdukları planlara göre teori ve uygulama dersleri gören öğrenciler, mezun olduktan sonra özel kurslar ve okullarda çalışabilmekte ya da Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girerek Milli Eğitim Bakanlığının açtığı kadrolara puan üstünlüğüne göre yerleşebilmektedirler.

Artan eğitim ihtiyaçlarına bakıldığında öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi alınan eğitimler ile sınırlı kalması beklenmemelidir. Bu bağlamda öğretmen eğitimlerinin hem mesleki hem de kişisel olarak devam etmesi; ülkelerin muasır medeniyetler seviyesine yükselmesinde önemli bir rol teşkil etmektedir. Öğretmenler mesleğini daha profesyonel ve global düzeyde icra edebilmeleri için hizmet öncesi aldıkları eğitimin yanı sıra, mesleğe başladıktan sonra da hem devlet eli ile yapılan hizmet içi eğitimler ile hem de alternatif yollar ile mesleki gelişim sürecini devam ettirebilmektedirler.

1.1.1.2. Hizmet içi eğitim

21. yüzyılda dünya sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olarak çok hızlı bir değişim ve dönüşüm haline girmiştir. Bugün yeni olarak kabul edilen bir teknolojinin birkaç gün sonra farklı bir versiyonunun yapılması, yıllardır doğru kabul edilen birtakım teorilerin bu gelişmeler ile yenilenmesi, uzay ve evren ile ilgili yaşanan gelişmelerin hepsi bu değişimi etkilemekte ve bireyleri engel olamadıkları bir dönüşüme götürmektedir. Bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek için hem toplumsal hem de bireysel olarak adaptasyon sağlamak; bu adaptasyonu sağlamak amacı ile de yeni beceriler edinmek gerekmektedir.

Dünyanın yaşadığı bu süreçten en çok etkilenen sektörlerden biri de eğitim sektörü olmaktadır. Kişilerin eğitim alırken edindikleri bilgiler yaşanan gelişmeler kapsamında hızlıca değişebilmekte ve güncelliğini yitirebilmektedir. Bu da kişilerin kendini sürekli güncellemesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin hem topluma uyum sağlayabilmeleri hem de kişisel başarı ve motivasyonlarını kazanmaları için kendileri ve hayatlarını, değişen dünya düzenine uydurmaları gerekmektedir. Bireyler bunu sadece eğitim kurumlarından aldıkları eğitim ile sınırlayarak değil sürekli bir eğitim ile sağlayabilmektedir. Örgün eğitim hayatını bitirerek meslek hayatına atılan bireylerin kendi mesleği ile ilgili gelişmeleri bilmesi ve takip edilmesi gerekmektedir. Çünkü işin gereklerini yerine getirmeyen çalışan, kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi önünde engel oluşturmaktadır (Taymaz, 1997). Bu durum her meslek grubu için bir sürekli mesleki eğitim sürecini öngörmektedir ki günümüzde kullanılan hayat boyu eğitim ve sürekli eğitim kavramları da bu paralelde sıkça vurgulanmaktadır.

Hizmet içi eğitim hizmet sektöründeki personellerin meslekte ilerlemesini sağlamak, bilgi ve becerilerini daha da geliştirmek adına uygulanmakta olan eğitim şeklidir (Özyürek, 1981). 18. Yüzyılda sanayi alanında yaşanan gelişmelerden yola çıkılarak ortaya çıkan hizmet içi plan ve programlar; ilerleyen yıllarda öğretmenler için de oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kapsamda tarihi kaynaklardan edinilen bilgilere göre Selçuklular döneminde Ahilik Teşkilatı tarafından bu teşkilatta yer alan zanaatkârlara hizmet içi eğitimler verildiği görülmüştür. Bu gelenek usta- çırak ilişkisi olarak esnaf teşkilatında, hoca – öğrenci ilişkisi olarak da medreseler de zaman zaman devam ettirildiği de Osmanlı kaynakları içerisinde yer alan bilgiler olarak ortaya çıkmaktadır (Duman, 1999).

Hem kamu hem de özel sektördeki kurum ve kuruluşların çalışanları için bir eğitim planı takip ettikleri; hizmet içi eğitim, personel eğitimi gibi kavramlar ile bu bağlamda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Kurumların çalışanlarına yönelik mesleki ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla düzenledikleri çalışmaların tümüne verilen isim olan hizmet içi eğitim kavramı ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin Taymaz'a (1997) göre özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları sağlamak üzerine yapılan tüm eğitim çalışmaları olarak adlandırılırken; Aydın'a (2014) göre ise bireylerin işe girdikten sonra da sürekli bir mesleki gelişim etkinliği içerisinde olmaları olarak tanımlanmaktadır.

Kurumların personellerinin yetkinliğini arttırma, nitelik ve nicelik olarak iyileşme, ürün kalitesini arttırma gibi sebepler ile uyguladıkları eğitimler; uygulanma amaçları ve yapılma yerlerine göre farklı türlere ayrılmaktadır. Geliştirme eğitimi, yükseltme ve yönetici eğitimi, özel alan eğitimi, uyum eğitimi, temel eğitim gibi türleri olan hizmet içi eğitimler;

kurumların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda talep edilebilmektedir. Örneğin; yeni bir çalışanın işe uyumlanması için yapılan eğitim uyum eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumun ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirmek ve personelin yükselme ihtiyacını karşılamak üzere yapılan eğitime yükseltme ve yönetici eğitimi denilmektedir (Taymaz, 1997). Çalışanın gerçek iş ortamında eğitimini öğrendiği ve bunları işe hızlıca yansıtmaya olanağı bulunduğu eğitime iş başında eğitim denilmektedir (Aydın, 2014). Bununla birlikte işyeri harici yapılan her türlü eğitim çalışmasına da iş dışında eğitim denilmektedir.

Hizmet içi eğitim çalışmalarının en üst düzeyde fayda sağlaması için eğitimlerin planlama ve uygulama safhalarının iyi organize edilmesi, ihtiyaç analizi çalışmalarının uygun olarak yapılması ve yer- zaman ve eğitici çalışmalarının takip edilmesi ve aksaklıkların giderilmesi amacı ile değerlendirme çalışmalarının yapılması, bu sürecin sağlıklı olarak atlatılması açısından önemlidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yeterli derecede fayda sağlanabilmesi için çalışmaların belirli bir anlayış ve içerik ile düzenlenerek bazı ilkeler ve prensipler doğrultusunda ele alınması gerekir.

Tüm meslek grupları gibi öğretmen yetiştirmede de hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin gelişen teknoloji ve sürekli artan yeni bilgiler ışığında eğitim vermesi için öğretmenlik mesleği hizmet içi eğitim çalışmalarına en çok ihtiyaç duyan meslek gruplarının başında geldiği söylenebilir. Bir ülkede oluşturulan eğitim politikasının etkili ve istikrarlı olması, eğitim kurumlarının bu yönde ilerlemesi, eğitimde dünya standartlarının yakalanması ve sürdürülebilirliğin sağlanması için öğretmenlerin hem üniversite hayatlarında hem de öğretmenliğe atıldıklarında sürekli bir eğitim ve gelişim sürecinde olmalarını gerektirmektedir. Durağan bir meslek olmayan ve her dönem gelen yeni nesil ile eğitim yapan öğretmenlerin hem çağın hem de yeni neslin ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok hitap edebilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu yönde ihtiyaç analizi yolu ile belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Dünya üzerinde birçok ülke farklı hizmet içi eğitimler ile bu kapsamdaki faaliyetleri öğretmen eğitimine yansıtmaktadırlar. Bu kapsamda öğretmenler her dönem yeni yaranmış ilgi odağına yoğunlaşarak bu alandaki bilgileri edinmeye meraklı olduklarından hizmet içi eğitim görmeye ihtiyaç duymaktadır (Gültekin & Çubukçu, 2008).

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde; Cumhuriyetin ilanından sonra özellikle öğretmenlerin eğitimi için Maarif Vekâleti adı altında 1924 tarihinde çalışmalara başlanmıştır (Duman, 1999). Daha sonra 1942 yılında Gezici Baş Öğretmenler aracılığı ile mesleki

tecrübelerin paylaşımı öğretmen eğitiminde uygulanan farklı bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). 1974 yılından itibaren öğretmen ve idarecilere seminerler yolu ile eğitim verileceği kararı alınması ile öğretmenlerin iş başında iken seminerler yolu ile eğitim alması gündeme gelmiştir (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016). Hizmet içi eğitimler için konaklama ve eğitim olanakları sunan tesislerin kurularak öğretmenlerin burada eğitim alması ise 1995 yılından sonraki faaliyetler arasında yer almaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014; Elçi ve Özgül, 2017). 2000’li yıllardan sonra teknolojinin ilerlemesi ile öğretmenler için yapılan mesleki gelişim eğitimlerinde teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin bu doğrultuda eğitim alması uygulaması getirilmiştir. Özellikle FATİH projesi öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitim almasına öncülük etmiştir (Elçi ve Özgül, 2017).

Hizmet içi eğitim; değişen dünya düzenine ayak uydurmak için tüm kurumların ihtiyaçları doğrultusunda planladıkları eğitim çalışmalarınıdır. Bu çalışmalar hem kurumun menfaatleri hem de çalışanların menfaatleri gözetilerek, ihtiyaç analizinin yapılması sonucu en uygun eğitimin seçilmesi ile yer, zaman, katılımcılar, eğitimci gibi faktörlerin de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gereken bir süreci içermektedir. Çünkü bütün eğitsel etkinlikler, belli amaçlara ulaşmak için planlanır ve uygulanır (Aydın, 2014). Hizmet içi eğitim faaliyetleri bu kapsamda uygulandıkları takdirde çalışanların bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu düzeyde etkileyecek, kurumların da bu doğrultuda bilgilerini güncel tutmasına sebep olacak, gerekliliği tartışılmaz eğitim çalışmalarınıdır.

1.1.2. Dünyada Öğretmen Eğitimi

Günümüz dünyasında bilgi ve teknoloji toplumu olarak sürekli gelişim içerisindeki ülkeler öğretmenlik mesleğinin de aynı paralelde ilerleyebilmesi için öğretmen niteliklerini arttıracak eğitim planlamaları yapabilmektedirler. Öğretmenlik mesleği ve önemi farklı ülkelerde farklı platformlarda konuşulabilmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemi ve dayandığı eğitim politikalarının; öğretmeni bu politikaları etkileyen, insan yetiştiren, kültür aktarımı yapan, eğitim hizmetlerini geliştiren sistemin vazgeçilmez bir ögesi konumunda gördüğü söylenilebilir. Öğrenci başarısı nitelikli bir eğitim ile eğitimin verimli olması öğretmen niteliği ile bağlantılıdır. Bu sebeple, tüm ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmeye ve güncel tutmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

Ülkelerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen öğretmen yetiştirme kabul koşulları, alınan eğitimin niteliği ve değerlendirmesi farklılıklar gösterebilmektedir. Başarılı

olmak isteyen tüm ülkelerin öğretmeni eğitim sisteminin önemli ve etkin bir ögesi olarak donatmayı hedeflediği, kişisel ve mesleki alanda profesyonel bir bakış açısı geliştirmelerini planladıkları söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirmeleri üzerine tasarılar oluşturmaktadırlar. Örneğin uzak doğunun kalabalık ülkelerinden Çin; 1949 yılında kurulmuş 22 eyalet, 5 özerk bölge, 4 doğrudan yönetilen şehir ve Hong Kong ile Makao özel idari bölgeleri ile hem kültürel özellikler hem nüfus hem de yönetim bakımından farklı bölgelere sahip bir ülkedir. Hem nüfus hem de yönetim olarak farklı sistemlerin bulunduğu Çin’de öğretmen olmak için de farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen yetiştirmek için sadece eğitim fakülteleri görevli değildir (Polat ve Arabacı, 2012). Örneğin İlkokul düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için Öğretme Kolejlere, Ortaokul ve Lise düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için Öğretmen Koleji ve Üniversiteler, Lise düzeyinde öğretmen olabilmek için ise Yüksek Lisans eğitimi almış olmak gereklidir (Polat ve Arabacı, 2012). Öğretmenlerin mezun olduktan sonra istihdam edilmesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları da yine bölge ve uygulamalara göre farklılık gösterebilmektedir. Öğretmen adayı dört yeterlilik testini geçebilirse, öğretmenlik sertifikasını alabilir.

Farklı bir uzak doğu ülkesi olan Güney Kore’de öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim lise ya da üniversitede düzeyinde başlar. Güney Kore’de verilen bu eğitim ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ya da lisede öğretmenlik yapılabildiği gibi asistan öğretmen, bakıcı öğretmen, profesyonel danışman ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (OECD, 2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapmak için farklı kurumlar öğretmen yetiştirmektedir. Güney Kore’de öğretmen yetiştirme kapsamında eğitim üniversiteleri, öğretmen kolejlere, öğretmen eğitim sınıfları, eğitim enstitüleri gibi kurumlar bulunmakta ve yapılan eğitime göre hepsinin süresi, programı ve amacı birbirinden farklı olarak şekillenmektedir. Güney Kore’de öğretmenlik saygın ve prestijli bir meslektir. Bu konuda öğretmenlerin aynı saygınlığı koruması için kendilerini sürekli geliştirip yenilemesi gerekmektedir (Epp, W. ve Epp, J. 2000).

Dünya üzerinde en başarılı eğitim sistemlerinden biri olarak kabul edilen Finlandiya eğitim sistemi ise; öğretmen eğitimi alanında özellikle 1980’den itibaren bir değişim içerisine girmiştir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme yüksekokullarda verilmektedir. Finlandiya’da öğretmenlik mesleği yüksek statülü ve saygın bir meslek olarak ele alınmakta ve öğretmenlerin üst düzey yeterliliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Finlandiya’da

öğretmen olabilmek için farklı uygulamalara dâhil olmak gerekmektedir. Öğretmen olmak isteyen bireyler yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması gibi aşamalardan geçmek zorundadır (Aras ve Sözen, 2012). Öğretmen adayları üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamada ve iki yıl süren uygulama eğitimine katılırlar (Delibaş, 2007). Yüksek lisans eğitimi ve tüm uygulama sürecini bitiren öğretmen adaylarının okullara seçilmesi ve atanmasının yetki ve sorumluluğu eyalet ve yerel yönetimlerdedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi, yüksek lisans derecesi ve staj eğitimi başarısı gibi konular seçim esnasında dikkate alınmaktadır (Ekinci ve Öter, 2010).

Uzak doğu ve Avrupa'dan farklı olarak; Avustralya'da öğretmen yetiştirme ve değerlendirme çalışmalarında eyaletler arası farklılıklara rastlanabilir. Örneğin; Victoria eyaletinde öğretmenlerin en az dört yıllık bir üniversiteden mezun olma ve on iki ay adaylık dönemi geçirme şartı aranırken, Queensland eyaletinde bu dönem iki yıllık çalışma süresini kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki ve pedagojik formasyonları üzerine sürekli bir gelişim göstermeleri gerekmektedir (Rodrigues, 2005). Öğretmen yetiştirmeye oldukça önem verilen ülkelerden olan Avustralya'da öğretmenler eğitim fakültelerinde mesleki alan, eğitim programı alanı, uygulama eğitimi olmak üzere üç farklı alanda çalışmalar yapmaktadırlar. Çok uluslu bir ülke olan Avustralya'da farklı kültürlere uygun çalışmalar geliştirebilme, teknoloji kullanımı, özel eğitim programlarına dair alınan eğitim de öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir boyut oluşturmaktadır (Queensland Department of Education and Training, 2010).

Eyalet sistemi ile yönetilen Kanada ise bu yönetim dâhilinde bölgesel bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Çocuk ve gençlerin eğitim ihtiyaçları bilgi, beceri ve fırsatlara göre ulusal hedef ve amaçlar çatısında belirtilmiştir. Bununla birlikte eyaletlerin kendi ihtiyaçlarına göre de düzenleyebildikleri ve her eyalete göre değişiklik gösteren bir sistem mevcuttur (Klinger, Volante and Deluca, 2012). Kanada öğretmen yetiştirme sisteminde iki farklı uygulama görülmektedir. Öğretmen olmak isteyen kişilerin eğitim süresi okunacak bölüme göre dört veya beş yıl olarak değişebilmektedir. Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan kişilerin mezun olduktan sonra bir ya da iki yıllık süreyi içeren lisansüstü eğitim programını tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenler bir tür öğretmen değerlendirmesine katılır ve okul müdüründen bu öğretmenleri gözlemlmeleri istenir. Eğitimde kaliteye ulaşmak için öğretmenlerde profesyonel olma,

sürekli gelişim ve öğrenme gibi davranışları teşvik etmesi hedeflenmektedir. (Alberta Learning, 2004).

1.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği; özel bir uzmanlık gerektiren, çok farklı ve kapsamlı bilgi ve becerileri içeren bir meslektir. Türkiye’de de kültürümüze bağlı olarak göre sadece bir kazanç kapısı olarak görülmez. Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olarak kabul edilir. Eğitim ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte eğitimci rolünü üstlenen öğretmenlerin yetiştirilmesi de oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler toplumu şekillendiren en önemli meslek gruplarının başında gelmektedir.

Bir toplumda eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için en önemli öğelerden biri olan öğretmenler dünya üzerinde bulunan farklı topluluklarda da aynı şekilde örnek olarak gösterilen önemli bir meslek olarak kabul edilmektedirler. Eğitim sisteminin hedef ve amaçları oluşturulurken o toplumdaki öğretmenlerin desteklenmesi; öğretmenin rolü ve etki alanının belirlenmesinde ve öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesinde oldukça etkilidir.

1.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Yetişkin eğitimi bireysel, sosyal ve ekonomik temelleri olan ve yaşam boyu öğrenme çatısı altında yetişkinlerin özgür, yaratıcı, üretken ve sorumlu bireyler olarak geliştirmeyi hedefleyen bir disiplindir (Duman, 2006). Mesleki gelişim; meslekte gelişmeyi sağlamak amacıyla sistematik olarak planlanmış fırsatları ve deneyimleri kapsayan uzun dönemli bir süreçtir (Wells, 2014). Özellikle hayat boyu öğrenme prensibinden yola çıkarak 7’den 77’ye tüm bireylerin öğrenme yolculuğu içerisinde oldukları, yetişkin eğitiminin de bu alanda çok önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Dünya üzerindeki gelişen ya da gelişmekte olan tüm kurum ve kuruluşların çalışma prensiplerine bakıldığında en üst kademeden en alt kademeye kadar tüm personel için farklı gelişim planları ve eğitim imkânları sağlamakta olduğu görülebilmektedir. Bu eğitim planlarında başarılı olan personelin terfi, maaş ile ödül gibi çeşitli motivasyon araçları ile destekledikleri de görülmektedir. Yetişkin eğitimi günümüz dünyasında bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmakta ve bir zorunluluktan çok yaşamın olağan bir parçası haline gelmektedir.

Öğretmenlere yeterliliklerini geliştirecekleri ve yüksek nitelikli işgücü olabilecekleri gelişimsel fırsatlar sunabilmek, eğitim sistemlerinin temel arayışlarından biridir (OECD,

2017a). Öğretmenlerin değişen dünya düzenine, sürekli yenilenen eğitim araçlarına ve eğitim ihtiyaçlarına adapte olabilmesi için öncelikle kendini donanımlı hale getirmesi ve bu kapsamda çalışmalar yapması hem bireyler hem de devletler açısından günümüzün en önemli zorunluluklarından biri haline gelmiştir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerindeki yadsınamaz bir etkisi bulunmaktadır (Heafner, 2019). Güncel koşullara göre belirlenen ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hem mesleki hem de kişisel olarak desteklenen öğretmenler; eğitim sisteminin de aynı doğrultuda ilerlemesine öncülük edeceklerdir. Öğrenme kavramı ile öğretme kavramı birbirini doğrudan etkileyen ve birbiri ile ilişkili kavramlardır. Öğretmen ne kadar öğrenir ise o kadar öğretir, ne kadar öğretir ise de mesleki anlamda o kadar gelişir. Dünya üzerinde başarılı olmuş eğitim sistemlerine bakıldığında öğretmen eğitimlerini güncel tuttukları ve öğretmenlerin mesleki gelişimine oldukça önem verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için öncelikli olarak hem bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının hem de toplumsal ve küresel gelişmelerin takip edilmesi gerekmektedir. Yetişkin eğitiminin amaç ve hedefleri ile ihtiyaca yönelik planlanmış eğitimler, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine de faydalı olabilecektir. Ekiz'e (2003) göre, bireysel olarak öğretmenlerin öğretmenlik rolünü oynayabilmesi ve kültürel olarak öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarına göre yetiştirilebilmesi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar da yıllar içerisinde değişimlere uğramıştır. 1900'li yılların başlarında öğretmen yetiştirme kapsamında algılanan öğretmenlerin mesleki gelişimi; genelde kalabalık gruplara yapılan eğitimler olarak karşımıza çıkmaktadır. 2000'li yıllara gelindiğinde ise yaşam boyu öğrenme felsefesinin de benimsenmesi ile öğretmenlerin sadece bir grup ile değil bireysel olarak da alabildiği hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak uygulanabilen hem mesleki hem de sosyal öğrenmenin desteklendiği bir süreç karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun ilgi ve ihtiyaçları ile teknolojik gelişmelerin ilerlemesi, dönem dönem boyut değiştiren eğitim sistemi beraberinde öğretmen eğitimlerine olan bakış açısındaki değişimi de zorunlu kılmıştır. Daha önce elektriksiz köylerde gaz lambası ışığında ders veren öğretmenler şu anda son teknolojik imkanlara sahip, internet gibi sınırsız bir kaynak ile gününü geçiren bir öğrenci topluluğuna hitap etmektedir. 1900'lerin başında kaynak olarak sadece ders kitaplarını kullanabilen; projeksiyon, fotokopi gibi imkanlardan bile yoksun öğretmenler; günümüzde neredeyse her sınıfta bulunan akıllı tahta, internet gibi donanımlar

ile öğretim yapabilmektedirler. 21. Yüzyılın insan hayatına getirdikleri ile hayat boyu öğrenme olgusunun da yerleşmesi, öğretmen eğitimlerinin de yeniden yapılandırılmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için sadece formal değil informal öğrenmeyi de kapsayan geniş bir eğitim programına dönüşmüştür.

2007 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Avrupa Uluslararası Karşılaştırması" raporunda öğretmenlerin mesleki gelişim süreci 4 farklı kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin ilk eğitimleri (üniversite), adaylık sürecindeki giriş eğitimleri, hizmet içi eğitimler ve okul bağlamında sürekli mesleki gelişim (European Commission, 2007). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitim aldıkları üniversite döneminden başlayarak aktif öğretmenlik yıllarının tamamını kapsayacak şekilde olduğu ve hem kısa hem de uzun vadede yoğun bir süreç olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimi, bir hizmet içi eğitim kapsamında eğitim almaktan çok öte bir süreç olup; sürekli ve kapsamlı bir faaliyetler grubunu barındırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesinde de bu kapsamda alındığı görülen öğretmenlerin meslekî gelişim süreçleri; sürecin yeniden ele alınarak, öğretmenler için yatay ve dikey olarak kariyer uzmanlık alanları ile meslekî gelişim programlarının tasarlanacağı bir program olarak belirtilmektedir (MEB, 2018). Yine bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesi için 'Uzman Öğretmenlik' ve 'Baş Öğretmenlik' kavramları getirmiştir. Bu uygulamalarda öğretmenlerin bu unvanları almaları belirli şartlara ve eğitimlere bağlanmış olup; sürecin sonunda yapılacak sınava alternatif olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin doğrudan 'Uzman Öğretmen' doktora bitiren öğretmenlerin de doğrudan 'Baş Öğretmen' olabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2022). Yapılan bu ve benzeri uygulamaların öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önemini benimsenerek; devlet eli ile teşvik edildiği ve desteklendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

21. yüzyıl dünyasında her alanda karşılaşıldığı gibi eğitim alanında da çok fazla sayıda yeni kavram hayatın bir parçası haline getirmektedir. Mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme gibi karşımıza her geçen gün daha sık çıkan bu kavramlar öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini de etkilemektedir. Bu kapsamda mesleki gelişim algısının oluşumu, mesleki ve kişisel gelişimi bir dayatma değil bir ihtiyaç olarak görme ve bu alanda hem bireysel hem de kurumsal olarak çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin gelişen dünyaya uygun olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimleri artık bir zorunluluk halini almış ve klasik anlatım yönteminden çok farklı biçimlere evrilmiştir. Yetişkin eğitim

ilkeleri kapsamında hayat boyu öğrenme prensibinden yola çıkılarak tasarlanan bu eğitimler; önce öğretmenlerin gelişimini daha sonra da öğrencilerin ve dolayısı ile tüm toplumun gelişimini sağlayacaktır. Bu bakış açısı ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin sadece öğretmen ya da eğitim camiası özelinde değil tüm toplumu etkileyecek sonuçları olan toplumsal bir kapsamda ele alınmasının ve tüm boyutları ile değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2.2. Profesyonellik Kavramı ve Öğretmenlik Mesleği

Türk Dil Kurumuna göre profesyonel, ‘bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse’; profesyonellik ise profesyonel olma durumu olarak yer almaktadır (TDK, 2021). Sözlük anlamı ile değerlendirildiğinde herhangi bir mesleği kazanç sağlamak amacı ile icra eden herkesin o iş ile ilgili profesyonel olduğu algısına varılabilir. Ancak günümüz şartlarında sözlük anlamından farklı olarak profesyonellik bir mesleği en iyi ve etkili şekilde icra eden kişi algısı da oluşturabilmektedir. Bu kapsamda iş dünyasında profesyonellik genellikle “başarı” ile eş anlamlı olarak kullanılmakta veya belirli mesleklerdeki bireylerin beklenen davranışlarını ifade etmektedir (Tichenor ve Tichenor, 2005). Evans’a (2008) göre ise profesyonelizm temelde insanların çalışma hayatlarında ne yaptıkları, nasıl ve neden yaptıkları, neyi bildikleri ve anladıkları, bu bilgileri ve anlayışı nereden ve nasıl edindikleri, hangi tutumlara sahip oldukları, hangi davranış kurallarına uydukları, görevlerinin ne olduğu, hangi amaca hizmet ettikleri, hangi nitelikte hizmet verdikleri ile ilgilidir. Alanyazında farklı kapsamlarda ele alınan profesyonellik kavramı ağırlıklı olarak mesleki bilgi, yeterlilik, toplumsal statü ve başarı ile ilişkilendirilmekte olup; hem kişisel bilgi, tecrübe, başarı ile hem de toplumsal algı ve görüş ile ilişkilendirilmiş bir kavramdır.

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insanların yetiştirilmesi, toplumsal tüm değerlerin gelecek kuşağa aktarımı ve toplumun medeniyet seviyesinin yükseltecek bireylerin yetiştirilerek toplumsal refahın sağlanması hususunda öğretmenlerin rolünün oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Mesleki standartlarının ve niteliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak doğan ihtiyaçtan hareketle öğretmen profesyonelizmi kavramı, eğitim bağlamında çalışma hayatındaki etkililiğin anahtar unsurlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Farklı toplumlarda kutsal meslek olarak görülebilen öğretmenlik tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi profesyonellik gerektiren meslek gruplarının başında gelmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin hem mesleki alandaki gelişmeleri yakından takip etmeleri hem de toplumsal ihtiyaçların farkında olarak mesleki etik çerçevesinde diğer

meslektaşları ile paylaşımda olmaları, mesleki gelişim ve dolayısı ile de mesleki profesyonellik için gerekli olmaktadır. Kramer (2003) öğretmen profesyonelliğinin en kritik unsurlarını tutum, davranış ve iletişim olmak üzere üç kategoride sınıflandırmakta; Yılmaz ve Altinkurt (2014) ise öğretmen profesyonelizmini kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek başlıkları altında dört alt boyutta ele almaktadır.

Tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik algısının oluşması ve bu kavramın içinin doldurulması belirli bir zaman almıştır. Öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik kavramının oluşması öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi ile paralellik göstermektedir. Öğretmen nitelikleri, son otuz yılda yeniden yapılanma konusu olmuştur (Lawn, 2011). Önceleri daha çok usta-çırak ilişkisi ile çalışma, gözlem ve deneme-yenilme yolu ile geliştirileceği düşünülen öğretmenlik mesleğinin; yaşanan gelişmeler ile akademik eğitim ile edinilen daha özerk ve uzmanlaşılabilen bir meslek halini aldığı görülmektedir. Teknolojinin hızla hayatımıza girmesi öğretmenlik mesleğinde de bir devinim oluşmasına sebep olmuş; hayat boyu öğrenme kavramı ile de sürekli gelişmesi gereken profesyonel bir meslek olarak algılanmasını sağlamıştır. Öğretmenlik tek boyutlu öğretim yapma sürecinden çıkarak hem toplumu etkileyen hem de toplumdan ve küresel dünyadan etkilenen bir meslek halini almıştır. Bu kapsamda Hargreaves (2000) öğretmen profesyonelizminin gelişiminin tarihsel süreç içerisinde profesyonelizm öncesi dönem, özerk dönem, kolektif çalışma dönemi ve postmodern profesyonelizm dönemi olarak dört dönemde ele almıştır.

Bir mesleğin profesyonel olarak tanımlanması için sözlük anlamı ile birlikte o mesleği icra eden bireylerin nitelik, beceri ve yeterlilikleri, toplumsal algı gibi çok boyutlu bileşenleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu kapsamda hem toplumsal değişme ve gelişmeler hem de akademik algı boyutunda yaşanan devinimlerden etkilenmiş olan öğretmenlik mesleği de mesleki gelişimin zorunlu olarak görüldüğü profesyonel bir meslek olarak algılanmaktadır. Öğretmenlik; görev ve sorumlulukları yasalar ile belirlenmiş, bu doğrultuda hem konu alanında hem de mesleki alanda bilgi ve tecrübe gerektiren profesyonel bir meslek koludur. Yaşanan gelişmeler eğitim sektöründe de beklentilerin değişmesine sebep olmuş, bu bağlamda daha pasif olan öğretme süreci öğretene kişiyi de içine alan topyekûn bir öğrenme sürecine dönüşmüştür. Mesleki gelişimin önem kazandığı öğretmenlik mesleği de bu mesleği icra eden öğretmenlerin kendini sadece üniversite eğitimi ile kendilerini sınırlandırmadığı,

gelişmeleri yakından takip ettikleri ve mesleki olarak sürekli bir öğrenme süreci içinde oldukları daha profesyonel bir bakış açısı ile icra edilen bir meslek haline dönüşmüştür.

1.3. Avrupa Birliği Projeleri

1.3.1. Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği Projeleri

Avrupa Birliği, siyasal ve ekonomik birliktelik amacıyla devletlerarası anlaşmalar ile kurulmuş, yirmi yedi üye ülkenin içerisinde yer aldığı bir topluluktur. 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması'nın yürürlüğe girmesi ile hali hazırda Avrupa Ekonomik Topluluğu ismi ile faaliyet gösteren örgütün siyasi ve ekonomik alanlarda görev ve sorumluluklarının artarak genişlemesi sonucunda Avrupa Birliği adını almıştır. İkinci Dünya Savaşı sonucunda ortaya çıkan siyasi ve ekonomik birliktelik zorunluluğu ile şekil almaya başlayan ve temelleri atılan bu çok uluslu birlik özellikle yaşanabilecek farklı durumlar için tüm birlik üyelerini kapsayan birimlere sahiptir. Birlik üyesi vatandaşların oyları ile seçilen bir parlamento ile Avrupa Komisyonu, Avrupa Birliği Konseyi, Liderler Zirvesi, Avrupa Adalet Divanı ve Avrupa Merkez Bankası birliğe ait yönetim birimleri içerisinde bulunur (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021)

Temelleri 1951 yılında Belçika, Federal Almanya, Lüksemburg, Fransa, İtalya ve Hollanda'dan oluşan altı ülkenin katılımıyla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu olarak kurulmuştur. 1957 Roma Antlaşması'na dayanan bu birlik daha sonra farklı ülkelerin de dâhil olması ile büyümüş ve yetki ve sorumlulukları artmıştır. Aralık 2007'de yılında imzalanarak 2009 yılında işlev kazanan Lizbon Antlaşması ile de birlik güncel yapısını oluşturabilecek karar ve yetkiler almıştır. Günümüzde yirmi yedi ülke ile birlikte çeşitli aday ülkeler ile farklı alanlarda farklı programlar oluşturulmakta ve işbirliği çalışmaları devam etmektedir. 1950'li yıllarda Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak kurulmuş olan Avrupa Birliği; zaman içerisinde yaşanan siyasi, ekonomik, toplumsal sebeplerden ötürü ülkelerin birbiriyle olan ilişkilerini değiştirmiş ve Avrupa Birliği olarak sadece ekonomik değil toplumları etkileyen birçok alanda birliktelik içeren bir örgütsel yapıya dönüşmüştür. Bu değişen yapıya 1959 yılında dahil olan Türkiye, bu tarihten itibaren Avrupa Birliği ile toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomik birçok alanda uyum süreçlerine dayalı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda yaşanan birçok gelişmeden biri de 1999 Helsinki Zirvesi sonrası Türkiye'nin eğitim ve kültür alanında proje ve hibelerden pay almasına karar verilmesidir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021)

Avrupa Birliği üye ve aday üye ülkelere göre özellikle kamu ve sivil toplum alanında birçok farklı konuda projeler üretilmiştir. Bu alanda özellikle üye ülkeler kapsamında dahil olunabilen projelerde eğitim, sivil toplum, iş birliği geliştirme çalışmaları öne çıkmaktadır. Avrupa Birliği üyelik süreci içerisinde Türkiye'de de kamu ve sivil toplumun bilinci ve etkinliği amacı ile Avrupa Birliği ile diyalogun geliştirilmesi, Avrupa Birliği'nin Türkiye'de daha geniş kitlelere anlatılması ve Türkiye'nin Avrupa'da daha etkin tanıtılması için birçok proje geliştirilmiştir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021).

Türkiye ve Avrupa Birliği Arasındaki Sivil Toplum Diyalogunun Geliştirilmesi Projesi I, Türkiye ve Ab Arasındaki Sivil Toplum Diyalogunun Geliştirilmesi Projesi II, Türk Yerel Medyası Avrupa Birliği Yolunda I-II Projesi, Valiliklerin Avrupa Birliği Sürecinde Etkinliğinin Artırılması Projesi, Jean Monnet Burs Programı, Katılım Öncesi Süreçte Sivil Toplumun Güçlendirilmesi: STK Hibe Programı, Erasmus Plus Programı gibi farklı kurum ve kuruluşların eğitim, sosyal politika geliştirme, uyumlanma gibi farklı konularda üye ülkeleri ile birlikte çalışmalar gerçekleştirebildiği alanlar bulunmaktadır (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021).

Avrupa Birliği ile farklı alanlarda yapılabilecek projeler için 2002 yılında TBMM tarafından kabul edilen Çerçeve Anlaşması sonucu 2003 yılında hazırlıklara başlanmıştır. Ulusal Ajans bünyesinde 2004 yılından itibaren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyelik statüsü kazanılmış ve o tarihten bu yana aynı çerçevede proje ve eğitim çalışmalarına devam edilmektedir. 2006 yılına kadar Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik isimleriyle tanınan Avrupa Birliği projeleri, 2007-2013 yılları arasında Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları adı ile Türkiye Ulusal Ajansı vasıtası ile takip edilmiştir. 2014-2020 yılları arasında Erasmus+ Programı olarak daha geniş çerçevede yer alan program 2021 yılı ile Erasmus+ ve ESC Programları olarak isimlendirilmiş ve 2027 yılına kadar bu şekilde devam etmesi planlanmıştır (Ulusal Ajans, 2021).

1.3.2. Avrupa Birliği Projeleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Kürelleşme sonucu içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile sürekli güncellenen Avrupa Birliği Projelerinin önemli bir kısmı eğitim- öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütölen ve 7 yıllık dönemler sonucu isimleri ve içerikleri güncellenen bu projelerde öğretmen ve eğitimcilerin eğitimi, deneyim paylaşımı ve farklı ülkedeki meslektaşları ile bir araya gelmeleri projelerin

birçok amacından bazılarıdır. Örneğin Türkiye'nin de içerisinde yer aldığı ve 2000-2006 yıllarında uygulanan Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Projeleri kapsamında gerçekleştirilen projelerden okullardaki eğitim için oluşturulmuş Comenius Programı, yükseköğretim projeleri için Erasmus Programı, yetişkin eğitimi için Grundtvig Programı kullanılmış olup bu çalışmalar ağırlıklı olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli çalışmalar ile bireysel ya da grup olarak uzun ya da kısa süreli hareketliliği, deneyim paylaşımı ve etkileşimini hedeflemiştir (Ulusal Ajans, 2012). Bu kapsamda program başlıklarından biri olan Comenius Programı, öğretmenler için hem bireysel hareketlilikler hem de hizmetiçi eğitim faaliyetleri içeren; Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmaya imkân sağlayan, iş birliğini güçlendiren, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda bireylerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerine destek veren faaliyetler bütünüdür (Ulusal Ajans, 2012).

Eğitimin anlam ve önemi ile toplumdaki etkisi doğrultusu ile yapılan Avrupa Birliği Projeleri her alanda olduğu gibi eğitimde de iyi örneklerin takibi, yenilikçiliği arttırılması, farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelmesi, eğitimde bilgi ve teknolojinin kullanımı ve karşılıklı iyi örneklerin paylaşımı gibi eğitim öğretimde çok da önemli birçok basamağı hedefleyen alt amaçlar içermektedir. Bu doğrultuda eğitimin bir ömür boyu sürmesi gerektiği inancı ile 2007-2013 yılları arasında yapılan çeşitli yenilikler ile Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları adını alan projeler; tecrübe ve iyi uygulama örneklerinin paylaşımını, iletişim ağlarının oluşturulması, eğitim sistemleri ve politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve gözlenmesi, karşılıklı bilgi paylaşımı ile yeniliklerin ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması gibi birçok yeni faaliyet ile yine eğitim ve öğretim çalışmalarını ve öğretmenleri hedef kitle olarak ön planda tutan faaliyetler şeklinde yer almaktadır. Comenius Programı Okul Eğitimi başlığı altında öğretmenlere sunulan çeşitli fırsatlar ile farklı ülkelerden öğretmenlerin bir araya gelerek hem bireysel hem de topluluk halinde gözlem, hizmet içi eğitim, deneyim paylaşımı gibi farklı faaliyetler ile mesleki paylaşım ve gelişimleri ön planda tutulduğu bir program olmuştur (Ulusal Ajans, 2012).

2014- 2020 yılları kapsamında Erasmus Plus olarak isimlendirilen program değişen ve gelişen eğitim ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Erasmus Plus Program faaliyetleri, Bireylerin Öğrenme Hareketliliği, Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği ve Politika Reformuna Destek adları altında 3 temel bileşene ayrılmıştır. Bunların yanı sıra Spor Destekleri ve Jean Monnet özel programı da Erasmus Plus altında

desteklenmiştir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2017). Bu kapsamda yer alan hem Bireylerin Öğrenme Hareketliliği hem de Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi başlıklarına bakıldığında doğrudan öğretmen eğitimlerini hedef alan alt başlıklar olduğu görülmektedir. Örneğin; Ana Eylem Bir (Key Action 1) Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Programı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme hareketliliğini konu almakta olup; bu kapsamda sadece öğretmenlerin yer alabildiği ve mesleki gelişimi sağlamak için oluşturulan farklı kursların bulunduğu bir alt başlık olduğu görülmektedir. Ana Eylem İki (Key Action 2) Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İş birliği başlığı altında yapılabilecek çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki gelişimini hedef alan faaliyetlerin bu sefer kurumsal yapıyı da dahil ederek sektörler arasında, eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında ve aynı zamanda bunlarla iş dünyası arasındaki iş birliklerini teşvik etmeyi hedeflediği görülmektedir (Ulusal Ajans, 2021). 2020 yılı ile birlikte yeniden yapılandırılan ve 2021-2027 yıllarını kapsayan programda ise aynı önceliklerin yer aldığı ve öğretmen eğitimlerinin hem bireysel hem de kurumsal çerçevede devam ettiği görülmektedir.

Modern dünyada eğitim hem bireylerin hem de toplumların gelişim ve değişim sürecinde oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda yıllardır farklı çalışmaları destekleyen Avrupa Birliği; ortak kültür ve değerler çerçevesinde bir araya gelen ülkelerin eğitim süreçlerini desteklemek amacı ile proje ve programlar yürütmektedir. Öğretmen eğitimlerinin de hem bireysel hem de kurumsal yapıda oldukça önemsendiği bu projelerde zaman zaman isimleri ve içerikleri değişse de ‘Öğretmen Eğitimi’ çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Okul projelerine katılmanın, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerini geliştirdiği, sosyal beceri ve kişisel sorumluluklarını artırdığı, ortak oldukları ülkelerin eğitim ve okul sistemlerini öğrendikleri tespit edilmiştir (Kassel, 2007). Mesleki gelişim ve paylaşım, mesleki öğrenme, kurum kültürünün gelişmesi, gözlem, hareketlilik gibi birçok alt amaç içeren bu projelerin; öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişen toplumsal ihtiyaçlar paralelinde dönemsel revizelerle gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum özellikle eğitim alanında ‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi’ konusunun tüm dünyada olduğu gibi Avrupa Birliği özelinde de önemli önceliklerden biri olduğunu ve ‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin’ farklı isimlerle olsa bile hem program başlıkları hem de ayrılan hibe tutarı kapsamında artarak öneminin vurguladığını göstermektedir.

2. BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Avrupa Birliği projelerinin öğretmen eğitimlerine katkısı, mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme konu başlıkları altında gerçekleştirilen yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Avrupa Birliği Projeleri ve Öğretmen Eğitimlerine Katkısına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği'nin finanse ettiği projeler ile ilgili alanda Türkçe ve farklı dillerde araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir. Ancak Avrupa Birliği Projelerinin özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki profesyonelliklerine ait bakış açılarını inceleyen ya da Avrupa Birliği Projeleri ile Öğretmen Eğitimleri ve bu doğrultudaki mesleki gelişimleri hususunda yapılmış araştırma ve yazılmış kaynakların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Avrupa Birliği Projelerinin eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmaları incelenerek; bu konu başlığı altında doğrudan ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Avrupa Birliği projelerinin eğitim ve öğretmen eğitimi üzerinde etkileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genellikle eğitim politikaları ya da spesifik proje türleri üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte Avrupa Birliği Projelerinin katkı ve etkilerinin farklı kademeler arasında ve farklı alt başlıklarda literatürde yer aldığı gözlemlenmiştir. Örneğin; Terzi (2005), 'Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi' isimli doktora tezinde; Avrupa Birliği tarafından oluşturulmuş eğitim politikalarını incelemiş olup; bu politikalar doğrultusunda eğitim yönetimi, temel eğitim, ortaöğretim, yüksek eğitim ve öğretmen eğitimi başlıklarını Türkiye eğitim politikalarını da ele alarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye'de eğitim politikaları üzerinde yaptığı incelemelerde; Türkiye'de okul öncesi eğitimi veren kurumlar ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının nicel sorunlar ile uğraştığı; öğretmen eğitimi politikalarının ise mevcut gereksinimleri karşılamaya yönelik olduğu, daha vizyoner bir sistem için öğretmen eğitiminin özellikle Avrupa Birliği'nin bilgi toplumu, iletişim teknolojileri, heterojen eğitim sistemleri politikaları gibi hususlarda yeniden ele alınarak düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer kapsamda ‘Evaluation of the Leonardo da Vinci and Socrates programmes in Norway Final report’ (*Norveç; Leonardo da Vinci ve Socrates Programları Değerlendirmesi*) isimli çalışmayı hazırlayan Vabo (2007), 2000-2006 yılları arasında Avrupa Birliği projeleri Leonardo da Vinci ve Socrates programlarının öğretmen ve öğrencilerin üzerindeki etkilerinin yönetsel gelişime etkisini araştırdığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle nicel veriler incelenmiş, kabul edilen projelerin yöneticileri ile görüşülmüştür. Daha sonra yerel ve ulusal düzeyde farklı hedef gruplar ve yöneticilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan farklı kapsamlı ve içerikli projelerin öğretmen, öğrenci ve yerel yönetimlerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı, motivasyonu arttırdığı, yabancı dil öğrenimini geliştirdiği gibi sonuçlar saptanmıştır. Yine bu kapsamda Kassel (2007), ‘Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report Study on behalf of the European Commission’ (*Comenius Okul Ortaklıklarının Katılımcı Okullardaki Etkileri Üzerine Final Raporu*) adlı çalışmasında Comenius projelerinin öğretim kalitesi, iş birliği ve sürdürülebilirlik kavramlarının okullardaki etkilerini incelediği gözlemlenmiştir. Çalışma oldukça geniş kapsamlı olup 27 AB ülkesi, Norveç, İzlanda, Liechtenstein ve Türkiye’den 22000 okul ve 23500 proje liderlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiş olup veriler farklı gruplarda oluşturulmuş anketler aracılığı ile toplanmıştır. Okullar arasında Avrupa ve uluslararası ilişki ve sürdürülebilirlik, öğretmen ve öğrenci becerileri dil ve teknoloji becerileri ve motivasyonları, okulların örgütsel yönetim ve değişimi gibi pek çok farklı alanda yapılan araştırmada; projelere katılımın hem okul yönetimi hem öğretmen hem de öğrenci açısından birçok boyutta olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Avrupa Birliği Projelerinin hedef kitlesi doğrudan okullar, öğrenciler ve öğretmenlerdir. Bu sebeple literatürde konunun okul ve öğrenci kapsamında incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Dilekli (2008), ‘Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde ise Türkiye’de uyum süreci programı çerçevesinde uygulanan Avrupa Birliği eğitim politikalarının çıktılarında biri olan Avrupa Birliği Projelerini, Comenius projeleri kapsamında ele alarak; bu projelerin yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ve dersler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 78 öğrenci, 52 öğretmen ve 15 yönetici gönüllü olarak katılmış olup; katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan projelerin öğretmen ve idareciler üzerinde oluşturduğu planlı çalışma, görev ve sorumluluk, iş birliği gibi hususlarda değerlendirmeler

yapılması istenmiştir. Bununla birlikte projelerin katılımcılara yeni yöntem ve teknikleri kazandırdığı, proje çalışmalarına katılan öğrencilerin özellikle resim, müzik ve İngilizce derslerine ilgisinin arttığı belirtilmiştir.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen projelerin temel eğitimden yükseköğretime farklı eğitim kademelerini kapsayan çok geniş bir yelpazesi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Topçu (2011) ‘Avrupa Birliği eğitim programlarından Erasmus programına katılan akademisyenlerin izlenimleri’ isimli çalışmasında bir üniversitede Avrupa Birliği projelerine katılan öğretim elemanlarının deneyim ve gözlemlerini ele almıştır. Çalışmadaki bilgiler 2006–2010 yılları arasında Avrupa Birliği projelerine katılan 14 öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşmeler ve Cumhuriyet Üniversitesi Dış İlişkiler biriminin sağladığı dokümanların analizin ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda Avrupa Birliği projelerinin katılımcılar açısından yararlı olduğu ve bu programların amaçlarının hedefine ulaştığı belirtilmiştir.

Avrupa Birliği sadece kişilerin ya da okulların bakış açılarını değil Avrupa Birliğine aday ülke statüsünde bulunan ülkemizin tüm kurumlarını da etkileyen bir olgudur. Bu kapsamda Avrupa Birliği projelerinin kurumlara olan etkilerini inceleyen çalışmalardan; Selek Meydanlı (2013) tarafından bir yüksek lisans tezi olarak yapılmış ‘Project based policy transfer: The case of EU projects implemented by the Ministry of National Education’ (*‘Proje temelli politika transferi: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan AB projeleri’*) isimli çalışma; Avrupa Birliği projelerinin Milli Eğitim Bakanlığının politika yapım sürecine etkisini araştırmaktadır. Bu kapsamda özellikle bakanlıkça geliştirilmiş Temel Eğitime Destek Projesi ve Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi temel alınmış olup bu projelerin uygulama sürecindeki bürokratik ve kurumsal yapı ile projeleri etkileyen faktörler incelenmiştir.

Yine bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının Avrupa Birliği tarafından finanse edilen projelerin incelendiği ‘Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi’ çalışması Akyüz (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olup; projelerin karar ve uygulama süreçleri amaç, sonuç ve sürdürülebilirlik açısından incelenmiştir. Çalışmada görüş bildiren katılımcılar ile yüz yüze görüşülmüş olup yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim

Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi hem Avrupa Birliği normları hem de Türk Milli Eğitim vizyonu açısından ele alınmıştır.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen projeler çok boyutlu ve çok başlıklıdır. Aday ülke statüsündeki ülkemiz eğitim- öğretim kapsamında hem öğretmen hem öğrenci hem de kurumsal olarak bu çalışmalara katılabilmektedir. Okullarda yapılan çalışmalara yönelik olarak; Kesik ve Balcı (2015) tarafından ‘Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren okulların sağlığına ilişkin öğretmen algıları’ isimli çalışmada; İzmir’de görev yapan ve Avrupa Birliği projelerine katılmış toplamda 381 öğretmen yer almıştır. Çalışmada Avrupa Birliği projelerinde görev alan okullarda çalışan öğretmenlerin okullarının örgütsel sağlığı üzerine branş, eğitim düzeyi, projede aktif sorumluluk alma gibi farklı değişkenler baz alınarak değerlendirmeler yapıldığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte yine Kesik ve Balcı (2016) tarafından ‘AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılar Açısından Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması’ isimli bir çalışma gerçekleştirilmiş olup; Avrupa Birliği Projelerinin okullara sağladığı katkıları ölçmeyi hedefleyen ve bu tezde de kullanılan “likert” tipi bir ölçme aracının da bu kapsamda geliştirildiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Günbayı ve Vezne (2016) tarafından gerçekleştirilen ‘Opinions of Teachers on Erasmus+ Key Action 1: A Case Study’ (*Öğretmenlerin Erasmus+ Ana Eylem 1 Hakkında Görüşleri: Bir Vaka Çalışması*) isimli çalışmada liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlerin Erasmus+ Ana Eylem 1 Projesine katılma nedenleri, projeye katılmadan önce yaptıkları hazırlıklar ve projeye katılmanın sağlayacağı faydalara ilişkin görüşlerini sınıflandırmaktadır. Araştırma sonucunda üç temada sınıflandırılmış sonuçların; mesleki gelişim, dil eğitimi ve ulaşım ile ev sahibi ülke hakkında bilgi toplanması ve proje yararının derslerde teknoloji kullanımını öğrenme fırsatı oluşması üzerine şekillendiği görülmektedir.

Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017) tarafından gerçekleştirilen ‘Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus’ (*Başarılı Erasmus Deneyimi: Erasmus Öncesi, Sırasında ve Sonrasında Algıları Analiz Etmek*) araştırmasında çalışma üniversite kaynaklı olarak sürdürülmüş olup; Avrupa Birliği Erasmus programlarına katılan öğrencilerin beklenti, algı ve deneyimlerini araştırılmıştır. Oldukça geniş kapsamlı olarak yapıldığı gözlemlenen araştırmaya İtalya, Birleşik Krallık, Finlandiya, Slovenya ve Belçika’daki üniversitelerden 3557 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin Erasmus deneyimi yaşamadan önceki ve sonraki görüşlerine yer verilmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Bardakçı (2017) tarafından yüksek lisans tezi olarak ‘Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada ise Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmiş olup; bu kapsamda Ankara’da Avrupa Birliği projeleri yürütmüş ortaokullarda çalışan öğretmenlerin bakış açılarına göre okul idarecilerinin yönetim stilleri arasındaki ilişkinin ele alındığı gözlemlenmiştir. Araştırmada 2016-2017 yıllarında Ankara’da en az bir Avrupa Birliği projesi yürütmüş öğretmenlere "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve "AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Avrupa Birliği projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının olumlu olduğu yine aynı şekilde bu projelerde görev yapan öğretmenlerin yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik çalışmaların hem Türkçe hem de farklı dillerde yapıldığı literatürde, mesleki öğrenme kavramının hem öğretmen ile ilgili iç faktörler (karakter, mizaç, stress vb.) hem de dış faktörler (okul idaresi, okul kültürü, öğrenme toplulukları vb.) açısından ele alındığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin birçok faktöre bağlı olduğu gerçeğinden yola çıkarsak literatürdeki çalışmaların öğrenme toplulukları, öğretmenin kişisel özellikleri, okul kültürü ve idari yapı gibi birtakım temel öğeler arasında yoğunlaştığı gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin aktif çalışma hayatında ve meslektaşları ile etkileşim halinde iken de oluşmasının mümkün olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Hipp ve Huffman ‘Professional learning communities: assessment development-effects’ (2003) (*‘Profesyonel öğrenme toplulukları: değerlendirme geliştirme-etkileri’*) isimli çalışmasında; meslektaş öğrenmesinin önemi ve bu öğrenmenin mesleki gelişime etkisi konu başlıkları üzerine incelemelerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bu gelişimin boyutlarını bireysel faktörlerin de etkilediği literatürdeki çalışmalardan gözlemlenmektedir. Bu kapsamda Kwakman (2003) gerçekleştirdiği ‘Factors affecting teachers’ participation in professional learning activities’ (*‘Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını etkileyen faktörler’*) isimli çalışmada mesleki gelişime istek ve katılıma öğretmen gözüyle bakmış olup, öğretmen

öğrenimi ve işyerinde öğretmen öğrenmesini etkileyebilecek faktörleri ile mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım olarak kavramsallaştırılması, işyerinde mesleki öğrenme fırsatlarında teori ve uygulamaları yer almıştır. Seferoğlu (2004) ise ‘Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim’ isimli çalışması ile bu alanı öğretmenlerin bireysel yeterliliklerini de ele alarak “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” ifadesi ile değerlendirmiştir.

Nias (2005) ‘Why teachers need their colleagues: A developmental perspective’ (*‘Öğretmenlerin meslektaşlarına neden ihtiyacı var: Gelişimsel bir bakış açısı’*) isimli çalışmalarında meslektaş öğrenmesinin önemi ve bu öğrenmenin mesleki gelişime etkisi konu başlıkları üzerine incelemelerde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yine bir faktör olarak kabul edilebilen eğitim çalışmalarından olan hizmet içi eğitimler de literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimi başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Ortaçtepe (2006) ‘The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in-service teacher education program’ (*‘Bir hizmet-içi eğitim programı çerçevesinde öğretmen öz yeterlik inancı ve mesleki gelişim arasındaki ilişki’*) isimli yüksek lisans tezinde İstanbul’ da bulunan 8 özel okulda İngilizce öğreten 50 öğretmen anket uygulamasına katılmış daha sonra bu öğretmenlerden 20’si gözlemlenmiştir.

Öğretmenlik gelişen teknolojiye adapte olması zaruri ve mesleki gelişimin hayat boyu sürdüğü bir meslek grubudur. Bu kapsamda Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong (2007) ise ‘Colleagues’ roles in the professional development of teachers: Results from a research study of national board certification’ (*‘Meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolleri: Ulusal kurul sertifikasyonu ile ilgili bir araştırma çalışmasından elde edilen sonuçlar’*) isimli çalışma Amerika Ulusal Kurul sertifikasına sahip 14 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin mesleki etkileşimleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişkinin farklı boyutlarda ve kapsamlı olarak ele alındığı değerlendirmeler ortaya çıkarmışlardır. Bu kapsamda öğretmenlerin çeşitli şekillerde birbirlerinin mesleki gelişimine yardımcı oldukları tespit edilmiştir.

Mesleki yeterlilik kapsamında bireysel faktörlerden biri olan stresi ele alan Klassen (2010) yayımladığı ‘Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs’ (*‘Öğretmen stresi: Kolektif yeterlik inançlarının aracı rolü’*) isimli çalışmasında Kanada’daki 951 öğretmen üzerinde iş stresi ve iş tatmini konu başlıkları üzerinde araştırma yapılmış olup; mesleki gelişime stresin etkilerini de ele alarak incelemelerde bulunmuştur.

Hardin (2010) ‘A Study of social cognitive theory: The relationship between professional learning communities and collective teacher efficacy in international school settings’ (‘Uluslararası okul ortamlarında profesyonel öğrenme toplulukları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki’) isimli doktora tezi çalışmasında ve Robertson (2011) ‘The relationship of teachers’ perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities’ (‘Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile mesleki öğrenme toplulukları algıları arasındaki ilişki’) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki öğrenme algısına, mesleki öğrenme topluluklarının yeri ve etkisi üzerinden ele almışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki gelişim kavramına okul ve kurumsal kültür açısından bakan ‘How to improve teaching practices, the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices’ (‘Öğretim uygulamaları nasıl geliştirilir: Öğretmen motivasyonunun rolü, örgütsel faktörler ve liderlik uygulamaları’) çalışması Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olup; öğretmenlerin mesleki gelişimine öğretmen motivasyonu açısından bakarak bu motivasyonu etkileyen örgütsel faktörler incelenmiştir. Hollanda’da bulunan 32 ilkokulda 502 öğretmenin katıldığı araştırmada dönüşümcü liderlik, öğretmen motivasyon faktörleri ve öğretmenlerin öğrenmesini etkileyen uygulamalar araştırılmış olup öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bu faktörlerin etkisi açısından bir bakış açısı getirilmiştir.

Bununla birlikte yine Özdemir (2014), ‘Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde mesleki öğrenme boyutunda okul yönetiminin rolü ve etkisini araştırmıştır. Araştırmada İstanbul ilinde görev yapan 15 müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılmış olup; okul müdürünün, müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerini teşviki konusundaki uygulamaları, bu konuda karşılaştıkları problemleri, okul müdüründen aldıkları destekleri ve mesleki gelişimlerini olumlu/olumsuz yönde etkileyen durum ve etkenleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu kapsamda mesleki gelişimi yöneticilerin etkisi boyutu altında değerlendiren birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin; Arı (2014) ‘Resmi ortaokul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi’ isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki gelişimini yöneticilere olan bakış açısına göre incelenmiş olup ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerini hedef almıştır. Bu amaçla, mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış ve ortaokul yöneticilerinin, mesleki gelişim faaliyetlerini takip

ettikleri fakat okullardaki iş yoğunluğundan ötürü zaman zaman katılmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sevi Genç (2015) ise hazırlamış olduğu ‘Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme’ isimli yüksek lisans tezinde mesleki gelişimin en büyük aktörlerinden olan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin bakış açısına göre incelemiştir. Hizmet içi eğitim çalışmalarını hem içerik hem de süreç olarak ele almış olup; öncelikle 459 katılımcıya anket çalışması uygulanmış daha sonra 65 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hizmet içi eğitim boyutundan bakmıştır.

Kalkan (2015) Ankara’nın yedi ilçesinde görev yapan 805 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği ‘İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki’ isimli doktora tezi çalışmasında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme kavramını karşı oluşturduğu bakış açısını farklı boyutlardan ele almıştır. Cansoy ve Parlar (2017) ise ‘Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi’ isimli çalışmalarında mesleki öğrenme topluluğu kavramı ve mesleki öğrenmenin bu açıdan öğretmenler üzerindeki etkisi konuları üzerinde çalışmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Araştırmada okullarda oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci öğrenmeleri ve verilen eğitimi olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini dış faktörler kadar teknolojik gelişmeler ve bireysel faktörler de etkilemektedir. Bu kapsamda değişen ilgi ve ihtiyaçlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki etmektedir. Örneğin; Sezer, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz (2017) ‘Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Deneysel bir çalışma’ isimli çalışmalarında yüz yüze ve çevrimiçi uzaktan eğitim yöntemleriyle bir hizmet içi eğitim sürecinin yürütülmesi sürecini devlet ortaokulunda görev yapan 43 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama teknikleri kullanılmış olup, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde çevrimiçi eğitim yöntemine özellikle esnek bir ortam sağladığı için olumlu yaklaştığı fakat teorik olarak öğrendikleri dersin uygulamasını yapamadıkları için eğitimin tamamlanmadığını belirtmişlerdir. Özgül (2018) gerçekleştirdiği ‘Teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişimine yönelik öğretmen değerlendirmeleri ve önerileri’ isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki gelişimine çevrimiçi boyutu da ele alarak teknolojik gelişmelerin ışığında değerlendirmişlerdir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmış olup Karabük ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 32 öğretmen katılmıştır.

Cüccemen (2018) ise yine Ankara'nın Polatlı ilçesinde bulunan 46 okul ve 986 öğretmen ile gerçekleştirdiği 'Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarındaki incelenmesi' çalışmasında mesleki öğrenmenin yansımalarına bakarak özellikle ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme kavramını karşı oluşturduğu bakış açısını farklı boyutlardan ele almıştır.

'Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları' isimli doktora tezinde Altun (2020); mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisini de ele almıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde iki resmi ortaokulda oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının başlangıcı, uygulama ve sürdürülmesi takip edilmiş ve sonunda topluluk üyeleri ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin bireysel öğrenme, öz farkındalık, liderlik, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi başlıklarda gelişimlerine etki ettiği gözlemlenmiştir.

Aliyev (2020) ise gerçekleştirmiş olduğu 'Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği' isimli çalışmada okul kültürünün hem yönetici hem de öğretmenler üzerindeki etkisini ele alarak, bu kapsamda okul kültürünün öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerine de değinmiştir. 2 devlet 2 özel okuldaki toplam 20 öğretmen 4 idareci ile yapılan çalışmada bulgular okul kültürü algısı, okul kültürü tanımı ve okul kültürü önündeki engeller olarak üç grupta toplanmıştır. Erden ve Kılınç (2021) 'Öğretmen Meslekî Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması' isimli araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen temel faktörün okul müdürleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karabük ilinde bulunan okullarda görev yapan toplam 32 öğretmen ile nitel araştırma yöntemi uygulanan çalışmada okul müdürlerinin mesleki gelişim ve öğrenmede önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik çalışmaların da literatürde hem Türkçe hem de farklı dillerde yapıldığı ve farklı açılardan ele alındığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri farklı branşların bakış açısına göre incelenmiştir.

Mesleki profesyonellik; birçok etkene bağılı oluşabilecek ve birçok farklı faktörden etkilenebilecek bir kavramdır. Bu sebeple farklı faktörlerden nasıl etkilendiğine dair de araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Tichenor ve Tichenor (2005) ‘Understanding Teachers’ Perspectives on Professionalism’ (*‘Öğretmenlerin profesyonelliğe bakış açılarını anlamak’*) isimli çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramına dair nasıl bakış açılarını araştırmıştır. Profesyonel olmanın ve eğitim alanında profesyonellik sergilemenin ne anlama geldiğinin incelendiği çalışma; ideal öğretmenlerin profesyonelliğin hangi yönlerini sergilediklerini sormak için odak grup görüşmeleri kullanmıştır.

Öğretmenlikte mesleki profesyonellik farklı etkenlere göre değişkenlik gösterebildiği gibi farklı ülkelerde öğretmenlerce de farklı bir bakış açısı ile ifade edilebilmektedir. Örneğin; Lai ve Lo (2007) gerçekleştirdikleri ‘Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai’ (*‘Eğitim reformunda öğretmen profesyonelliği: Hong Kong ve Şanghay deneyimleri’*) isimli çalışmalarında eğitimde başarılı kabul edilen Hong Kong ve Şanghay belgelerindeki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik bakış açılarını incelemiştir. 1990’lardan başlayarak, Hong Kong ve Şanghay’da eğitimin kalitesini arttırmak için girişilen reformlara değinilen çalışmada; her iki toplumda görev yapan öğretmenlerin öğretmen profesyonelliğe dair bakış açısına değinilmiştir. Buna göre her iki ülkedeki öğretmenlerin bakış açıları “sınırlı profesyonellik” olarak yorumlanmış ve her iki toplumda da öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin farkındalıklarının nispeten zayıf olduğu tespiti yapılmıştır.

Literatürde mesleki profesyonellik kavramı ve öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin üzerine de pek çok çalışma bulunduğu gözlemlenmektedir. Örneğin Evans (2008) gerçekleştirdiği ‘Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals’ (*‘Profesyonellik, Profesyonellik ve Eğitim Profesyonellerinin Gelişimi.’*) isimli çalışmada Birleşik Krallık bünyesinde profesyonellik kavramının yeniden tanımlanmasını ve incelenmesini içerir ve bu kapsamda talep edilen, öngörülen ve yasalaştırılmış profesyonellik başlığı altında üç farklı kavram ve bakış açısı sunarak; bu kavramların eğitim profesyonellerinin gelişimi için nasıl yorumlanabileceğini ve kullanılabileceğini inceler. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik profesyonellik algılarının incelenmesinde farklı bileşenler göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramına yönelik farklı bir bakış açısı da mesleki kıdemin etkinin olup olmadığı yönündedir. Bu kapsamda Hildebrandt ve Eom (2011)

‘Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age’ (*Öğretmen profesyonelleşmesi: Motive edici faktörler ve yaşı etkisi*) isimli çalışması Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Kurul sertifikalı 453 öğretmenden alınan verilerin yorumlanması ile farklı teşviklerle motive edilen farklı yaşlardaki öğretmenlerin, öğretmen profesyonelleşmesi için daha çok güdülendiğini ortaya koymaktadır. Bayhan (2011) gerçekleştirdiği ‘Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi’ isimli doktora tezinde öğretmen profesyonelliği kavramını nicel ve nitel yöntemler ile birlikte incelenmiş olup; çalışmaya Kocaeli ilinden 521 öğretmen katılmış ve bu katılımcıların 27 si ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonelliklerinin sınıf ve öğrenci alanları olarak sınırlı kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte mesleki profesyonellikte yer alan sorumluluk ve özerkliğin, bireysel profesyonelliği etkilediğini ve bu durumun öğretmen özerkliğinde önemli bir faktör olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin profesyonelliğini en çok etkileyen faktörler ise öğretmenlerin kendisi, okul yönetimi, bakanlık ve eğitim fakültelerinin olduğu ifade edilmiştir.

Goepel (2012) ise ‘Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers standards in England’ (*Halkın güvenini korumak: Öğretmen profesyonelliğinin incelenmesi ve İngiltere’de öğretmen standartlarının kullanımı*) isimli çalışmasında İngiltere’deki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine dair bir inceleme ortaya koymaktadır. İngiltere’de öğretmen profesyonelliğinin doğasını ele alan ve hükümet politikasının etkisine ve öğretmenler için standartların getirilmesine göre nasıl değiştiğini ve geliştiğini izleyen bu çalışma; aynı zamanda profesyonelliğin etkili ifadesi için hayati olduğu iddia edilen mesleki nitelikler, eğilimler ve özelliklerle birlikte İngiltere’de bu kapsamda ortaya konulan öğretmen standartlarını da incelemektedir.

Altınkurt ve Yılmaz (2014) ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki’ isimli çalışmalarında Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan 363 öğretmen ile çalışmış olup elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin orta düzeyde bir profesyonellik algısına ve iş doyumuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların hiçbir boyuttaki görüşünün kıdeme göre değişmediği görülmüştür. Kılınç (2014) ‘Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü’ çalışmasında Ankara ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 386 öğretmen ile çalışılmış olup; öğretmen profesyonelizminin anlamlı yordayıcılarının destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olduğu gözlemlenmiştir.

Koşar (2015) ‘Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik’ isimli çalışmasında ilkokul ya da ortaokulda görev yapan 279 öğretmenin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ilişkisel tarama modeli kullanarak incelenmiştir. Yine aynı kapsamda Cansoy ve Parlar (2016) ‘Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi’ çalışmalarında İstanbul’da görev yapan 401 öğretmenin profesyonellik algısı ve bu algının bağlı bulunduğu farklı etkenlerden okul kültürü ve okul idaresi üzerinden araştırmalar yaparak bu ve benzeri faktörlerin öğretmenlerin profesyonellik algısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

Karaman (2016) ‘Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki’ isimli yüksek lisans tezinde Bitlis ili Ahlat ilçesinde görev yapan 237 öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yirci (2017) ‘Öğretmen profesyonelliğinin engeller ve çözüm önerileri’ isimli çalışmasında nitel araştırma yöntemleri ile Kahramanmaraş il merkezindeki 30 öğretmen ile çalışılmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen görüşlerine göre mesleki profesyonellik ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Harwood ve Tukonic (2017) hazırladıkları ‘Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators’ (*‘Bebek bakıcısı mı yoksa profesyonel mi? Ontario erken çocukluk eğitimcileri tarafından anlatılan profesyonellik algıları’*) isimli çalışmada mesleki profesyonellik algısının öğretmenlerce anlaşılma biçimine ve bu kavramın mevcut durumdaki yansımalarına ilişkin bir bakış açısı ortaya koymuşlardır. Kanada, Ontario’daki 54 eğitimcinin profesyonellik ile ilgili görüşlerini paylaştığı araştırma özellikle erken çocukluk eğitiminde görev alan eğitimcilerin profesyonellik kavramları, profesyonel olarak kabul edilen bir bireyin niteliklerine dair görüşleri üzerine (örneğin, iyi bir dinleyici, sabırlı ve anlayışlı) odaklanmaktadır.

Aydemir (2019) ‘Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki’ isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini farklı kademelerde farklı branş ve okullarda çalışan öğretmenlerin bakış açısına göre değerlendirmiştir. Bu kapsamda Aydın ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan 403 öğretmen ile öz yeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile bir araştırma yapılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projeleri ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme ya da Mesleki Profesyonellik kavramlarına yönelik pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarla okullarda uygulanan projelerin öğretmenlerin kişisel ya da mesleki gelişimine olan etkilerine; öğretmenlerin mesleki gelişim ya da mesleki profesyonellik algılarına; yaş, cinsiyet, okul türü gibi farklı değişkenlerin etkilerine yönelik incelemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin katıldığı Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ile mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellikleri üzerindeki etkisi ve aralarındaki ilişkinin bir arada incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.



3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Aydın İli genelinde farklı okullarda görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenlerin; bu deneyimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı ile mesleki öğrenme ve profesyonellikleri arasındaki ilişkin belirlenerek bazı demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018). İlişkisel tarama modeli, deneysel olmayan fakat ona en yakın bir araştırma desendir. Neden- sonuç ilişkisine yönelik ipuçları vermesi bakımından yaygın bir uygulama alanı vardır (Karasar, 2018). Bu kapsamda ilişkisel tarama modelinin öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerine katılımı ile mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin sınanması ve düzeyin belirlenmesi için kullanılması en uygun yöntemlerden biri olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili genelinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 2014-2019 yılları arasında Erasmus Plus projeleri ile yurtdışına çıkan 1124 öğretmen ve idareci bulunmaktadır (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019).

Amaçlı örneklem dahilinde ise bu okullarda görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile 2014-2019 yılları arasında yurtdışı deneyimi yaşamış farklı branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçüt olarak, Aydın İli genelinde Milli Eğitime bağlı devlet okullarında görev yapmak ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile 2014-2019 yılları arasında yurtdışı deneyimi yaşamış olmak ve yürütülecek çalışmaya katılmaya gönüllü olmak

şartları aranmıştır. Aydın İli genelinde farklı branştaki öğretmenlerle yapılan bu çalışmada maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış olup ve bu kapsamda örneklem sayısı hesabında Tablo 3.1 temel alınmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Tablo 3.1. Asgari Örneklem Büyüklüğü Tablosu

Evren (N)	Farklı Evrenler için Kabul Edilebilir Asgari Örneklem Büyüklükleri		
	Gerekli Örneklem Büyüklüğü (n)		
	%90 (0.10)	%95 (0.05)	%99 (0.01)
50	42	44	47
100	61	79	87
250	97	151	182
350	109	183	229
500	121	217	286
750	131	254	353
1000	137	278	400
1250	141	294	434
1500	144	306	461

Kaynak: Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014)

Tabloya göre N değeri 1124 olan bir örneklemin büyüklüğü için farklı güvenilirlik oranlarına göre sayı 137 ile 400 arasında olmalıdır. Araştırmada evreni temsil eden 920 öğretmene mail ve/veya mesaj yolu ile ulaşılmaya çalışılmış olup ölçekler 736 kişiye gönderilebilmiştir. Gönderilen verilerden 373 öğretmenden dönüt alınmış olup analiz esnasında ölçekleri hatalı cevaplayan 26 öğretmen analiz sürecinden çıkarılmış ve 347 öğretmenin verileri araştırmada kullanılabilmektedir. Tabloya göre de ulaşılan örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğüne oranı bazında yeterli sayıya ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ilişkin detaylı sayısal ve yüzdelik dağılımlar Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	225	64,84
	Erkek	122	35,16
Eğitim Durumu	Önlisans	7	2,3
	Lisans	282	81,3
	Lisansüstü	58	16,4
	İngilizce	226	65,1
	Matematik -Fen	22	6,4
	Türkçe- Sınıf	22	6,4
	Meslek Dersleri	28	8
	Diğer Branşlar	49	14,1

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri(devamı)

Değişken	Gruplar	N	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	32	9,3
	6-10 yıl	163	46,9
	11-20 yıl	106	30,5
	21 yıl ve üzeri	46	13,3
Yaş	20-30	23	6,6
	31-40	185	53,4
	41-50	123	35,4
	51 ve üzeri	16	4,6
Son beş yıl içerisinde katıldığınız AB projesi sayısı nedir?	1	252	72,6
	2 ve daha fazla	95	27,4
	Hiç	0	0
Son beş yıl içerisinde katıldığınız AB projesi türü nedir?	Erasmus KeyAction-1	328	94,5
	Erasmus KeyAction-2	19	5,4
	Erasmus KeyAction-3	0	0
	Diğer AB Projeleri	1	0,1
	Hiç	0	0
Toplam		347	100

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 225'ini kadınların (%64,84) ve 122'sini ise erkeklerin (%35,16) oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında, 7 kişinin Ön lisans (%2,3), 282 kişinin Lisans (%81,3), 58 kişinin Lisansüstü (%16,4) eğitim mezunu olduğu; bu öğretmenlerin de ağırlıklı olarak İngilizce branşına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branş olarak 226 İngilizce (%65,1), 22 Matematik ve Fen Bilgisi (%6,5), 22 Türkçe ve Sınıf (%6,2), 28 Meslek Dersleri (%8), ve 49 kişinin (%14,2) diğer branşlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımına bakıldığında 32 öğretmenin 1-5 yıl (%9,3), 163 öğretmenin 6-10 yıl (%46,9), 106 öğretmenin 11-20 yıl (%30, 5) ve 46 öğretmenin 21 yıl ve üzeri (%13,3) görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında ise tabloda 23 öğretmenin 20-30 yaş grubuna (%6,6), 185 öğretmenin 31-40 yaş grubuna (%53,4), 123 öğretmenin 41-50 yaş grubuna (%35,4) ve 16 öğretmenin 51 yaş ve üzeri gruba (%4,6) dâhil olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin 252'si (%72,4) 1 projede görev alırken 95 kişi 2 ve daha fazla projede yer aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin 328'i (%94,5) Erasmus Programlarından Key Action 1 proje türüne, 19'u (%5,4) Erasmus Programlarından Key Action 2 proje türüne, 1 kişi (%0,1) ise diğer Avrupa Birliği projelerine katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacı ile Kişisel Bilgi Formu ve ‘AB projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği’, ‘Mesleki Profesyonellik Ölçeği’ ve ‘Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ geliştiren kişilerden gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, branş ve yaş bilgileri gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgileri edinmek amaçlı sorulardan oluşmaktadır. (Ek-1).

3.3.2. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği

Avrupa Birliği projelerine katılan okullarda projelerin okula olan katkılarının değerlendirilmesi amacı ile Kesik ve Balcı (2015) tarafından oluşturulmuş ölçektir. Cronbach Alfa güvenirlik analizleri sonucunda 31 maddeden oluşan ölçek yüksek derece güvenilir ($\alpha=0,96$) bulunmuştur. Ölçeğin birinci boyutu olan “Kurumsal Gelişim” boyutunda toplam 13 madde bulunmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri .83 ile .58 arasındadır. Ölçeğin “Kişisel/Mesleki Gelişim” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu boyuta ilişkin maddelerin faktör yükleri .84 ile .54 arasındadır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Sosyal Gelişim” boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Bu boyuta ilişkin maddelerin faktör yükleri .78 ile .62 arasında dağılım göstermektedir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Yabancı Dil Öğrenme” boyutunda 4 madde yer alır. Boyuta ilişkin maddelerin faktör yükleri .82 ile .62 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin beşinci ve son boyutu olan “Kültürel Gelişim” boyutunda 2 madde yer almaktadır. Bu boyuta ilişkin maddelerin faktör yükleri .81 ve .82 olarak gerçekleşmiştir. Ölçek formunda yer alan her madde 5’li Likert özelliğinde cevaplama seçeneğine sahiptir. Ölçekte yer alan maddeler, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Alınan puanların 5’e doğru yükselmesi kişinin olumlu görüşüne, 1’e doğru düşmesi ise olumsuz görüşüne işaret etmektedir. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için ise doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve χ^2/df oranı 2,25 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2=922,607$, $df=409$, $p<0,001$). Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirliği tekrar ölçülmüştür. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3.3’ de verilmiştir.

Tablo 3.3. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Kesik ve Balcı (2015)	Mevcut Örneklem
Kurumsal Gelişim	0.95	.92
Kişisel / Mesleki Gelişim	0.92	.90
Yabancı Dil Öğrenme	0.87	.86
Sosyal Gelişim	0.88	.87
Kültürel Gelişim	0.86	.85

Tablo 3.3 incelendiğinde ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının, “Kurumsal Gelişim” alt boyutunda. 92, “Kişisel/Mesleki Gelişim” alt boyutunda .90, “Yabancı Dil Öğrenme” alt boyutunda .86, “Sosyal Gelişim” alt boyutunda .87, ve “Kültürel Gelişim” alt boyutunda .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin ortaya çıkan sonuçlara göre, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Gümüş, Apaydın, Bellibaş (2018) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutları ile toplamda dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından iş birliği boyutu toplam 6 maddeden, yansıtma boyutu 10 maddeden, uygulama boyutu 5 ve bilgi tabanına ulaşma boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi olarak geliştirilmiş ölçek içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Alınan puanların 5'e doğru yükselmesi kişinin olumlu görüşüne, 1'e doğru düşmesi ise olumsuz görüşüne işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonları; faktör analizi için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için ise doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve χ^2/df oranı 2,9 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2=920,40$, $df=313$, $p<0,001$). Elde edilen bu sonuca göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin olarak ortaya çıkan veriler ile ölçeğin güvenirliği tekrar ölçülmüştür. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3.4' te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Gümüş, Apaydın, Bellibaş (2018)	Mevcut Örneklem
İş birliği	0.82	.81
Yansıtma	0.83	.82
Uygulama	0.88	.85
Bilgi Tabanına ulaşma	0.77	.78

Tablo 3.4 incelendiğinde ölçeğe ilişkin olarak araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının, “İş birliği” alt boyutunda .81, “Yansıtma” alt boyutunda .82, “Uygulama” alt boyutunda .85 ve “Bilgi tabanına ulaşma” alt boyutunda .78 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin olarak ortaya çıkan bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeği 4 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katlı ve duygusal emek alt boyutlarından oluşan ölçek; 5'li Likert tipinde geliştirilmiş olup teras madde içermemektedir. Ölçekte yer alan maddeler, 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Alınan puanların 5'e doğru yükselmesi kişinin olumlu görüşüne, 1'e doğru düşmesi ise olumsuz görüşüne işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim faktörü için 0.79, Mesleki Duyarlılık faktörü için 0.74, Kuruma Katkı faktörü için 0.86 ve Duygusal Emek faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara dayanılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için ise doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve χ^2/df oranı 2,66 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2=656,08$, $df=246$, $p<0,001$). Elde edilen bu sonuca göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirliliği tekrar ölçülmüştür. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3.5' te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Yılmaz, Altınkurt (2014)	Mevcut Örneklem
Kişisel Gelişim	0.79	.77
Mesleki Duyarlılık	0.74	.75
Kuruma Katkı	0.86	.87
Duygusal Emek	0.80	.78

Tablo 3.5 incelendiğinde ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının, “Kişisel Gelişim” alt boyutunda. 77, “Mesleki Duyarlılık” alt boyutunda. 75, “Kuruma Katkı” alt boyutunda. 87 ve “Duygusal Emek” alt boyutunda. 78 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin ortaya çıkan sonuçlara göre, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacı ile Adnan Menderes Üniversitesi’ne dilekçe yazılarak başvurulmuş olup alınan izin ile Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurulmuştur. Tüm izinler tamamlandıktan sonra; Covid-19 sebebi ile veri toplama araçları Google form aracılığı ile Aydın İlinde görev yapan ve Avrupa Birliği Projeleri ile yurt dışına çıkmış öğretmenlere ulaşmak amacı ile mail ve sosyal medya kanalı ile gönderilmiştir. Örneklem grubuna uyan öğretmenler ile ilgili bilgi ve detaylar Aydın İl Milli Eğitim Ar-Ge ve İstatistik biriminden edinilmiştir. Öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılım gösterdiği araştırma; kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplar aracılığıyla toplanmıştır. 3 farklı ölçme aracı tüm katılımcılara tek seferde gönderilmiş ve analiz için gruplandırılırken bu usule göre gruplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda Aydın İli genelinde farklı okullarda görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenlerden toplanan ‘AB projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği’, ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği’ ve ‘Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler bilgisayar istatistik programında incelenmiş ve ölçekleri hatalı ya da eksik cevaplayan 26 öğretmen analiz sürecinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, uygun olduğu belirlenen 347 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için istatistik programı kullanılmış ve yorumlanmasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırmada cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlere göre karşılaştırılacak bağımlı değişkenler ise Avrupa Birliği projelerinin katkıları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri analiz sürecinde ilk olarak ölçeklerden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri) hesaplanmış ve elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel istatistik verileri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçek Ortalama Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
AB Projeleri Katkıları Değerlendirme	347	4,11	0,11	0,41	0,88
Öğretmen Mesleki Öğrenme	347	4,01	0,84	0,33	0,47
Öğretmen Mesleki Profesyonellik	347	4,08	0,72	0,40	-0,11

Tablo 3.6 incelendiğinde AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği aritmetik ortalaması 4,11 standart sapması 0,11 çarpıklık katsayısı 0,41 ve basıklık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin aritmetik ortalaması 4,01 standart sapması 0,84 çarpıklık katsayısı 0,33 ve basıklık katsayısı 0,47 olarak bulunmuştur. Öğretmen Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin aritmetik ortalaması 4,08 standart sapması 0,72 çarpıklık katsayısı 0,40 ve basıklık katsayısı -0,11 olarak bulunmuştur.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları $\pm 1,5$ aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Tabachnick and Fidel, 2013).

Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken öğretmenlerin demografik özelliklerinden iki kategorili değişkenlik özelliğinde bulunan cinsiyet değişkeninin ölçeklerden alınan verilere göre değerlendirilebilmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi analizine bakılmıştır. Bununla birlikte demografik özelliklerden ikiden fazla kategorili değişkenlik özelliği bulunan yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinin ölçeklerden alınan verilere göre değerlendirilebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tek yönlü varyans analizlerinin etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için eta-kare (η^2) değeri kullanılmıştır. Eta-kare katsayısının etki büyüklüğü için alabileceği değerler; 0,01 değeri ve 0,06 değeri aralığında ise “küçük”, 0,06 değeri ve 0,14 değeri aralığında ise “orta” ve 0,14 değeri üzerinde ise “büyük” olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 2005).

Uygulanan ölçekler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılabilmesi için; ölçekler arasında bulunan korelasyon ilişkisine bakılabilmesi gerekmektedir. Bu amaç ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkinin belirlenebilmesi için korelasyon katsayısına ait değerler 0.30 değerinden küçük ise zayıf, 0.30-0.70 değer aralığında ise orta ve 0.70 değerinden büyükse yüksek düzeyde bir ilişki

olduğu yorumlanabilir (Köklü vd., 2011). Ölçeklerin birbirini anlamlı yordayıp yordamadığına ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak bakılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi bulunup bulunmadığının tespiti için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları ve tolerans değerlerine bakılmış olup, çoklu doğrusallık problemi olmadığı görülmüştür. Yapılan tüm bu istatistiksel incelemelerden sonra veri setinin analize uygun olduğu görülmüş ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.



4.BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine katkılarına ilişkin değerlendirmeleri ne düzeydedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin mesleki gelişimlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Kurumsal Gelişim	347	4,03	0,07
Kişisel / Mesleki Gelişim	347	4,24	0,11
Yabancı Dil Öğrenme	347	4,18	0,04
Sosyal Gelişim	347	4,07	0,03
Kültürel Gelişim	347	4,15	0,01

Tablo 4.1 incelendiğinde, Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Bu veriler ışığında Avrupa Birliği projelerinin mesleki gelişime katkısı için ölçeğin kişisel/mesleki gelişim boyutuna bakıldığında bu boyutun öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,24$). Bununla birlikte yabancı dil boyutunun da kişisel/mesleki gelişim boyutuna yakın bir değerde olduğu gözlemlenmektedir ($\bar{X}=4,18$).

4.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkıların Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine dair katkılarına ilişkin değerlendirmeleri öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusu şeklindedir. Bu kapsamda istenilen verilere

yine AB Projeleri Katkı Değerlendirme Ölçeği uygulanarak ulaşılmış olup verilerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yaş değişkenine ilişkin bulgu ve yorumları ifade edilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilk olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için t-testi yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine ait veriler kullanılmıştır.

Tablo 4.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kurumsal Gelişim	K	225	4,03	1,01	345	0,18	0,77
	E	122	4,11	0,99			
Kişisel / Mesleki Gelişim	K	225	4,25	0,83	345	0,21	0,52
	E	122	4,30	0,88			
Sosyal Gelişim	K	225	4,10	0,24	345	0,36	0,30
	E	122	4,08	0,42			
Yabancı Dil Öğrenme	K	225	4,21	0,81	345	1,7	0,21
	E	122	4,20	0,79			
Kültürel Gelişim	K	225	4,15	0,91	345	0,07	0,26
	E	122	4,19	0,24			

*p> 0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarının kişisel/mesleki gelişim boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(347)} = 0,21$, $p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (*p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin değerlendirmelerinin kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.2’de yer alan kişisel/ mesleki gelişim boyutuna bakıldığında Erkek katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,30$).

4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde ikinci olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer

alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen mesleki kıdem değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Bu Projelerin Katkılarına İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kurumsal Gelişim	1-5	32	4,32	1,05	3-343	0,04	0,98
	6-10	163	4,10	1,03			
	11-20	106	4,01	1,01			
	21 ve üzeri	46	3,81	0,96			
Kişisel / Mesleki Gelişim	1-5	32	4,45	0,91	3-343	0,62	0,16
	6-10	163	4,23	0,90			
	11-20	106	4,26	0,81			
	21 ve üzeri	46	4,26	0,82			
Sosyal Gelişim	1-5	32	4,04	1,02	3-343	0,5	0,25
	6-10	163	4,16	0,98			
	11-20	106	4,01	0,97			
	21 ve üzeri	46	3,84	1,06			
Yabancı Dil Öğrenme	1-5	32	4,11	1,19	3-343	0,69	0,55
	6-10	163	4,23	0,83			
	11-20	106	4,18	0,75			
	21 ve üzeri	46	4,12	0,80			
Kültürel Gelişim	1-5	32	4,28	1,10	3-343	0,04	0,98
	6-10	163	4,17	0,93			
	11-20	106	4,19	0,76			
	21 ve üzeri	46	4,01	0,85			

*p> 0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarının kişisel/mesleki gelişim boyutunda kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(347)} = 0,62$, $p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (*p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin değerlendirmelerinin mesleki kıdemlerine göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.3'de yer alan kişisel/ mesleki gelişim boyutuna bakıldığında sonucun mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,45$).

4.2.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde üçüncü olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarının branş göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel

bilgiler bölümünden elde edilen branş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Projelerin Katkılarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kurumsal Gelişim	İngilizce	226	4,04	0,35	4-342	0,70	0,96
	Fen-Matematik	22	3,99	0,31			
	Türkçe-Sınıf	22	4,73	0,12			
	Meslek Dersleri	28	4,05	0,43			
	Diğer	49	3,94	0,29			
Kişisel / Mesleki Gelişim	İngilizce	226	4,27	0,27	4-342	0,80	0,25
	Fen-Matematik	22	4,16	0,37			
	Türkçe-Sınıf	22	4,66	0,31			
	Meslek Dersleri	28	3,94	0,13			
	Diğer	49	4,16	0,23			
Sosyal Gelişim	İngilizce	226	4,14	0,31	4-342	0,33	0,2
	Fen-Matematik	22	3,96	0,21			
	Türkçe-Sınıf	22	4,63	0,25			
	Meslek Dersleri	28	3,87	0,79			
	Diğer	49	3,85	0,34			
Yabancı Dil Öğrenme	İngilizce	226	4,22	0,28	4-342	,02	0,90
	Fen-Matematik	22	4,19	0,16			
	Türkçe-Sınıf	22	4,34	0,34			
	Meslek Dersleri	28	3,96	0,45			
	Diğer	49	4,12	0,35			
Kültürel Gelişim	İngilizce	226	4,21	0,34	4-342	0,76	0,27
	Fen-Matematik	22	4,09	0,25			
	Türkçe-Sınıf	22	4,20	0,15			
	Meslek Dersleri	28	3,83	0,80			
	Diğer	49	4,13	0,40			

*p> 0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarının kişisel/mesleki gelişim boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(347)} = 0,80$, $p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (*p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin değerlendirmelerinin farklı branşlara göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.4'de yer alan kişisel/ mesleki gelişim boyutuna bakıldığında sonucun Türkçe- Sınıf Öğretmeni grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,66$).

4.2.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde son olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin katıldıkları bu projelerin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Projelerin Katkılarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kurumsal Gelişim	20-30	23	4,07	0,16	4-342	0,44	0,36
	31-40	185	3,90	0,43			
	41-50	123	4,28	0,24			
	51 ve üzeri	16	4,15	0,33			
Kişisel / Mesleki Gelişim	20-30	23	4,16	0,08	3-343	0,49	0,14
	31-40	185	4,20	0,23			
	41-50	123	4,37	0,17			
	51 ve üzeri	16	4,40	0,15			
Sosyal Gelişim	20-30	23	4,03	0,10	4-342	0,88	0,20
	31-40	185	3,99	0,47			
	41-50	123	4,25	0,28			
	51 ve üzeri	16	4,22	0,14			
Yabancı Dil Öğrenme	20-30	23	4,10	0,13	4-342	0,78	0,15
	31-40	185	4,14	0,34			
	41-50	123	4,28	0,28			
	51 ve üzeri	16	4,21	0,24			
Kültürel Gelişim	20-30	23	3,97	0,23	3-343	,90	0,10
	31-40	185	4,08	0,51			
	41-50	123	4,31	0,30			
	51 ve üzeri	16	4,25	0,2			

*p> 0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarının kişisel/mesleki gelişim boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(347)} = 0,49$, $p < 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (*p < 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin değerlendirmelerinin farklı yaş gruplarına göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.5’de yer alan kişisel/ mesleki gelişim boyutuna bakıldığında sonucun 51 yaş ve üzeri grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,40$).

4.3. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ne düzeydedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda problemin çözümü için ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği’ uygulanmış olup, elde edilen verilere ait betimsel istatistikler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Kişisel Gelişim	347	4,19	0,81
Kuruma Katkı	347	4,09	0,69
Mesleki Duyarlılık	347	4,01	0,76
Duygusal Emek	347	4,08	0,64

Tablo 4.6 incelendiğinde, Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projelerine katılmış öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Bu veriler ışığında Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği kişisel gelişim alt boyutunun öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 4,19$). Bununla birlikte kuruma katkı boyutunun da kişisel gelişim boyutuna yakın bir değerde olduğu gözlemlenmektedir ($\bar{X}=4,09$).

4.4. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusu şeklindedir. Bu kapsamda istenilen verilere yine ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği’ uygulanarak ulaşılmış olup verilerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yaş değişkenine ilişkin bulgu ve yorumları ifade edilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt problemünde ilk olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözümlenmesi için t-testi yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine ait veriler kullanılmıştır.

Tablo 4.7. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kişisel Gelişim	K	225	4,10	0,84	345	0,65	0,17
	E	122	4,06	0,76			
Mesleki Duyarlılık	K	225	3,99	0,61	345	0,64	0,24
	E	122	4,05	0,69			
Kuruma Katkı	K	225	4,04	0,51	345	0,65	0,62
	E	122	4,06	0,65			
Duygusal Emek	K	225	4,06	0,49	345	0,64	0,30
	E	122	4,12	0,56			

*p> 0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kişisel gelişim boyutunda Kadın katılımcılar lehine ($\bar{X} = 4,10$), Duygusal Emek boyutunda Erkek katılımcılar lehine ($\bar{X} = 4,12$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt problemünde ikinci olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen mesleki kıdem değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kişisel Gelişim	1-5	32	4,31	0,20	3-343	,49	0,30
	6-10	163	4,20	0,25			
	11-20	106	4,12	0,32			
	21 ve üzeri	46	4,23	0,48			
Mesleki Duyarlılık	1-5	32	4,11	0,17	3-343	0,99	0,39
	6-10	163	4,01	0,19			
	11-20	106	3,97	0,29			
	21 ve üzeri	46	4,08	0,25			
Kuruma Katkı	1-5	32	4,14	0,10	3-343	0,69	0,16
	6-10	163	4,07	0,12			
	11-20	106	3,99	0,48			
	21 ve üzeri	46	4,00	0,29			
Duygusal Emek	1-5	32	4,13	0,11	3-343	0,25	0,35
	6-10	163	4,02	0,17			
	11-20	106	4,01	0,28			
	21 ve üzeri	46	4,04	0,21			

*p> 0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin meslekte geçirilen yıllara göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kişisel gelişim boyutunda mesleki kıdemi 1- 5 yıl arasında olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,31$).

4.4.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt problemünde üçüncü olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen branş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p *
Kişisel Gelişim	İngilizce	226	4,28	0,20	4-342	0,84	0,49
	Fen-Matematik	22	4,11	0,37			
	Türkçe-Sınıf	22	4,04	0,39			
	Meslek Dersleri	28	4,15	0,48			
	Diğer	49	4,19	0,28			
Mesleki Duyarlılık	İngilizce	226	4,03	0,19	4-342	0,93	0,44
	Fen-Matematik	22	3,86	0,13			
	Türkçe-Sınıf	22	3,91	0,51			
	Meslek Dersleri	28	4,07	0,29			
	Diğer	49	4,04	0,29			
Kuruma Katkı	İngilizce	226	4,08	0,31	4-342	0,47	0,40
	Fen-Matematik	22	3,95	0,21			
	Türkçe-Sınıf	22	3,89	0,25			
	Meslek Dersleri	28	3,91	0,79			
	Diğer	49	4,06	0,34			
Duygusal Emek	İngilizce	226	4,14	0,28	4-342	,45	0,90
	Fen-Matematik	22	3,96	0,16			
	Türkçe-Sınıf	22	3,90	0,34			
	Meslek Dersleri	28	3,87	0,45			
	Diğer	49	4,10	0,35			

*p> 0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (* $p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin farklı branşlara göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.9’da yer alan kişisel gelişim alt boyutuna bakıldığında sonucun İngilizce grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,28$).

4.4.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt probleminde son olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
Kişisel Gelişim	20-30	23	4,27	0,16	3-343	0,28	0,83
	31-40	185	4,19	0,43			
	41-50	123	4,17	0,24			
	51 ve üzeri	16	4,23	0,33			
Mesleki Duyarlılık	20-30	23	3,95	0,13	3-343	0,41	0,73
	31-40	185	4,03	0,19			
	41-50	123	4,01	0,32			
	51 ve üzeri	16	4,08	0,18			
Kuruma Katkı	20-30	23	4,10	0,07	3-343	0,47	0,69
	31-40	185	4,06	0,13			
	41-50	123	4,02	0,23			
	51 ve üzeri	16	4,00	0,22			
Duygusal Emek	20-30	23	4,13	0,13	4-342	0,45	0,71
	31-40	185	4,10	0,34			
	41-50	123	4,06	0,28			
	51 ve üzeri	16	3,97	0,24			

*p > 0,05

Tablo 4.10 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (* $p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaş grupları farklı olsa da benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.10’da yer alan kişisel gelişim alt boyutuna bakıldığında sonucun 20-30 yaş grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,27$).

4.5. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ne düzeydedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda problemin çözümü için ‘Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ uygulanmış olup, elde edilen verilere ait betimsel istatistikler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
İş birliği	347	4,09	0,22
Yansıtma	347	3,96	0,11
Uygulama	347	4,00	0,09
Bilgi Tabanına Ulaşma	347	4,05	0,15

Tablo 4.11 incelendiğinde, Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projelerine katılmış öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutlarına bakıldığında iş birliği boyutunun öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 4,09$). Bununla birlikte bilgi tabanına ulaşma boyutunun da iş birliği boyutuna yakın bir değerde olduğu gözlemlenmektedir ($\bar{X}=4,05$).

4.6. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenme düzeyleri öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusu şeklindedir. Bu kapsamda istenilen verilere yine ‘Mesleki Öğrenme Ölçeği’ uygulanarak ulaşılmış olup verilerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yaş değişkenine ilişkin bulgu ve yorumları ifade edilmiştir.

4.6.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilk olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için t-testi yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine ait veriler kullanılmıştır.

Tablo 4.12. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
İşbirliği	K	225	4,10	0,92	345	1,65	0,37
	E	122	4,08	0,94			
Yansıtma	K	225	3,94	0,89	345	1,65	0,18
	E	122	3,99	0,82			
Uygulama	K	225	4,00	0,74	345	1,64	0,45
	E	122	4,01	0,70			
Bilgi Tabanına Ulaşma	K	225	4,04	0,78	345	1,63	0,46
	E	122	4,02	0,74			

*p >0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte iş birliği boyutunun kadın katılımcılar lehine ($\bar{X} = 4,10$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt probleminde ikinci olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen mesleki kıdem değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p*
İşbirliği	1-5	32	4,32	4,21	0,23	3-343	1,91
	6-10	163	4,10	4,09	0,29		
	11-20	106	4,01	4,01	0,26		
	21 ve üzeri	46	3,81	4,20	0,45		
Yansıtma	1-5	32	4,45	3,86	0,29	3-343	0,67
	6-10	163	4,23	3,97	0,26		
	11-20	106	4,26	3,94	0,18		
	21 ve üzeri	46	4,26	4,02	0,20		
Uygulama	1-5	32	4,04	4,10	0,14	3-343	0,95
	6-10	163	4,16	4,02	0,17		
	11-20	106	4,01	3,95	0,27		
	21 ve üzeri	46	3,84	4,00	0,37		
Bilgi Tabanına Ulaşma	1-5	32	4,11	4,15	0,12	3-343	1,35
	6-10	163	4,23	4,00	0,19		
	11-20	106	4,18	3,97	0,21		
	21 ve üzeri	46	4,12	4,01	0,28		

* $p > 0,05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin meslekte geçirilen yıllara göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yansıtma alt

boyutunun mesleki kıdemi 1- 5 yıl arasında olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,45$).

4.6.3. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt probleminde üçüncü olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen branş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İşbirliği	İngilizce	226	4,04	0,30	4-342	1,41	0,22
	Fen-Matematik	22	3,99	0,29			
	Türkçe-Sınıf	22	4,73	0,26			
	Meslek Dersleri	28	4,05	0,47			
	Diğer	49	3,94	0,20			
Yansıtma	İngilizce	226	4,27	0,19	4-342	0,77	0,54
	Fen-Matematik	22	4,16	0,18			
	Türkçe-Sınıf	22	4,66	0,33			
	Meslek Dersleri	28	3,94	0,33			
	Diğer	49	4,16	0,19			
Uygulama	İngilizce	226	4,14	0,20	4-342	1,70	0,14
	Fen-Matematik	22	3,96	0,13			
	Türkçe-Sınıf	22	4,63	0,56			
	Meslek Dersleri	28	3,87	0,42			
	Diğer	49	3,85	0,48			
Bilgi Tabanına Ulaşma	İngilizce	226	4,22	0,19	4-342	2,13	0,07
	Fen-Matematik	22	4,19	0,11			
	Türkçe-Sınıf	22	4,34	0,28			
	Meslek Dersleri	28	3,96	0,30			
	Diğer	49	4,12	0,15			

*p> 0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p> 0,05). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir (*p> 0,05). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine düzeylerinin farklı branşlara göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.14’de yer

alan iş birliği boyutuna bakıldığında sonucun Türkçe – Sınıf Öğretmeni grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 4,73).

4.6.4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt problemde son olarak Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Alt problemin çözülmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve ölçekte yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15 Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p*
İşbirliği	20-30	23	4,13	0,23	3-343	0,54	0,65
	31-40	185	4,08	0,30			
	41-50	123	4,08	0,30			
	51 ve üzeri	16	4,26	0,49			
Yansıtma	20-30	23	3,84	0,26	3-343	0,80	0,49
	31-40	185	3,91	0,25			
	41-50	123	4,19	0,30			
	51 ve üzeri	16	4,09	0,28			
Uygulama	20-30	23	4,07	0,08	4-342	1,88	0,20
	31-40	185	4,02	0,17			
	41-50	123	3,97	0,34			
	51 ve üzeri	16	3,95	0,28			
Bilgi Tabanına Ulaşma	20-30	23	3,92	0,13	3-343	0,28	0,83
	31-40	185	4,01	0,18			
	41-50	123	4,01	0,25			
	51 ve üzeri	16	4,02	0,16			

*p > 0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde, Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin mesleki öğrenme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumun ölçeğin diğer alt boyutlarında da devam ettiği görülmektedir ($*p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak Aydın İlinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin farklı yaş gruplarında benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yine Tablo 4.15’de yer alan yansıtma boyutuna bakıldığında sonucun 41-50 yaş grubunda olan katılımcılar lehine daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,19$).

4.7. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci problemi "Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri; mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. İlişkinin belirlenmesinde değişkenlerin normallik varsayımları karşılandığı için veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizine ilişkin veriler 4.16'da verilmiştir.



Tablo 4.16. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne ait Korelasyon Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.AB Proje Katkı Ölçeği Toplam Puanı	r	1															
	p																
	N	347															
2.Kurumsal Gelişim	r	0,19	1														
	p	.000															
	N	347	347														
3.Kişisel/Mesleki Gelişim	r	0,24	0,41	1													
	p	.000	.000														
	N	347	347	347													
4.Yabancıdil Gelişimi	r	0,38	0,28	0,56	1												
	p	.000	.000	.000													
	N	347	347	347	347												
5.SosyalGelişim	r	0,25	0,70	0,46	0,39	1											
	p	.000	.000	.000	.000	.000											
	N	347	347	347	347	347											
6.Kültürel Gelişim	r	0,36	0,12	0,17	0,25	0,34	1										
	p	.000	.000	.000	.000	.000											
	N	347	347	347	347	347	347										
7.Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam	r	0,10	0,19	0,41	0,26	0,05	0,12	1									
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000									
	N	347	347	347	347	347	347	347									
8.Uygulama	r	0,15	- 0,05	0,24	0,24	0,11	0,03	0,13	1								
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000								
	N	347	347	347	347	347	347	347	347								
9.Bilgi Tabanına Ulaşma	r	0,38	0,08	0,07	0,09	0,16	- 0,05	0,14	0,72	1							

Tablo 4.16. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ne ait Korelasyon Değerler (Devamı).

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000								
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347							
10. İşbirliği	r	0,04	0,02	0,01	0,19	0,14	0,03	0,31	0,51	0,54	1						
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000							
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347						
11. Yansıtma	r	0,14	0,14	0,05	-0,05	0,15	0,03	0,11	0,54	0,61	0,01	1					
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000						
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347					
12. Mesleki Profesyonellik Ölçeği Toplam	r	0,29	0,14	0,24	0,12	0,02	0,13	0,89	0,19	0,05	0,04	0,05	1				
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000					
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347				
13. Kişisel Gelişim	r	0,47	0,01	0,38	0,31	0,26	0,26	0,07	0,57	0,54	0,07	0,08	0,38	1			
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347			
14. Mesleki Duyarlılık	r	0,21	0,02	0,03	0,02	0,02	0,02	0,12	0,69	0,51	0,01	- 0,07	0,12	0,68	1		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347		
15. Kuruma Katkı	r	0,21	0,14	0,07	0,07	0,11	-0,02	0,15	0,72	0,83	0,15	0,21	0,58	0,17	0,22	1	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	
16. Duygusal Emek	r	0,03	0,01	0,08	-0,08	0,09	0,04	0,12	0,79	0,78	0,12	0,19	0,59	0,21	0,62	0,17	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347	347

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.16. incelendiğinde Avrupa Birliği projelerine katılan öğretmenlerin bu projelerin kişisel/mesleki gelişimlerine yönelik toplam puan ve alt boyutları ile mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellikleri arasındaki toplam puanlarının ve alt boyutlarının arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Avrupa Birliği Projeleri Ölçeği toplam puanının alt boyutları olan kurumsal gelişim ($r = 0,19, p < 0,05$), kişisel/ mesleki gelişim ($r = 0,24, p < 0,05$), sosyal gelişim ($r = 0,25, p < 0,05$) ile pozitif ve düşük yönlü; yabancı dil gelişimi ($r = 0,38, p < 0,05$) ve kültürel gelişim ($r = 0,36, p < 0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanının alt boyutları olan uygulama ($r = 0,13, p < 0,05$), bilgi tabanına ulaşma ($r = 0,14, p < 0,05$) ve yansıtma ($r = 0,11, p < 0,05$) ile pozitif ve düşük yönlü; iş birliği ($r = 0,31, p < 0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği toplam puanının alt boyutları olan mesleki duyarlılık ($r = 0,12, p < 0,05$) ile pozitif ve düşük; kuruma katkı ($r = 0,58, p < 0,05$) ; kişisel gelişim ($r = 0,38, p < 0,05$) ve duygusal emek ($r = 0,59, p < 0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Bununla birlikte Avrupa Birliği Projeleri Ölçeği alt boyutları olan sosyal gelişim ile kurumsal gelişim ($r = 0,70, p < 0,05$) arasında pozitif ve yüksek; kurumsal gelişim ile kişisel/mesleki gelişim ($r = 0,41, p < 0,05$), kişisel/mesleki gelişim ile yabancı dil gelişimi ($r = 0,56, p < 0,05$), sosyal gelişim ile yabancı dil gelişimi ($r = 0,39, p < 0,05$), sosyal gelişim ile kişisel/mesleki gelişim ($r = 0,46, p < 0,05$), kültürel gelişim ile sosyal gelişim ($r = 0,34, p < 0,05$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutları olan uygulama ile bilgi tabanına ulaşma ($r = 0,72, p < 0,05$) arasında pozitif ve yüksek; iş birliği ile uygulama ($r = 0,51, p < 0,05$), iş birliği ile bilgi tabanına ulaşma ($r = 0,54, p < 0,05$), yansıtma ile uygulama ($r = 0,54, p < 0,05$) ve bilgi tabanına ulaşma ile ve yansıtma ($r = 0,61, p < 0,05$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği alt boyutları olan mesleki duyarlılık ile kişisel gelişim ($r = 0,68, p < 0,05$) ve duygusal emek ile mesleki duyarlılık ($r = 0,62, p < 0,05$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Bununla birlikte uygulama ile kurumsal gelişim ($r = -0,05$, $p < 0,05$), yansıtma ile yabancı dil gelişimi ($r = -0,05$, $p < 0,05$), bilgi tabanına ulaşma ile kültürel gelişim ($r = -0,04$, $p < 0,05$), mesleki duyarlılık ile yansıtma ($r = -0,07$, $p < 0,05$), kuruma katkı ile kültürel gelişim ($r = -0,02$, $p < 0,05$), duygusal emek ile yabancı dil gelişim ($r = -0,08$, $p < 0,05$) alt boyutları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

4.8. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin Birbirini Yordamasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci problemi "Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri; mesleki öğrenmeleri ve mesleki profesyonelliklerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Buna göre yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği 'ne ait Regresyon Değerleri

Bağımlı Değişken	Diğer Değişkenler	R	R ²	F	B	Standart Hata	β	t	p
AB Projeleri Katkı Değerlendirme Ölçeği		0,506	0,216	65,86	4,86	0,39	-	12,29	0,03
	Uygulama				-0,45	0,18	-0,09	-0,50	0,41
	Bilgi Tabanına Ulaşma				-0,52	0,13	-0,25	-1,82	0,006**
	İş birliği				-0,53	0,16	-0,21	-1,32	0,01*
	Yansıtma				0,15	0,09	0,23	2,52	0,001**
	Mesleki Öğrenme Ölçeği				-0,43	0,14	-0,14	-0,97	0,32
	Kişisel Gelişim				0,18	0,16	0,14	0,87	0,38
	Mesleki Duyarlılık				-0,24	0,11	-0,03	-0,27	0,28
	Kuruma Katkı				0,52	0,33	0,13	0,40	0,22
	Duygusal Emek				0,37	0,20	0,03	0,16	0,26
	Mesleki Performans Ölçeği				0,28	0,15	0,01	0,09	0,12

Tablo 4.17 incelendiğinde AB Projeleri Katkı Değerlendirme Ölçeği ile Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği arasındaki ilişkinin alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. ($R=0,506$, $R^2=0,216$, $F=65,86$, $p<.05$). Söz konusu üç değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Avrupa Birliği Projelerinin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutları olan bilgi tabanına ulaşma ($\beta=-0,25$, $p<.05$), iş birliği ($\beta=-0,21$, $p<.05$) ve yansıtma ($\beta=0,23$, $p<.05$) boyutunda önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Mesleki Performans Ölçeği alt boyutları olan Kişisel Gelişim ($\beta=0,14$, $p<.05$), Mesleki Duyarlılık ($\beta=-0,03$, $p<.05$), Kuruma Katkı ($\beta=0,13$, $p<.05$), Duygusal Emek ($\beta=0,03$, $p<.05$) ve Mesleki Öğrenme ölçeği uygulama alt boyutunun ($\beta=-0,09$, $p<.05$) Avrupa Birliği projeleri katkılarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Bu veriler ışığında regresyon analiz sonuçlarına göre Avrupa Birliği projelerinin katkılarını yordayan regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{AB Projeleri Katkı} = (\text{Bilgi Tabanına Ulaşma} \times -0,52) + (\text{İş birliği} \times -0,53) + (\text{Yansıtma} \times 0,15) + 4,46$$

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak, araştırmanın sonuçları ile bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu doğrultuda öneriler yer almaktadır.

5.1. Öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Mesleki Gelişimlerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki gelişimlerine dair katkılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarının olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Yine bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenlerin bu projelerin ölçeğin mesleki gelişime katkısı boyutuna bakıldığında, bu boyutun öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde ise Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki gelişimlerine dair katkılarının cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenler cinsiyet, kıdem, branş ve yaş özelliklerine göre gruplandırılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesine katılan öğretmenlerin bu projelerin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarına cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenleri açısından bakıldığında farklı özellikteki gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasının, farklı yaş gruplarında yer almalarının, farklı branşlarda ders vermelerinin ya da meslekte geçirdikleri yılların AB Projelerinin oluşturduğu olumlu katkı üzerinde bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerine katılım gösteren ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim çerçevesi içerisinde bakıldığında kendilerine olumlu katkılar sunduğunu düşündükleri söylenilebilir.

İlgili literatürde de bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Akay ve Yanpar Yelken (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ‘Avrupa Birliği Ülkelerine Hareketlilik Gerçekleştirmiş Öğretmenlerin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Yönelik Görüşleri’ isimli çalışmada Avrupa Birliği kapsamında gerçekleştirilen projelerin öğretmenlerin akademik gelişimlerine katkı sağlayıcı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tavşan’ın (2013) yapmış olduğu ‘Avrupa Birliği Comenius 1 programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi (Karaman ili örneği)’ isimli çalışmasında da Comenius1 Okul Ortaklıkları Projeleri’ne ilişkin öğretmen görüşleri 33 Kadın, 92 erkek öğretmen katılımı ile gerçekleşmiş olup yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Günbayı ve Vezne (2016) tarafından gerçekleştirilen ‘Opinions of Teachers on Erasmus+ Key Action 1: A Case Study’ (‘Öğretmenlerin Erasmus+ Ana Eylem 1 Hakkında Görüşleri: Bir Vaka Çalışması’) isimli çalışmada, liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlerin Erasmus+ Ana Eylem 1 Projesine katılma nedenleri, projeye katılmadan önce yaptıkları hazırlıklar ve projeye katılmanın sağlayacağı faydalara ilişkin görüşlerini sınıflandırılmaktadır. Araştırma sonucunda bu projelere katılan öğretmenlerin özellikle mesleki gelişim boyutunda elde edilen verilerin olumlu şekillendiği görülmektedir.

Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin Bardakçı (2017) tarafından yüksek lisans tezi olarak araştırıldığı ‘Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmasında; Avrupa Birliği projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının olumlu olduğu ve yine aynı şekilde bu projelerde görev yapan öğretmenlerin kurumsal ve mesleki gelişim boyutlarına ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen ‘Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi’ isimli çalışmada özel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerinin okullarına sağladığı katkıları ölçmek için 139 öğretmen ve idareciye “AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış olup cinsiyet değişkenine göre de görüşleri sınıflandırılmıştır. Araştırmada çalışmaya katılan 89 Kadın ve 50 Erkek katılımcının verdikleri cevaplara göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ‘Erasmus+ Projesinde Gençlik Çalışanı Rolünde Öğretmen Olmak’ isimli araştırmada Fansa

(2021) altı öğretmen görüşlerini aldığı nitel bir çalışma gerçekleştirmiş olup; proje etkinliklerinin öğretmenleri mesleki açıdan geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki profesyonelliklerine katkılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin mesleki profesyonelliklerine etkisinin olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Yine bu kapsamda ölçeğin kişisel gelişime katkı boyutuna bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde ise Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki profesyonelliklerine dair katkılarının cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenler cinsiyet, kıdem, branş ve yaş özelliklerine göre gruplandırılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesine katılan öğretmenlerin bu projelerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin katkılarına cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenleri açısından bakıldığında farklı özellikteki gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasının, farklı yaş gruplarında yer almalarının, farklı branşlarda ders vermelerinin ya da meslekte geçirdikleri yılların mesleki profesyonellik düzeylerindeki olumlu katkı üzerinde bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerine katılım gösteren ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik çerçevesi içerisinde bakıldığında kendilerine olumlu katkılar sunduğunu düşündükleri söylenilebilir.

İlgili literatürde Avrupa Birliği projelerinde yer almış ve Mesleki Profesyonellik düzeyine dair veri toplanarak öğretmen görüşlerinin yorumlandığı çalışmaya rastlanmamış olup bu kapsamda çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel sonuçların elde edildiği farklı konu başlıklarında çalışmalar bulunmaktadır. European Commission (2007) ‘Final evaluation of the Community Programmes Socrates II, Leonardo Da Vinci II and elearning . Synthesis of Socrates And Leonardo Da Vinci national reports’ (*Topluluk Programları II, Leonardo da Vinci ve e Öğrenme Final Değerlendirmesi*) adlı raporda çalışmalara dahil olan ülkelerle ilgili raporlar incelenmiş ve programların sonuçlarının olumlu etkileri olduğu; kişisel gelişim, dil ve profesyonel beceriler konusunda katılımcıları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kassel (2007), ‘Comenius Okul Ortaklıklarının Katılımcı Okullardaki Etkileri Üzerine Final Raporu’ adlı çalışmasında tüm Avrupa Birliği ülkeleri üzerinden veriler elde etmiş ve projelere katılmanın, öğretmenlerin sırasıyla profesyonel bilgi ve becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Başçı (2015) tarafından gerçekleştirilmiş ‘Impact of the Comenius Assistantship Programme (Erasmus Intership Practice) on the Professional Development of English Language Teachers’ (*Comenius asistanlığı (Erasmus staj) programının İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi*) isimli çalışmada Avrupa Birliği projelerinin bir türü olan Comenius programına katılım gösteren İngilizce Öğretmenlerinin programın kişisel ve mesleki gelişimleri ile mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları araştırmanın içinde yer almış ve bununla birlikte algılarının da olumlu olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozak, Konan ve Özdemir (2016), “Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılmış Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bu Programların Etkililiğine İlişkin Görüşleri” başlıklı makale çalışmasında Avrupa Birliği projelerinde yer almış katılımcıların çalışmaların kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkilerinin belirlemesini amaçlamıştır. Nitel araştırma tekniklerine göre yapılmış araştırmanın sonunda tüm katılımcıların bilgi düzeylerinin arttığı ve mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkılar sağladığı görüşüne ulaşılmıştır.

5.3. Öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerinin Mesleki Öğrenmelerine Dair Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki öğrenmelerine dair katkılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin mesleki öğrenmelerine katkılarının olumlu olduğu ve ölçeğin farklı alt boyutlarında da bu olumlu durumun tekrarlandığı görülmektedir. Yine bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenlerin bu projelerin ölçeğin iş birliği boyutuna bakıldığında, bu boyutun öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyutlar olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde ise Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılmış öğretmenlerin bu projelerin mesleki öğrenmelerine dair katkılarının cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenler cinsiyet, kıdem, branş ve yaş özelliklerine göre gruplandırılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Aydın ili genelinde Avrupa Birliği projesine katılan öğretmenlerin bu projelerin mesleki öğrenmelerine ilişkin katkılarına cinsiyet, kıdem, branş ve yaş değişkenleri açısından bakıldığında farklı özellikteki gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasının, farklı yaş gruplarında yer almalarının, farklı branşlarda ders vermelerinin ya da meslekte geçirdikleri yılların mesleki öğrenme düzeylerindeki olumlu katkı üzerinde bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerine katılım gösteren ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme çerçevesi içerisinden bakıldığında kendilerine olumlu katkılar sunduğunu düşündükleri söylenilebilir.

İlgili literatürde Avrupa Birliği projelerinde yer almış öğretmenler ile doğrudan Mesleki Öğrenme düzeylerine dair veri toplanarak öğretmen görüşlerinin yorumlandığı çalışmaya rastlanmamış olup, bu kapsamda çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel sonuçların elde edildiği farklı konu başlıklarında çalışmalar bulunmaktadır. Akay ve Yanpar Yelken (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ‘Avrupa Birliği Ülkelerine Hareketlilik Gerçekleştirmiş Öğretmenlerin

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Yönelik Görüşleri’ isimli çalışmada Avrupa Birliği kapsamında gerçekleştirilen projelerin öğretmenlerin yabancı dil öğrenme, eğitsel sorunların çözümüne bakış açısı sağlama gibi konularda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kavramı içerisinde gelişimine katkı sağladığı görüşüne ulaşılmıştır. Özdemir (2014), ‘Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde mesleki öğrenme boyutunda okul yönetiminin rolü ve etkisini araştırmıştır. Bu alanda müdür yardımcılarının mesleki öğrenme konusunda mesleki gelişime dair olumlu bir algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

‘Erasmus+ Projesinde Gençlik alışanı Rolünde Öğretmen Olmak’ isimli araştırmada Fansa (2021) altı öğretmenin görüşlerini aldığı nitel bir çalışma gerçekleştirmiş olup; yabancı dil öğrenme, eğlenceli öğrenme, dijital öğrenme, informal öğrenme ve işbirlikli öğrenme alt başlıklarında incelemelerde bulunmuş; proje etkinliklerinin öğretmenleri mesleki açıdan geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Savaş (2021) ‘Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi ile Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli doktora tezinde, Kastamonu İlinde görev yapan 810 öğretmen ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının araştırıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunda cinsiyete ve eğitim durumuna; uygulama boyutunda branşa ve öğretim kademesine, iş birliği boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın yedinci alt problemi çerçevesinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya konmuştur. Hem AB Katkı Ölçeği hem de Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği alt boyutları incelenmiştir.

Avrupa Birliği Katkı Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve sosyal gelişim alt boyutları arasında pozitif ve düşük yönlü, yabancı dil gelişimi ve kültürel gelişim alt boyutunda ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı ile uygulama, bilgi tabanına ulaşma ve yansıtma alt boyutları arasında pozitif ve düşük yönlü, iş birliği alt boyutu arasında ise pozitif ve orta

düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Mesleki Profesyonellik Ölçeği toplam puanı ile mesleki duyarlılık alt boyutu ile pozitif ve düşük yönlü, kuruma katkı, kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutu arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Avrupa Birliği projelerine katılan öğretmenlerin özellikle yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutları göz önünde bulundurularak olumlu etkilendikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında; öğretmenlerin farklı kültürlerden farklı dilleri konuşan bireyler ile projeler çerçevesinde bir araya gelmelerinin ve bilgi paylaşımı yapmalarının hem yabancı dillerini geliştirdiği hem de kültürel olarak öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte yine projelerin farklı ülkelerden katılımcılar ile yapılabilen ortak çalışmalar olduğu gerçeğinden yola çıkarak iş birliği anlayışını da pekiştirdiği araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Avrupa Birliği projelerinde yer almanın öğretmenlerin yabancı dil öğrenimi, sosyal gelişim ve kültürel gelişimlerine olan olumlu etkileri de göz önüne alındığında, kişisel gelişimlerine olumlu bir katkı sunduğu görülmektedir. Özellikle kişisel gelişim ve duygusal emeğin mesleki duyarlılık ile birlikte oldukça etkili olduğu; öğretmenlerin projeler ile ortaya koydukları emek sonucunda kişisel özelliklerinde meydana gelen olumlu değişim ve gelişimin mesleklerine yine olumlu bir etki olarak yansıdığı araştırmanın bulgularına dayandırılarak söylenilebilir. Projelerde yer alan öğretmenlerin göstermiş oldukları emek ve çabanın sadece kendi gelişimlerine değil görev yaptıkları kuruma da katkı sağladığı araştırma sonuçlarına dayanarak görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında; Avrupa Birliği projelerinin öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimini desteklediği, bununla birlikte hem bireysel hem de kurumsal olarak olumlu etkileri olduğu sonucuna varılabileceği görülmektedir. İlgili literatürde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamış olup bu kapsamda çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir.

5.5. Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonelliklerinin Birbirini Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın sekizinci alt problemi çerçevesinde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonelliklerinin birbirini yordamasına ilişkin bulguların olup olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Avrupa Birliği Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve söz konusu sonuçların üç değişkenin birlikte toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı bulunmuştur. Avrupa Birliği Projelerinin önemli yordayıcılarının bilgi tabanına ulaşma, iş birliği ve yansıtma alt boyutları olduğu görülmektedir. Bu alt boyutların Mesleki Öğrenme ölçeğinin alt boyutları olduğu göz önüne alındığında Avrupa Birliği projelerine katılımın öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak; öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerinin hazırlanma ve uygulanma aşamalarında yaptıkları çalışmalar ile özellikle araştırma ve bilgiye ulaşma alışkanlıklarının geliştiği, yerli ve yabancı ortaklar ile yapılan çalışmalar doğrultusunda iş birliği alışkanlıklarının olumlu etkilendiği ve tüm bu alışkanlıkların hem kişisel hem de mesleki hayatlarına yansıtma boyutunda etkili olduğu sonucuna varılabilir.

İlgili literatürde Avrupa Birliği Erasmus Plus Projelerine katılan öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ve Mesleki Profesyonelliklerinin birbirini yordamasına ilişkin benzer bir çalışmaya rastlanmamış olup bu kapsamda çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Literatürde farklı kapsam ve amaçlar ile incelenmiş Avrupa Birliği projelerinin öğretmenlerin kişisel gelişimi, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve mesleki profesyonellikleri gibi değişkenlere dair çalışmalara rastlanmıştır. Literatürdeki çalışmaların sonuçlarına benzer olarak bu çalışmada da proje çalışmalarının öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişmelerine olumlu yansımaları olduğu tespit edilmiştir. Bu olumlu yansımaların öğretmenlerin eğitim vizyonuna, teknoloji kullanımına, iş birliği içerisinde çalışmaya olumlu yansımaları olacağı gibi ve kurumsal gelişim konusunda etkileri olacağı da öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin proje çalışmalarına katılımlarının teşvik edilmesinin olumlu sonuçları arttıracacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda hem öğretmen

hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin proje çalışmalarını destekleyici faaliyetler içermesinin, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

5.6. Öneriler

5.6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Avrupa Birliği Erasmus Plus kapsamındaki projeleri konu edinmiştir. Bununla birlikte ulusal ya da uluslararası düzeyde yürütülen farklı projelerin etkilerinin incelenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırmada 2014- 2019 yılları arasında projelere katılan katılımcılar hedef alınmıştır. 2019 yılından sonra gerçekleşen projeler için araştırmalar yapılabilir.

3. Araştırma sadece Aydın İli özelinde gerçekleştirilmiş olup, daha kapsamlı olarak bölgesel ya da tüm Türkiye geneline uygulanabilir.

5.6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda Avrupa Birliği Erasmus Plus projelerinin öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğretmenlerin hem ulusal hem de uluslararası projelere katılımının teşviki için çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hayat boyu öğrenme kavramı ile sürekli bir hale geldiği hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimlerin tertip edilebildiği günümüzde; öğretmenlerin hem mesleki gelişim hem de mesleki profesyonelliklerini geliştirici eğitim çalışmaları yapılabilir, eğitim içerikleri bu çerçevede güncellenebilir.

3. Araştırma kapsamında İngilizce branşında görev yapan öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerine katılma durumunun diğer branşlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Projelerin diğer branşların da katılım oranını arttıracak biçimde genişletilmesi için çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abacı, H. (2014). AB projelerinin kurumsal kapasite gelişimi ve bölgesel kalkınmaya etkisi (TR82 düzey 2 bölgesi örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı, Türkiye.
- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 95-108.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akay, C. & Yanpar Yelken, T. (2012). Avrupa Birliği Ülkelerine Hareketlilik Gerçekleştirmiş Öğretmenlerin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Yönelik Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 277-295. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48560/616635> (25.02.2021 tarihinde indirilmiştir).
- Akyüz, Ü. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projeleri'nin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 40(181). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3870
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Alberta Learning's (2004). Annual Report (<https://open.alberta.ca/dataset>).
- Aliyev, B. (2020). Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 57-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20636/220050> (25.02.2021 tarihinde indirilmiştir).
- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Aras, S., Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf (25.02.2021 tarihinde indirilmiştir).
- Arı, M. (2014). Resmi ortaokul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arseven, İ. (2009). Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan Cansever, Belgin. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye’nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi.
- Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. Journal of Research in International Education, 16(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1475240917704331> (23.02.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2017). (https://www.ab.gov.tr/-erasmus_49613.html) (02.05.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2021). https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-tarihcesi_105.l (02.05.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Awadh, M. (2018). The Effects of Collective Leadership on Student Achievement and Teacher Instruction. Open Journal of Leadership, 7, 250-264. doi: 10.4236/ojl.2018.74015.
- Aydemir, S. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). Yurtdışına Giden Öğretmen ve İdareci Sayıları. 19.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, İ. (2014). Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Bardakçı, V. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başçı, K. (2015). Impact of the Comenius Assistantship Programme (Erasmus internship practice) on the professional development of English language teachers / Comenius asistanlığı (Erasmus staj) programının İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336 (608), 1642-1643.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 1-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü N. (2013). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2016). Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 12-14 Mayıs 2016, Kuşadası, Türkiye.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 89-112. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11996 (02.07.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Clotfelter, C., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
- Cücemen, F. (2018). Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Çopur, A. (2020). Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması.
- Demirci, A. (2005). ABD’de eğitim sistemi ve coğrafya öğretimi. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1992). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 9. 2047-2051. 10.1016/j.sbspro.2010.12.444.
- Dilekli, Y. (2008). Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dippenaar, L., Bernstein, A., Ball, A., Bradley, E., Coovadia, C., Figaji, B., le Roux, M., Maseko, S., Mkhabela, I., Nkuhlu, W., Pityana, S., Ridley, S. ve Sangqu, A. (2015). “Building on What Works in Education, Teacher Evaluation”. The Centre for Development and Enterprise. 8. 1-25.
- Duman, A. (2006). Yetişkinler Eğitimi, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Duman, T. (1999). Osmanlı’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Osmanlı Ansiklopedisi, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. (Çalışma Ziyareti Raporu) Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers’ views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elçi, Alev & Özgül, Nuh. (2017). Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel bir Bakış ve Yenilikçi Mesleki Gelişim.

- Emre Erden, G. , Kılınç, A. Ç. (2021). "Öğretmen Meslekî Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması" . Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi 1 (2021): 1-29 <https://dergipark.org.tr/en/pub/abbad/issue/68208/1062540> (12.05.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Epp, W. ve Epp, J. (2000). Comparing Teacher Education: Ontario, Canada and Other TIMMS Participants (England, Japan, Singapore, South Korea, United States). EQAO Research Series. Number 5.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erdoğan, İ. (2006). Çağdaş eğitim sistemleri . İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). An investigation of decisions of National Education Council on teachers' professional development. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6(12), 81-90.
- European Commission. (2007). Final evaluation of the Community Programmes Socrates II, Leonardo Da Vinci II and elearning . Synthesis of Socrates And Leonardo Da Vinci national reports. [Electronic version]. Web: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evaluationreports/training/2007/joint/ann_ex_en.pdf. a (16.05.2019 tarihinde erişilmiştir).
- European Commission, DG Education and Culture. (2007). Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report.
- Evans, Linda. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. British Journal of Educational Studies. 56. 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x.
- Fansa, M. (2021). Erasmus+ Projesinde Gençlik Çalışanı Rolünde Öğretmen Olmak . Anadolu University Journal of Education Faculty , 5 (4) , 427-446 . DOI: 10.34056/aujef.944872
- Feistritzer, C. E. (2011). Profile of Teachers In The U.S. 2011. National Center Of Education Information.
- Fitchett, P. G., & Heafner, T. L. (2018). Teacher quality or quality teaching? Eighth grade social studies teachers' professional characteristics and classroom instruction as predictors of U.S. history achievement. RMLE Online, 41:9, 1-17, DOI: 10.1080/19404476.2018.1514826

- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers' standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489-505.
- Green, S., and Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 185-201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640047> (02.05.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Gümüş, S. , Apaydın, Ç. & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*:
- Günbayı İ. , Vezne R. (2016). Opinions Of Teachers On Erasmus+ Key Action 1: A Case Study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, cilt.7, sa.1, ss.1-12, 2016 (Diğer Kurumların Hakemli Dergileri)
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları). *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Gürkan, T. (1987). Ortaöğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 305-322.
- Hardin, J. (2010). A Study of social cognitive theory: The relationship between professional learning communities and collective teacher efficacy in international school settings. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, Minnesota.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harwood, D., & Tukonic, S. (2017). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589–600. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/134> (04.09.2021 tarihinde erişilmiştir).

- Heafner, T. L. (2019). Teacher effect model for impacting student achievement. In I. Management association (Ed.), Pre-service and in-service teacher education: Concepts, methodologies, tools, and applications (pp. 433-449). Hershey, PA: IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-7305-0.ch022
- Hildebrandt, S.A. and Eom, M. (2011). Teacher Professionalization: Motivational Factors and the Influence of Age. *Teaching and Teaching Education*, 27, 416-423. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: assessmentdevelopment-effects. Sydney: International Congress for School Effectiveness and Improvement. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>
- Jackson, V.H. ve Lewis C. (2010). *TransformingTeacherEducation*. Virginia, Stylus Publishing.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, S.Z. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (33. basım). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kassel (2007). Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture Association for Empirical Studies, Maiworm & Over, Querallee 38, D34119 Kassel, Germany. Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle- Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06099 Halle an der Saale, Germany. [Electronic version]. http://www.ges-kassel.de/download/comenius-Partnerships-report_en.pdf (11.03.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet dönemi dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509256>

- Kesik, F. & Balcı, E. (2016). AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılar Açısından Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1621-1640. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27734/322580>
- Kesik, F., Balcı, E. (2015). Avrupa birliği projelerine katılım gösteren okulların sağlığına ilişkin öğretmen algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 163-183.
- Kılınç, A. (2014). Öğretmen Profesyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *EĞİTİM VE BİLİM*, 39(174). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2756>
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. doi:10.1080/00220670903383069
- Klinger, Don & Volante, Louis & DeLuca, Christopher. (2012). Building Teacher Capacity within the Evolving Assessment Culture in Canadian Education. *Policy Futures in Education*. 10. 447. 10.2304/pfie.2012.10.4.447.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik. *EĞİTİM VE BİLİM*, 40(181). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4562>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2011). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem A Yayıncılık.
- Kramer, Pamela. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*. doi: [10.1080/00228958.2003.10516409](https://doi.org/10.1080/00228958.2003.10516409)
- Külekcı, E. & Bulut, L. (2014). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri' Ndeki Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 103-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/45262/566901> (12.03.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19(2003) 149–170.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/03057920601061786>

- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal* 10(2): 259–272.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, A.W.H. & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30, 151-173.
- MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi.
- Mete Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’ Da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(12), 859 - 878.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022). <https://oygm.meb.gov.tr/www/uzman-ogretmenlik-ve-basogretmenlik-egitim-programi-ile-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yazili-sinav-duyurusu/icerik/988> (22.04.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). <https://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim> (22.04.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Ministry of Education (2018a). http://en.moe.gov.cn/Resources/Statistics/edu_stat2017/national/ (21.12.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Ministry of Education (2018b). Education Law of Education Law of the People’s Republic of China, 1995. http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html (21.12.2019 tarihinde erişilmiştir).
- MYK. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim linki <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-ercevesi> (22.04.2021 tarihinde erişilmiştir).
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2018). “Shangai: ShangaiChina Overview, <https://ncee.org/country/shanghai-china/>

- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. D. Hopkins (Ed.), The Practice and Theory of School Improvement, (ss.223-237).
- Nuh Özgöl, Alev ELÇİ.(2017).Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel Bir Bakış ve Yenilikçi Mesleki Gelişim.4.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- OECD (2017). Education at a Glance. (https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en)
- OECD (2017a). Teaching in Focus Brief No. 16. https://read.oecdilibrary.org/education/how-can-professional-development-enhance-teachersclassroom-practices_2745d679-en#page1 (21.06.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Ortaçtepe, D. (2006). The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in-service teacher education program / Bir hizmet-içi eğitim programı çerçevesinde öğretmen özyeterlik inancı ve mesleki gelişim arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. European Journal of Education, 44(2), 291-308.
- Öksüm Erdoğan, D. (2013). Comenius programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden elde edilmiştir. (Tez No. 261314)
- ÖYGM HEP. (2017). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Planı. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim: http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 (03.08.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Özdemir, D. (2014). Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özgöl, N. (2018). Teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişimine yönelik öğretmen 125 değerlendirmeleri ve önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 102.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. ve Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 368- 389.
- PISA (2018). Insights and interpretations | Andreas Schleicher <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (21.12.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77- 83.
- Queensland Department of Education and Training. (2010). Teacher Induction. Web:<http://education.qld.gov.au/staff/development/employee/teachers/induction.html> (21.12.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Regional Educational Laboratory. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022.3 Şubat) Resmi Gazete (Sayı: 31750) Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214.pdf>
- Ries, Francis & C.M., Yanes & González-Carriedo, Ricardo. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 17. 2029-2054. 10.15405/ejsbs.184.
- Robertson, D. S. (2011). The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gardner-Webb University, North Carolina.
- Rodrigues, S. (ed.). (2005). *International Perspectives on Teacher Professional Development: Changes Influenced by Politics, Pedagogy and Innovation*. New York: Nova Science Publishers, Inc
- Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*. 167, 53-70.

- Sağlam, M. (1999). Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator Lessons from Finland, The Professional Educator Lessons from Finland, American Educator. <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Lessons-from-Finland-AE-2011.pdf>
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi (58), 40-45.
- Selek Meydanlı, D. (2013). Project based policy transfer: the case of EU projects implemented by the Ministry of National Education (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Sevi Genç, G. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, B., Karaoğlu Yılmaz, F. G.ve Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Deneysel bir çalışma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(1), 264-288.
- Sezgin, M. F. (2008). Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis? *Education*, 116(3),393+. <https://link.gale.com/apps/doc/A18434929/AONE?u=anon~959a1500&sid=googleScholar&xid=5f527a97>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6. Baskı), Boston: Allyn and Bacon.
- Tanrısevdi, F., & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. Çağdaş yönetim bilimleri dergisi, 5(3), 223-240.

- Tavşan, E. (2013). Avrupa Birliği Comenius 1 programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi (Karaman ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 328687)
- Taymaz, H. (1997). Hizmetiçi eğitim. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2021). Genel Açıklamalı Sözlük. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, Ç. (2005). Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Texas Education Agency. (2014). Enrollment in Texas Public Schools, 2012-2013. Division of Research and Analysis, Department of Assessment and Accountability. Austin: TEA.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices, the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi:10.1177/0013161X11400185
- Tichenor, M.S., & Tichenor, J.M. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *The Professional Educator*, 27, 89-95.
- Topçu, İ. (2011). Avrupa birliği Eğitim Programlarından Erasmus Programına Katılan Akademisyenlerin İzlenimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35),1, 8-17.
- Tümen, D. (2008). Comenius projelerinin etkilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 226251)
- Ulusal Ajans. (2021). (www.ua.gov.tr/%2Fmedia%2F0rxlmzip%2Ferasmus-genel-bros-u)
- Vabo, A. (2007). RAPPORT 26/2007 Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway Final report. [Electronic version]. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280564>

- Vural, B. (2004). (Ed.). Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.
- Wikipedia. (2022). <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87>
- Yetim, A. A, Göktaş Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), ss.541-550.
- Yılmaz, E. (2019). Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (1), 29-50. DOI: 10.30964/auebfd.426462
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 503-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851450>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf
- YÖK. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc

7. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumunuz

Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Branşınız

İngilizce () Türkçe () Matematik ()
Fen Bilgisi () Görsel Sanatlar () Meslek Dersleri ()
Sınıf Öğretmeni () Diğer ()

Mesleki Kıdeminiz

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Yaşınız

20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri ()

Son beş yıl içerisinde katıldığınız AB projesi sayısı nedir?

1 proje ()
2 ya da daha fazla ()
Hiç katılmadım ()

Son beş yıl içerisinde katıldığınız AB projesi türü nedir?

Erasmus K1 () Erasmus K2 ()
Erasmus K3 () Diğer AB Proje Türlerinden biri ()
Hiç Katılmadım ()

Ek 2. AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği

Madde no	AB Projeleri katılımcılarını;	(5) Kesinlikle Katılıyor	(4) Katılıyor	(3) Kararsız	(2) Katılmıyor	(1) Kesinlikle Katılmıyor
1	Diğer ülkelere ilişkin ilgilerini artırır.					
2	Gerçek kültürel deneyimler edinmelerini sağlar.					
3	Dilsel farklılıkları daha iyi anlamalarını sağlar.					
4	Yabancı dilde pratik yapma fırsatı edinmelerini sağlar.					
5	Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
6	Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgilerini artırır.					
7	İletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.					
8	İşbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlar.					
9	Takım çalışması becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
10	Sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
11	Daha fazla sorumluluk almalarını sağlar.					
12	Özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlar.					
13	Daha yenilikçi olmalarına katkı sağlar.					
14	Yaratıcı becerilerini ortaya koyma fırsatı edinmelerini sağlar.					
15	Katılımcıların Avrupalılık kavramına ilişkin bilgisinin artmasını sağlar.					
16	Avrupa'daki yaşam ve çalışma fırsatlarının farkında olmalarını sağlayarak ufku geliştirir.					
17	Avrupalılık algılarının gelişmesine katkı sağlar.					
18	Topluma daha etkin katılım göstermelerini sağlar.					
AB Projeleri						
19	Okul yönetiminin öğretmen ve öğrenciye olan desteğini artırır.					
20	Velilerin okula katılımını ve desteğini artırır.					
21	Okul-aile birliği ve diğer sivil toplum örgütleri ile olan ilişkiyi artırır.					
22	Okul kaynaklarından daha fazla yararlanılmasını sağlar.					
Madde no	AB Projeleri katılımcılarını;	(5) Kesinlikle Katılıyor	(4) Katılıyor	(3) Kararsız	(2) Katılmıyor	(1) Kesinlikle Katılmıyor
23	Bu tür projelere katılım okula ilişkin olumlu algı oluşmasına katkı sağlar.					
24	Diğer okullar ve kurumlarla yeni bağlar, dinamikler kurulmasına katkı sağlar.					
25	Diğer okullar ve kurumlar üzerinde olumlu bir etki yaratır.					
26	Okulun başarısını arttırmaya katkı sağlar.					
27	Okulların Avrupa'ya daha fazla açılmasını sağlar.					
28	Fırsat eşitliğinin geliştirilmesine katkı sağlar.					
29	Yerel kuruluşlar ve otoritelerle işbirliğini artmasına katkı sağlar.					
30	Yerel şirketlerin, kuruluşların desteğini artırır.					
31	Yerel otoritelerin eğitim alanında bölgeler ve sınırlar arası işbirliğini güçlendirir.					

Ek 3. Öğretmenlik Mesleki Profesyonellik Ölçeği

Boyut 1: Kişisel Gelişim

- ☐ Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım
- ☐ Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim
- ☐ Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim
- ☐ Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim
- ☐ Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum

Boyut 2: Mesleki Duyarlılık

- ☐ Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum
- ☐ Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir
- ☐ Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum
- ☐ Mesleki gereksinimlerimin farkındayım
- ☐ Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım

Boyut 3: Kuruma Katkı

- ☐ Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım
- ☐ Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim
- ☐ Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim
- ☐ Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım
- ☐ Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım
- ☐ Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum
- ☐ Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara aktif bir biçimde katılırım
- ☐ Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım

Boyut 4: Duygusal Emek

- ☐ Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm
- ☐ Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım
- ☐ Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım
- ☐ Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum
- ☐ Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım
- ☐ Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm

Cevap Ölçeği

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

Ek 4. Öğretmenlik Mesleki Öğrenme Ölçeği

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.					
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımdan derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydedirim.					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim.					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşımla ilgili yayınları okurum.					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					