

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**UZMAN ÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MESLEKİ
GELİŞİME KATKISI**

**HAZIRLAYAN
TUĞBA AYDIN**

Yüksek Lisans

**Temmuz 2024
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**UZMAN ÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MESLEKİ
GELİŞİME KATKISI**

**HAZIRLAYAN
TUĞBA AYDIN**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÜRKAN MORALI**

**Temmuz 2024
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tuğba AYDIN

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tuğba AYDIN

Hazırlayan

Doç. Dr. Gürkan MORALI

Danışman

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Tuğba AYDIN'ın hazırladığı **Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Unvan Ad SOYADI

Jüri Üyesi (Danışman) Unvan Ad SOYADI

Jüri Üyesi Unvan Ad SOYADI

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin ve çalışmalarım süresince yardımlarını ve değerli zamanını esirgemeyen, tezin hazırlanması aşamasında görüş ve önerileri ile yol gösteren, bana hep destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Gürkan MORALI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca ders aldığım hocalarıma, eğitimimde emeği geçen bütün öğretmenlerime ve çalışmam süresince gerekli desteği sunan değerli okul müdürüm Ali ALDALI ve müdür yardımcım Erdem KAYA'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamda verilerin toplanması sırasında gönüllü katılım gösteren ve emeği geçen tüm Türkçe öğretmenlerine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Bugüne kadar her türlü fedakârlığı göstererek bana hep kol kanat olan, hayatım boyunca üzerimde en büyük emeğe sahip anneme ve babama; yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren çalışmalarım da beni cesaretlendirerek her zaman destek olan eşim Kerim AYDIN'a, birlikte geçireceğimiz zamandan feragat ederek bir yetişkin olgunluğu ile çalışmam süresince sabır gösteren kızım Asel'e ve oğlum Ünal Efe'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tuğba AYDIN

Temmuz 2024, KAYSERİ

ÖZ

UZMAN ÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MESLEKİ GELİŞİME KATKISI

Tuğba AYDIN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2024

Danışman: Doç. Dr. Gürkan MORALI

Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), 14 Şubat 2022 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ve öğretmenlerin birtakım haklarını düzenleyen bir kanundur. Bu kanun kapsamında öğretmenlerin temel olarak atama ve kariyer basamakları, özelinde mesleki gelişimleri ele alınmaktadır. İlk defa 2022 yılında uzman ve başöğretmenlik sınavı için bir eğitim programı planlanmış ve sınava girmek isteyen öğretmenlere bu eğitim programını tamamlamaları şartı konulmuştur. Güncelliğini koruyan ve birçok tartışmaya neden olan ÖMK ile ilgili araştırmalar yapılmış ancak yapılan çalışmaların çoğunlukla 2006 yılında ilk defa uygulanan uzman ve başöğretmenlik sınavına yönelik olduğu görülmüştür. Kanunda yapılan değişikliklerle uygulanmaya başlanan uzman ve başöğretmenlik eğitim programının yeni bir eğitim programı olması sebebiyle bu konudaki çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma eğitim programının içeriğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda mesleki gelişime katkılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma, Kayseri il merkezine bağlı resmî ortaokullarda görev yapan 30 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için görüşme formu uygulanmıştır. Veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlikte uzman olmada en önemli kriterin alan ve pedagojik formasyon bilgisi olduğu, ÖMK’nin güncellenmesi gerektiği, uzman öğretmenlik eğitim programının zamanlamasının ve konu dağılımlarının olumlu

ancak uzaktan yapılmasının olumsuz karşılandığı, alan sorularının eğitim programına eklenmesi gerektiği ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine uzman öğretmenlik eğitim programının kısmen katkı sağladığı tespit edilmiştir. Meslek kanunu çıkarılması eğitim camiası içerisinde genel olarak olumlu karşılanmış ancak sürecin işleyişine yönelik eksiklikler ve olumsuz eleştiriler tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: kariyer basamakları, mesleki gelişim, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Türkçe öğretmenleri, uzman öğretmenlik eğitim programı.



ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF THE EXPERT TEACHING TRAINING PROGRAM TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACCORDING TO THE OPINIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Tuğba AYDIN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's, Thesis, July, 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gürkan MORALI

The Teaching Profession Law (TPL) is a law that came into force after being published in the Official Gazette on February 14, 2022 and regulates some of the rights of teachers. Within the scope of this law, the appointment and career stages of teachers, and specifically their professional development, are addressed. For the first time, a training program was planned for the specialist and head teacher exam in 2022, and teachers who wanted to take the exam were required to complete this training program. Research has been done on TPL, which remains up-to-date and causes many discussions, but it has been seen that the studies are mostly focused on the specialist and head teacher exam, which was applied for the first time in 2006. Since the specialist and head teacher training program, which started to be implemented with the amendment made in the law, is a new training program, the number of studies on this subject is limited. This research aimed to reveal the contributions of the content of the training program to professional development in line with the opinions of Turkish language teachers. This study, which is a qualitative research, was conducted with 30 Turkish language teachers working in public secondary schools in Kayseri city center. An interview form was applied to collect research data. Data were analyzed through thematic analysis. As a result of the research; The most important criterion in becoming an expert in teaching is knowledge of the field and pedagogical formation, the TPL should be updated, the timing and subject distribution of the specialist teacher training program is

considered positive, but the distance delivery is considered negative, field questions should be added to the training program, and the professional development of Turkish language teachers is partially supported by the specialist teacher training program. has been found to contribute. The enactment of the vocational law was generally welcomed positively within the education community, but deficiencies and negative criticisms regarding the functioning of the process were identified.

Keywords: career stages, professional development, Teacher Profession Law, Turkish language teachers, specialist teacher training program.



İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------------------|------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK | i |
| YÖNERGEYE UYGUNLUK | ii |
| KABUL VE ONAY | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| ÖZ | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ | xiii |

BÖLÜM I

| | |
|---------------------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 7 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 8 |
| 1.3. Sayıtlar | 9 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 9 |
| 1.5. Tanımlar | 9 |

BÖLÜM II

| | |
|--|----|
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 10 |
| 2.1. Gelişmiş Ülkelerde Öğretmenlik | 11 |
| 2.1.1. İspanya'da öğretmenlik..... | 12 |
| 2.1.2. Almanya'da öğretmenlik..... | 13 |
| 2.1.3. Finlandiya'da öğretmenlik | 14 |
| 2.1.4. Kanada'da öğretmenlik | 15 |
| 2.1.5. İngiltere'de öğretmenlik..... | 15 |
| 2.1.6. Uzak Doğu ülkelerinde öğretmenlik | 17 |
| 2.2. Türkiye'de Öğretmenlik..... | 18 |
| 2.2.1. Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve tarihçesi..... | 18 |
| 2.2.2. Uzman öğretmenlik süreci..... | 21 |
| 2.2.2.1. <i>Kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkileri</i> | 21 |
| 2.2.2.2. <i>Öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmelerinin değerlendirilmesi</i> | 21 |
| 2.2.2.3. <i>Örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi</i> | 22 |
| 2.2.3. Uygulamanın mesleki gelişim katkısına yönelik değerlendirmeler | 22 |

| | |
|---|----|
| 2.2.3.1. Okul yöneticilerinin görüşleri..... | 23 |
| 2.2.3.2. Öğretmen görüşleri | 24 |
| 2.2.3.3. Uzman görüşleri..... | 25 |
| 2.2.3.4. Eğitim sendikalarının görüşleri..... | 25 |
| 2.2.4. Kariyer basamağında modeller | 26 |
| 2.2.4.1. Yeni model arayışları | 26 |
| 2.2.5. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve eğitim programına ilişkin görüşler..... | 27 |

BÖLÜM III

| | |
|-----------------------------------|----|
| YÖNTEM | 29 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 29 |
| 3.2. Katılımcılar | 30 |
| 3.3. Verilerin Toplanması..... | 32 |
| 3.4. Veri Analizi..... | 33 |
| 3.5. Verilerin İnanırlılığı | 34 |

BÖLÜM IV

| | |
|--|----|
| BULGULAR..... | 36 |
| 4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular..... | 36 |
| 4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Meslekte Uzmanlaşmaya Yönelik Bulgular | 39 |
| 4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının İçeriğine Yönelik Bulgular | 41 |
| 4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programında Alan Konularının Olmamasına İlişkin Bulgular | 43 |
| 4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yüksek Lisans Yapmanın Uzmanlıktaki Rolüne İlişkin Bulgular..... | 44 |
| 4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programından Faydalanmaya Yönelik Bulgular | 46 |
| 4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Ne İfade Ettiğine Yönelik Bulgular..... | 47 |
| 4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Konu Dağılımlarına Yönelik Bulgular | 48 |

| | |
|---|-----|
| 4.9. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkı Sunan Unsurlara Yönelik Bulgular..... | 50 |
| 4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eğitim Programlarının Mesleki Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular | 52 |
| 4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Zamanlamasına Yönelik Bulgular | 54 |
| 4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular | 55 |
| 4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Uzmanlıkta Yeterliliğine Yönelik Bulgular | 57 |
| 4.14. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular..... | 58 |
| 4.15. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Mesleki Gelişime Katkı Sağlamasına Yönelik Bulgular..... | 59 |
| | |
| BÖLÜM V | |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 62 |
| | |
| KAYNAKÇA | 88 |
| | |
| EKLER | 100 |
| EK 1: Etik Komisyonu Onay Bildirimi..... | 100 |
| EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni | 101 |
| EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 103 |
| EK 4: Tema, Kod, Araştırma Soruları ve Katılımcı Örnek İfadelerinin Yer Aldığı Form | 105 |
| ÖZGEÇMİŞ | 121 |

TABLolar LİSTESİ

| | | |
|----------|---|----|
| Tablo 1 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Konuları ve Soru Dağılımı..... | 5 |
| Tablo 2 | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı..... | 30 |
| Tablo 3 | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Dağılımı | 31 |
| Tablo 4 | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ünvanlara Göre Dağılımı | 31 |
| Tablo 5 | Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular..... | 36 |
| Tablo 6 | Meslekte Uzmanlaşmaya Yönelik Bulgular..... | 39 |
| Tablo 7 | Uzman Öğretmenlik eğitim Programının İçeriğine Yönelik Bulgular..... | 41 |
| Tablo 8 | Alan Konularının Olmamasına Yönelik Bulgular..... | 43 |
| Tablo 9 | Yüksek Lisans Yapmanın Uzmanlıktaki Rolüne Yönelik Bulgular | 44 |
| Tablo 10 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programından Faydalanmaya Yönelik Bulgular..... | 46 |
| Tablo 11 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Ne İfade Ettiğine Yönelik Bulgular..... | 47 |
| Tablo 12 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Konu Dağılımlarına Yönelik Bulgular..... | 49 |
| Tablo 13 | Mesleki Gelişime Katkı Sunan Unsurlara Yönelik Bulgular | 50 |
| Tablo 14 | Eğitim Programlarının Mesleki Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular | 52 |
| Tablo 15 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Zamanlamasına Yönelik Bulgular..... | 54 |
| Tablo 16 | Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular | 56 |
| Tablo 17 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Uzmanlıkta Yeterliliğine Yönelik Bulgular | 57 |
| Tablo 18 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular..... | 58 |
| Tablo 19 | Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Mesleki Gelişime Katkı Sağlamasına Yönelik Bulgular..... | 59 |

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--------|---|
| AR-GE | : Araştırma-Geliştirme |
| BEP | : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı |
| bk. | : bakınız |
| bs. | : basım |
| CHP | : Cumhuriyet Halk Partisi |
| Çev. | : çeviren/çevirenler |
| EACEA | : Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı |
| EBSAM | : Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırma Merkezi |
| İYK | : İş yaşamı kalitesi |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| MEBBİS | : Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri |
| MGT | : Mesleki Gelişim Toplulukları |
| ÖBA | : Öğretmen Bilişim Ağı |
| ÖĞ-DER | : Şuurlu Öğretmenler Derneği |
| ÖKBYS | : Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı |
| ÖMK | : Öğretmenlik Meslek Kanunu |
| QTS | : Nitelikli Öğretmen Statüsü |
| SMG | : Sürekli Mesleki Gelişim |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| TED | : Türk Eğitim Derneği |
| TEDMEM | : Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu |
| vb. | : ve benzeri |
| vd. | : ve diğerleri |
| vs. | : vesaire |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, içinde bulunulan topluma göre şekillenmeyi, bilgi ve yeteneklerle donatılmayı, meslek hayatında çalışma şartlarına bağlı olarak ilerlemeyi, toplumsal statü edinmeyi, yaşam koşullarının daha elverişli ve verimli hâle getirilmesi gibi pek çok genel amaca yönelik planlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitimi sadece çalışma hayatına hazırlık olarak ele almak yerine bireylerin tüm yaşantılarının bizzat merkezinde yer alan bir kavram olarak görmek gerekmektedir. Kişilerin davranışlarında beceri, gizilgüç, özyapı ve bilgi açılarından gerekli ilerlemeleri sağlamak amacıyla planlı etkinlikler hazırlanması süreci eğitim olarak tanımlanmaktadır ve eğitim kişilerin genel bir bakış açısı kazanmasını, problemleri geniş bir açıyla ele almasını ve çok yönlü düşünebilmesini amaçlar (Balcı, 2021). Çeşitli tanımları yapılan eğitimin bazılarında genel ve kapsayıcı anlamı üzerinde durulurken bazı tanımlarında ise belirlenmiş plan veya program kapsamında gerçekleştirilen anlamı ön plana çıkmıştır (Demirel ve Kaya, 2004). Genel anlamda eğitim, bireyin kendi özelliklerini keşfederek potansiyelini açığa çıkarma sürecidir.

Toplum içerisinde bireylerin potansiyellerini açığa çıkarması bireysel çabalarla mümkün değildir. Öğretmenler bireylerin kendi yeteneklerini fark etmesinde en etkili unsurlardan biridir. Bu noktada öğretmenliğin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik geçmişten bu güne en eski ve en önemli mesleklerden biri olmuştur ve yaşamın her alanında etkili bir meslek olduğu aşikârdır. Eğitimin amaçları çağın gerekliliklerine bireyleri hazırlamak ise öğretmenler de içinde bulunduğu çağın gereksinimlerini karşılayabilecek yeterli donanıma sahip olmalıdır.

Bireylerin kariyerlerinde kendilerini yenilediği ve gelişmelere ayak uydurduğu, sürekli değişen dünya toplumunda yadsınamaz bir gerçektir. Kariyer; iş hayatında süreç içerisinde uzmanlaşma, başarıyı artırma, çalışarak elde edilen derece, meslekte tecrübe kazanarak ve yeniliklere ayak uydurarak mesleki anlamda bireyin kendini öne taşıması olarak tanımlanabilir. Öğretmenlik açısından bakıldığında bu değişimlere uyum sağlamak ve kendini geliştirmek gittikçe zorunlu

ve önemli hâle gelmektedir. Kariyerleri boyunca öğretmenlerin; değişen öğrenme stillerini uygulaması, eğitimde yapılan değişiklikleri kavraması, yeni bilgi ve becerileri öğrenciye en etkili şekilde aktarması bakımından mesleki gelişim öğretmenlikte gerekli görülen bir süreçtir. “Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir” (İlğan, 2013, s. 42). Bu açıdan meslekte kariyer adımlarının oluşturulması çağın gerekliliklerine ayak uydurmak için gelişime ve değişime olanak sunması açısından oldukça önem arz eden bir adım olmuştur.

Bir öğretmenin profesyonel olması için alanında yeterli bilgilere sahip olması, sınıf yönetiminde etkili olması, güncellenen eğitim programları ve materyallerini takip ederek bunları uygulaması esastır. Meslekte ilerlemeyi ve yükselmeyi ifade eden kariyer, nitelikli öğretmenler yetiştirme ve bununla birlikte etkili bir eğitim sürecine ulaşma için mesleki gelişime yönelik destekler gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik aday öğretmenlik eğitimlerini, hizmet içi eğitim faaliyetlerini, çeşitli kurs, seminer ve toplantılar ile kariyer adımlarını ele alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” (ÖMK) olarak karşımıza çıkmaktadır. Statü ve ekonomik anlamda öğretmenlerin motivasyonlarının ve mesleki donanımlarının artırılması amacıyla yönelik ÖMK ile öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine yasal dayanak oluşturulmuştur. Bakanlığa göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri kapsamında eğitim ve öğretimde yer edinen yeni fikirleri öğrenmesi, strateji ve teknikler ile ilgili farkındalık oluşturması, meslekteki bilgi ve yeteneklerine yönelik yeterliklerinin fazlaştırılması, çağdaş teknolojilerin kullanımına yönelik kabiliyetlerinin ileriye taşınması öncelikli konular arasında yer almaktadır (MEB, 2012).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, MEB’in politikası ve öncelikleri ile üst düzey politika belgelerinde belirtilen alanlar ve öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmiş mesleki gelişim alanları doğrultusunda planlanmakta ve devam ettirilmektedir. Bunlar; ataması yapılarak göreve başlayan aday öğretmenlerin eğitimleri, üst vazifelere hazırlık eğitimleri, uzman eğitimcilerin eğitimleri, mesleki ve kişisel ilerleme eğitimleri, alanında değişiklik yapmış öğretmenler için uyum eğitimleri, bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilen konferans, toplu tartışmalar, sempozyum, oturumlar gibi eğitimler ile öğretmenlere yönelik yükseköğretim müesseseleriyle dayanışma içerisinde düzenlenen eğitimlerdir (MEB, 2012).

Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT); okullardaki eğitim ve öğretim uygulamalarını iyileştirmek, katılımcılarının meslekte bilgi ve yeteneklerini geliştirmek, karşılıklı öğrenme ve uygulama ile mesleki ilerlemelerini sağlamak amacıyla kurulmuştur. MGT'nin çalışmaları ise Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla sunulmaktadır. ÖBA, 2021-2022 yıllarında oluşturulan öğretmenlerin kendi kullanıcı adı ve şifreleri ile erişebildikleri ve çeşitli eğitimleri alabildikleri bir platformdur. “ÖBA platformunda eğitimler, hareketlilik programları, mesleki gelişim toplulukları ve hizmet içi eğitim modülleri bulunmaktadır. Eğitim modülünde öğretmenlerin alabileceği eğitimler ve bu eğitimlerin detayları bulunmaktadır. Öğretmenler bu modül üzerinden eğitimlerin detayına ulaşabilir ve istedikleri eğitime başvurabilirler” (Dilekçi, 2023, s. 514). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri kapsamında seminer dönemlerinde tamamlanması gereken eğitim programları, son yıllarda ÖBA üzerinden uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. “Öğretmenlerin sayısal çoğunluğunu, okul ve il düzeyindeki yetiştirme ve geliştirme çalışmalarının yetersizliğini göz önüne alan Bakanlık, öğretmenleri yeni iletişim teknolojilerinden yararlanarak uzaktan öğretim yöntemi ile daha büyük gruplar hâlinde yetiştirme politikası benimsemiştir” (Açıkalın, 2016, s. 196).

Öğretmenin niteliği, dinamik eğitim süreçleri içerisinde önemini ve güncelliğini korumaktadır. Öğrenci başarısı için sorumluluk duygusu, etkili sınıf yönetimi, öğretim sürecinin organizasyonu ve mesleki gelişim sürecindeki beceriler dâhil olmak üzere etkili bir öğretmenin birçok niteliği olmalıdır. Mesleki gelişim süreciyle öğretmenlerin kazandığı bu nitelikler, meslekte başarılı olma ve etkili öğretmen olma aşamasında belirleyici rol oynamaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2020).

Öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmesi ve mesleki gelişim sağlaması amacıyla yönelik 2006 yılında uzman öğretmenlik sınavı ilk kez uygulanmış ancak daha sonraki yıllarda meslekte uzmanlaşmak için bu sınav yapılmamıştır. Yapılan ilk uzmanlık sınavına hizmet yılı, disiplin cezası almama gibi belirli kriterleri uygun olan öğretmenler katılabilmiş fakat sınava yönelik herhangi bir eğitim programına tabii tutulmamışlardır. Bu süreçte yapılan araştırmalarda ilk kez uygulanan uzman öğretmenlik sınavının içeriğinin, eksikliklerinin, ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz sonuçlarının değerlendirmeleri yapılmıştır (bk. Şirin vd., 2010; Turan, 2007; Ural, 2007).

Resmî Gazete'de yayımlanıp 14 Şubat 2022'de uygulamaya konulan ÖMK neticesinde önceden öğretmen, müdür yardımcısı, müdür, şube müdürü olarak ilerleyen öğretmenlerin kariyer merdivenleri; aday, uzman ve başöğretmen olmak üzere revize edilmiştir. Bu kanundaki amaç, eğitim ve öğretim hizmetlerini devam ettirmekle yükümlü eğitimcilerin atama usulleri ve mesleki gelişimleriyle atacakları kariyer adımlarında ileriye gitmelerinin düzenlenmesini gerçekleştirmektir (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenler, sendikalar ve kamuoyu kanununun maddi kazanç yönüne daha çok eğilmiş olsalar da alan yazında yapılan araştırmalara baktığımızda kanun ile birlikte meslekte rutinleşme sorununa çözüm getirileceği kanaati de yaygındır. Kademelere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenler mevcut kadrolara ilişkin düzenlemelerin öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu ve öğretmenlere farklı nitelikler kazandırdığını, bu düzenlemenin daha da geliştirilmesi gerektiğini belirttiklerini söyleyebiliriz (Çobanoğlu ve İlkin, 2023).

Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik dönemi sona erdikten sonra öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere üç meslek aşamasına ayrılır. En az on yıldır (aday öğretmenlik dâhil) öğretmenlik yapmakta olan kişiler, 180 saat uzman öğretmen yetiştirme programını tamamlamış olanlar, mesleki gelişim alanında uzman öğretmenlik için gerekli olan asgari iş yükünü tamamlamış öğretmenler ve yükselmeyi durdurma cezası almamış olan öğretmenler, uzman öğretmenlik ünvanı için yazılı sınava girebilmektedir. Öğretmenlik mesleği ünvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Yazılı sınavı geçenlere uzman öğretmenlik sertifikası verilmektedir (ÖMK, 6. Madde).

Alan yazında meslek kanunun yürürlüğe girmesiyle uzun yıllar yapılmayan uzmanlık sınavı yeniden problem durumu olarak ele alınmıştır (bk. Kandemir, 2023; Uygun ve Karabulut, 2024; Üstün ve Aydın, 2022). Alan yazında öğretmenin profesyonelliği, eğitim yelpazesinde en karmaşık ve tartışmalı alanlardan biri olmaya devam etmektedir. Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik sınavı için hazırlanan ve sınava girmek isteyen öğrenmelerin katıldığı eğitim programının, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki gelişime katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kanunda yapılan değişikliklerle birlikte aşağıdaki tabloda yer alan eğitim programına katılmak ve modüllerin hepsini tamamlamak, diğer başvuru şartlarını sağlayan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına girebilmeleri için şart

koşulmuştur. Eğitim programı uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlerin yaz tatilinde uygulanacak şekilde planlanmıştır. Aşağıda yer alan tabloda uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan konu başlıkları, video konu anlatımlara ayrılan süre ve konu dağılımlarının yüzdelik oranları gösterilmiştir. Toplam 180 saat süren eğitimler belirli tarih aralığında tamamlamak koşuluyla öğretmenlerin dilediği zaman diliminde erişimine açık tutulmuştur. Bir modül tamamlanmadan diğerine geçilememiş ve konuların sırayla bitirilmesi bu şekilde sağlanmıştır.

Tablo 1

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Konuları ve Soru Dağılımı (180 Saat)

| Konu | Süre | Yüzde (%) |
|------------------------------------|---------|-----------|
| Öğrenme ve Öğretme Süreçleri | 25 saat | % 15 |
| Ölçme ve Değerlendirme | 20 saat | % 12 |
| Özel Eğitim ve Rehberlik | 25 saat | % 15 |
| Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge | 20 saat | % 10 |
| Eğitimde Kapsayıcılık | 20 saat | % 12 |
| Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği | 20 saat | % 10 |
| Sosyal Etkileşim ve İletişim | 20 saat | % 10 |
| Dijital Yetkinlik | 15 saat | % 8 |
| Güvenli Okul ve Okul Güvenliği | 15 saat | % 8 |

Tablo 1'e bakıldığında öğrenme ve öğretme süreçleri ile özel eğitim ve rehberlik konu başlıklarının eğitim programında %15'lik oranla en fazla paya sahip olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitimde kapsayıcılık %12'lik oranla ikinci sırada yer almaktadır. Eğitim araştırmaları ve AR-GE çalışmaları, çevre ve iklim değişikliği ile sosyal etkileşim ve iletişim %10'lik orana sahipken %8 oran ile en az pay dijital yetkinlik ile güvenli okul ve okul güvenliği konu başlıklarında olmuştur. Eğitim programında 1. modül 18 ders, 2. modül 14 ders, 3. modül 19 ders, 4. modül 16 ders, 5. modül 15 ders, 6. modül 14 ders, 7. modül 15 ders, 8. modül 13 ders ve 9. modül 11 ders olarak hazırlanmıştır. Konu başlıklarına bakıldığında öğretmenlerin niteliklerini iyileştirmeye yönelik anlatımlar ve dijital yetkinlik, çevre-iklim değişikliği gibi günümüz yaşantısını ve eğitim alanını etkileyen güncel

problemlere yönelik anlatımlar mevcut olmasına karşın öğretmenlerin kendi alanlarında gelişim sağlamasına dönük alan bilgisi içerikleri mevcut değildir. Nitekim öğretmen yeterliliklerine baktığımızda alan bilgisi de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınavın içeriğini uygun bulmayan bazı öğretmenler sınav sorularının genel değil kendi branşlarına özgü olması gerektiğini savunmaktadır (Nanto ve Arslan, 2023). Netice olarak öğretmenlikte uzmanlaşmayı ve öğretmenlerin yeterliliğini sağlayacak her bir özelliğin farklılaşma ve gelişim sağlayacak şekilde ele alınması, güvenilir ve kabul edilebilir olarak eğitim programının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Teknolojik yeni gelişmeler, bilimsel ilerlemeler, yaşam koşullarında farklılaşma ile birlikte duyulan gereksinimlerin çeşitlenmesi çağımızı ve insanların yaşantısını etkilediği gibi eğitimin ana unsurları olan öğrenci ve öğretmenleri de yakından ilgilendirmektedir. “Öğretmenin topluma faydalı bir meslek olarak iş görebilmesi için hizmet koşullarının iyileştirilmesi zorunlu görünmektedir. Hizmet koşullarının iyileştirilmesi hem mesleği verimli kılacak hem de mesleğin saygınlığını arttıracaktır” (Çeliköz, 2006, s. 324). Öğretmenlerin mesleklerinde saygınlık kazanması amacına yönelik kariyer basamakları oluşturulmuştur. Çünkü öğretmenliğe saygınlığın toplumda düşük olmasında bazı etkenler mevcuttur. Bunlar; gelir düzeyinin düşüklüğü, bu mesleği tercih eden öğrencilerin orta gelirli gruplardan olması, birçok öğretmenin ek iş araması, hizmet öncesi eğitim kalitesi, toplumda statü olarak kadının düşük seviyede görülmesi ve öğretmenlikte kadınların sayıca fazla olması, farklı bölümlerden mezun kişilerin öğretmen olarak göreve atanmaları, ücretli öğretmenlik politikası, meslekte örgütlenmenin ve meslek içi etiğin tam anlamıyla gerçekleştirilememesi, çoğu okulda hizmet şartlarının iyileştirilememesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Çeliköz, 2006). Bahsedilen etkenler çerçevesinde öğretmenliğin saygınlığını arttırmak için dünyada ve Türkiye’de bazı mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de bu kariyer adımlarının oluşturulması çoğunlukla olumlu karşılanmıştır. Çünkü sosyal statü ve mali ödüller, mesleki uzmanlaşmanın göstergeleri olarak görülmektedir (Güven, 2010). Burada esas problem bu kariyer adımlarının kazanılmasına yönelik uygulama süreci olmuştur. Öğretmenlikte kariyer basamakları konusundaki çalışmaların temeli olarak görebileceğimiz Dağlı’nın (2007) araştırmasına göre öğretmenlerin kariyer adımlarına yönelik uygulamaya ilişkin çözüm önerileri olarak %23.80 oranla öğretmenlerin performanslarını değerlendiren ölçümlerin olması, %23.80 oranla

hizmet içi faaliyetlerin arttırılması ve %23.80 oranla da yüksek lisans veya doktora yapanlara uzman ve başöğretmenlik ünvanları verilmesi gibi bulgular elde edilmiştir. Bu çözüm önerileri, 2006 yılında uygulanan uzman öğretmenlik sınavına yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Uygulamaya ilişkin 2022 yılındaki güncellemeyle performansa dayalı ölçütlere yönelik bir değişiklik yapılmamıştır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerse yeni uygulamaya konulan eğitim programına katılmaya mecbur olup sınavdan muaf tutulacak şekilde uygulama hayata geçirilmiştir. Baktığımızda eksik görülen hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi görüşü kanunda yapılan değişiklikle birlikte uygulamaya başlanılan uzman öğretmenlik eğitim programı ile giderilmeye çalışılmıştır.

Eğitim programı konuları içerisinde alan eğitime yönelik herhangi bir konu başlığı yer almamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmen görüşleri doğrultusunda buna yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur (bk. Baş vd., 2023; Keskin ve Gedik, 2024). Bu araştırmada ise uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan konu başlıklarının Türkçe öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimlerine bu eğitim sürecinin bir katkısının olup olmadığı, varsa bunun nasıl gerçekleştiği, yoksa nasıl çözümler üretilebileceği gibi problem durumları üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın ana problem durumu, devlet okullarında görev yapan ve uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlayıp sınava girerek uzman öğretmen ünvanını alan Türkçe öğretmenlerinin fikirleri doğrultusunda “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı mesleki anlamda katkı sağlıyor mu?” sorusudur. Bu ana problem kapsamında aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmenlerine göre mesleki gelişim neyi ifade etmektedir?
- Türkçe öğretmenlerine göre uzman öğretmenlik neyi ifade etmektedir?
- Türkçe öğretmenlerinin meslekte uzmanlaşmaya yönelik görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin uzman öğretmenlik eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerine göre mesleki gelişime neler katkı sağlamaktadır?
- Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimin gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik yapılan eğitim programları, araştırmacıların merak ettikleri ve üzerinde çalıştıkları görece yeni bir konudur. Bu çalışmada amaç, uzman öğretmenlik eğitim programının bu eğitime katılan Türkçe öğretmenlerine mesleki anlamda fayda ve meslekte uzmanlaşma sağlama durumlarını sorgulayarak tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak eğitim programının içeriği ve kapsadığı konu alanlarının ne gibi katkıları olduğu, mesleki gelişime bağlı olarak sağlayacağı yararlar derinlemesine araştırılmaktadır.

Kariyer basamakları sınavına ilişkin çalışmalar çoğunlukla sınavın örgütsel bağlılık açısından incelenmesi (bk. Erdem, 2010), sınav yoluyla ünvan kazanılmasına yönelik tutumlar (bk. Urfalı, 2008) ve toplumsal olarak öğretmenlerin statü durumlarını değerlendirirken (bk. Altan ve Özmuş, 2022) bu çalışma süreç içerisinde zorunlu olarak katılmayı gerektiren uzman öğretmenlik eğitim programını ele alması bakımından özgünlük taşımaktadır. Avcı ve Kayıran'a (2023) göre eğitim programına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuş ancak programın mesleki anlamda katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgili araştırmada bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmada yer alan katılımcılar arasında Türkçe öğretmenleri yer almamıştır. Baş vd.'ne (2023) göre, uzman veya başöğretmenlik için yeterlilikler, sınavın öğretmenlerin beklentilerini karşılamadaki işlevi, uzman öğretmen ve başöğretmen arasındaki belirgin farklar, sınavda esas alınan konuların kariyer adımlarını belirlemedeki düzeyi, yazılı sınavın eğitim programındaki konuları ölçme düzeyi hakkında bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada ise eğitim programında ele alınan konuların sınav başarılarına bağlı kalmaksızın Türkçe öğretmenlerine mesleki anlamda katkı sunup sunmadığının değerlendirilmesi yapılmaktadır.

İlk kez 2006 yılında uygulanan ve 2022 yılında ikincisi uygulanan uzman ve başöğretmenlik sınavı yapılıp yapılmaması konusundaki tartışmalar gündemi meşgul ederken eğitim camiası sınavın maddi getirilerine yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir (bk. Bakırcı vd., 2023; Köse ve Öztürk, 2023). Eğitim programının etkililiği, verimli olup olmadığı, anlatılanların güncel eğitim gelişmelerine uyumlu olup olmadığı, mesleki anlamda öğretmenlere katkı sağlayıp sağlamadığı, alanlarında yeterli donanımla eğitimin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği gibi hususlar ele alınmamıştır. Bu çalışma tüm bu aydınlatılması gereken sorulara eğilerek statü

kazanmanın yanında bu eğitim programının gerçekten gerekli olup olmadığını yoksa sadece sınava yönelik bir formalite olup olmadığını ortaya çıkarması bakımından alan yazına katkı sunma potansiyeline sahiptir. Elde edilen görüşler ışığında yapılacak değerlendirmelerle sürecin daha sağlıklı ilerlemesi, mesleklerinde kariyer edinmeyi hedefleyen öğretmenlere idealist olma konusunda destek sunması, başarılı öğrenciler yetiştirmek ve toplumsal kalkınmayı sağlamak amacıyla donanımlı ve saygınlık kazanmış öğretmenlik algısını meydana getirmesi gibi kazançlar sağlanabilir.

1.3. Sayılılar

Katılımcı olarak yer alan Türkçe öğretmenlerinin uzman öğretmenlik eğitim programı konusunda görüş bildirmek için gerekli ön bilgilere ve yaşıntılara sahip oldukları kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında iş birliği yapmaya açık oldukları ön görülmüştür. Öğretmenlerin görüşmede sorulan sorulara samimi ve içten olarak objektif bakış açısıyla cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, söz konusu öğretmenlerin (meslekte 10 yılını tamamlamış Kayseri il merkezinde resmî ortaokullarda görevli ve uzman öğretmenlik eğitim programına katılmış Türkçe öğretmenleri) uzman öğretmenlik eğitim programı algılarıyla sınırlıdır. Veriler, görüşme formu ile elde edilen cevaplarla sınırlıdır. Katılımcı sayısı, görüşmeye katılan 30 Türkçe öğretmeniyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Meslek: “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” (TDK, 2023).

Öğretmenlik: “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 43. Madde).

Mesleki gelişim: “Öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinliklerdir” (Guskey, 2000, s. 16).

Uzman öğretmen: ÖKBYS’ye girerek başarılı olan öğretmenlere verilen ünvan.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim sürecinde hedefler, amaçlar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ne kadar iyi belirlenmiş olsa da bunları yerine getirecek öğretmenler olmadığı müddetçe toplum olarak kalkınmak mümkün olmayacaktır. Toplumların bildiklerini öğretme çabası, geçmişten beri öğretmenliğin temelini oluşturan bir kilit noktası olarak düşünülebilir. Çünkü bilgi aktarılmasında “Ne anlatılacak?” ve “Nasıl anlatılacak?” soruları aslında öğretmenlik mesleğinin özünü ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen, alan bilgisi yanında pedagojik formasyon alarak resmî veya özel kurumlarda bilgi öğretmeyi gerçekleştiren, ülkelerin genel ve özel amaçları doğrultusunda hizmet veren bir meslek grubu olarak görülmektedir. Diğer taraftan, değişen hayat koşullarına paralel olarak öğretmen rollerinde de değişimler gerektirdiği ve öğretmenlerin bu farklılaşmaya nasıl adapte olabilecekleri üzerinde durulmaktadır (Baskan, 2001). Bunun sonucunda da öğretmenlerin mesleki gelişimleri karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenliğin tanımı içerisinde eğitimleri, göreve başlama süreci, öğretmen olma şartları, görev ve sorumlulukları, hakları, öğretilerde bulunması gereken özellikler ve mesleki gelişim süreçleri bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Her toplumda önemli bir meslek olarak görülmesi gereken öğretmenlik, bir çocuğun hayatına dokunabilmesi yönüyle benzersizdir. Bu açıdan öğretmenliğin bir meslek etiğine sahip olması gerektiği söylenebilir. Meslek etiği, bir mesleği icra eden kişilerin davranışlarını sınırlayan, hangi davranışı sergileyip sergilemeyeceklerini belirleyen kurallardan oluşur (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu kurallar mesleğin ana çerçevesini oluşturmaktadır. Dürüstlük, rol-model olma, alan bilgisi verme, rehberlik etme, problem çözme becerisi kazandırma, okuma-yazma öğretme, eleştirel düşünme becerisi kazandırma gibi birçok sayılamayacak önemli faaliyeti gerçekleştirme öğretmenliğin meslek sınırları içerisinde yer almaktadır. Bütün bu faaliyetler, meslek etiği kapsamında öğretmenliği olumlu etkileyecek faktörler olarak sıralanmalıdır. Bu da öğretmenliğin tanımını daha net açığa çıkarmaktadır.

Etkili öğretmen öğrenci başarısı için kendini sorumlu tutan, başarılı sınıf yönetimi sağlayabilen, öğretimi en etkili şekilde organize edebilen ve bunu uygulayan, öğrencinin gelişimini takip eden, üst düzey düşünme becerilerini kendinde bulunduran profesyonel kişilerdir (Stronge, 2018). Dünya çapında öğretmenlerin profesyonelleşmesine şart olarak mesleki gelişimle uzmanlık yeterliklerini sağlayıp “iyi” veya “etkili” öğretmen özelliklerine sahip olmaları belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Buna dayanarak öğretmenlik, bilgi aktarmaktan çok öte bir meslek olarak düşünülmelidir.

Zaman zaman öğretmenlik mesleğinin tam olarak nasıl yapıldığına bakmak gerekir. Öğretmenlerin kendi geçmişi, kişiliği, ilgi alanları, bilgisi, niyetleri ve tercihleri, toplumda meydana gelen olayların çoğunu etkileyecektir. Çünkü öğretmenler görevlerini yerine getirirken çeşitli roller üstlenebilirler. Üstlenilen bu rollerin toplumun geleceği olarak görülen çocukları etkilemesi toplumu şekillendirebilecektir. Bu nedenle öğretmenlik; nitelik, bilgi ve statü bakımından titizlikle incelenmesi ve ülkelerin geleceği için üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir meslek grubudur.

2.1. Gelişmiş Ülkelerde Öğretmenlik

Gelişmiş ülke; ekonomik anlamda ileri düzeyde bulunan, okullaşma oranı yüksek olan, üretkenliğin fazla ve dışa bağımlılığın düşük seviyede olduğu ülkedir. Günümüzde gelişmiş ülkelere baktığımızda eğitimin ileri bir seviyede olduğunu görmekteyiz. Eğitimin nitelikli olması; gerekli önemin verilmesi, ekonomik desteklerle alt yapıların iyileştirilmesi, fiziki ortamların donanımlı olması gibi şartlara bağlıdır. Eğitim seviyesi ile ülkelerin kalkınma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir (Günkör, 2017). Bu nedenle ülkelerin gelişmişlik düzeyine yön verecek öğrencilerin kaliteli yetiştirilmesinde önemli bir faktör olan öğretmenlerin, farklı ülkelerde eğitim sürecinin nasıl olduğunun ve öğretmenlerin toplumsal statüsünün ele alınması gerekmektedir.

Bir mesleğin maaşının yüksek olması, toplumda o mesleğe saygınlığın üst seviyelerde olmasına neden olan etkenlerden biridir. Mesleğe olan ihtiyaç sayısı ise mesleğin ücretinin belirlenmesinde göz önüne alınmaktadır. Toplumda da bu nedenlerle iş bulma olasılığı fazla ve gelir düzeyi yüksek olan meslekler statü olarak daha iyi durumdadır.

Dünya nüfusunun her geçen gün arttığı göz önüne alındığında eğitim için ayrılması gereken finansal desteklerin ve insan yetiştirme önemi daha açık anlaşılmaktadır. Kalkınma, eğitim ve ekonomi birleşiminden ortaya çıkmaktadır (Çakmak, 2008). Bu nedenle ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile eğitim politikaları arasındaki bağ, araştırmacıları eğitim-öğretimi sağlayan öğretmenlerin farklı ülkelerdeki yerinin nasıl olduğunu incelemeye sevk etmektedir.

2.1.1. İspanya’da öğretmenlik

Eğitimin modernleştiği 1970’li yıllar İspanya eğitim sisteminin dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. İspanya’da öğretmen yetiştirme, atanma ve kariyer sistemine bakıldığında ülkemizdeki sistemle benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir (Saracaloğlu, 2023). Lisans eğitiminde staj uygulaması, kamu veya özel okullarda çalışmak için gerekli şartlar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bakanlık tarafından yürütülmesi gibi durumlar benzerlik göstermektedir. Lisans düzeyinde öğrencinin öğretmenliğe yatkınlığını ölçen bir uygulamanın olması ve göreve başlayan aday öğretmenlerin değerlendirilmesinin merkezi bir sınavla yapılması bakımından ise farklılıklar bulunmaktadır.

Arslan’a (2023) göre İspanya’da hizmet içi eğitimler için öğretmenlere ilave hizmet puanı ve maaş artışı yapılmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitimler mesleki gelişim için zorunlu görülmektedir. Türkiye’de mesleki gelişim gönüllülük esasına bağlıyken İspanya’da buna yönelik yürütülen çalışmalara katılım zorunludur ve her iki ülkede de öğretmenlerin toplumda saygınlığının düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. İspanya’da özerk bölgelerde buna önlem amaçlı kampanyalar zaman zaman yürütülebilmektedir.

Öğretmenliğin lisans sürecinden itibaren ele alınması önemlidir. Çünkü mesleğe dair iyi bir üniversite eğitimi alan öğretmen adayları mesleğini yaparken sağlam adım atabilecektir. Staj uygulamalarının yapılması da bu amaçla iyi bir şekilde planlanmalıdır. İspanya’da öğretmenlerin staj uygulamalarının Türkiye’ye göre daha uzun süreyle yapıldığı görülmektedir (Erkan, 2014).

Türkiye’ye baktığımızda ÖMK ile öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmelerine imkân tanınmıştır. Esasında öğretmenlikten yöneticiliğe geçmek de bir kariyer yükselmesiyle kanunda bu göz ardı edilmiştir. Elde edilen ünvanlarla öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında ise bir değişiklik olmamaktadır.

İspanya’da öğretmenlerin mesleki gelişim ve eğitim amaçlı izin hakları toplu sözleşmelerde yer almaktadır (Şahin, 2006). Türkiye’de de eğitim amaçlı öğretmenlere izin verilmesi, lisansüstü derslere devam etmesine imkân tanıyacak ders programları düzenlenmesi yönetmenlikte yer almaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin tam gün derse girme durumları varken veya okul yöneticilerinin keyfi tutumları söz konusuysen bu pek mümkün olmamaktadır. Uzman öğretmenlik sürecinde sınavdan muaf olma şartları değerlendirildiğinde lisansüstü ve doktora eğitimlerine bir teşvik gündeme gelmiştir. Bu nedenlerle ÖMK’ye yöneticileri ele alan ve eğitim amaçlı izin durumlarını net bir şekilde kapsayan maddeler eklenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Almanya’da öğretmenlik

Avrupa’nın önde gelen ülkelerinden biri olan Almanya, günümüzde ekonomik açıdan eğitim alanında gelişmiş bir ülkedir. Almanya’da öğretmen yetiştiren okulların sayısı ve hedeflenen öğretmen sayılarına göre öğretmen adayı seçilmesinin yanı sıra adayların 2 yıl staj eğitimi alması eğitimde niteliği arttıran faktörler olarak görülmektedir (Türkoğlu, 2020). Almanya’da öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verilmektedir. Mesleki gelişimleri için bütçe olarak da büyük pay sunulmaktadır.

Almanya’da öğretmenlerin kendilerine ait bir meslek kanunu bulunmaktadır. Türkiye’de ÖMK’de öğretmenlerin haklarına yer verilmemişken Almanya’da öğretmenlere ait meslek kanununda öğretmenlerin hakları, hangi şartlarda ceza ve yaptırım uygulanacağı veya görevlerine hangi durumlarda son verileceği gibi hususlar açıkça belirtilmiştir (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022). Yine Almanya’da meslek kanununda öğretmenlerin alacağı maaş, hangi basamakta ne kadar ek ödeme alacağı konularında açıklık mevcuttur. Ücret belirlemesi konusunda Almanya’nın meslek kanunu tek örnektir (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022). Tazminatlar ve 3600 ek gösterge konuları, Türkiye’de ÖMK’de yer alsa da hangi kariyer basamağında ne kadar maaş alınacağı net değildir ve kanun, emeklileri kapsamamaktadır. Yine Almanya’da meslek kanununda öğretmenlerin emekli olduktan sonraki hakları da yer almaktadır.

Federal Almanya’da öğretmenlerin meslek kanunu ile Türkiye’deki ÖMK arasında belirgin farklar görülmektedir. Yine öğretmen yetiştirilmesi aşamasında da

farklılıklar mevcuttur. Almanya’da staja başlamak için öğretmenler sınava girmekte ve kademelere göre staj süresi farklılık göstermekteyken Türkiye’de bu şekilde bir uygulama yoktur (Doğan, 2020). Bu uygulama Almanya’nın teoriden ziyade uygulamaya önem verdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar göreve başladıktan sonra da meslekte gelişim göstermesi gerekmektedir. Almanya’da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine önem verildiği, toplumsal statülerinin iyi düzeyde olduğu ve ücretlerinin de yüksek olduğu hatta Avrupa’da öğretmen maaşlarının yüksek olduğu ülkeler arasında ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Gül, 2015). Almanya’nın bu koşulları göz önüne alındığında öğretmene verilen değer yüksek olduğu ve ülkenin gelişmişlik seviyesinin bu anlamda desteklendiği söylenebilir.

2.1.3. Finlandiya’da öğretmenlik

Gelişmiş bir ülke olan Finlandiya, eğitim denilince akla ilk gelen ülkelerin başında yer almaktadır. Okullaşma oranının çok yüksek olduğu Finlandiya’da, eğitim modeli birçok ülke tarafından örnek alınmaktadır. Finlandiya öğretmenliğin statüsünü ve saygınlığını önemsemektedir, öğretmen maaşlarını da yüksek tutarak liselerde başarılı olan öğrencileri eğitim fakültelerine yönlendirmektedir (Mete, 2013).

Finlandiya başarılı olduğu eğitim sistemi ile dikkat çekmekte ve bu nedenle öğretmenlerin ülkedeki kariyer süreci merak edilmektedir. Ülkede her kurum kendi standartlarına dayalı eğitim vermektedir, bunun için temelde sunulan program rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini kapsamaktadır (Maya ve Taştekin, 2018). Öğretmenlerin Finlandiya’da mesleki gelişim çalışmalarına yaygın olarak katıldığı görülür ve yılda en az 3-5 gün bu programlara katılmak zorunludur (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Gelişmiş ülkelerin eğitim modelleri incelendiğinde birçoğunda eğitim fakültelerine başlamadan mesleğe uygunluk açısından sınav yapılmaktadır. Staj programları ile uygulama aşamasına mesleki beceri kazandırmak için önem verilmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunduğu, yol gösterdiği mentörlük çalışmaları da görülmektedir. Öğretmen yeterlilik alanlarına yönelik Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu tarafından bazı tespitler; paydaşlar ile birlikte ortak çalışmalar yapma, teknoloji ve

bilgiyi harmanlama, aileler ve kuruluşlar gibi toplumun içinde çalışma olarak belirlenmiştir (Şişman, 2009).

2.1.4. Kanada’da öğretmenlik

Eğitim düzeyi ileri seviyede olan ve gelişmiş ülkelerin içerisinde yer alan Kanada, bu yönüyle mercek altına alınmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre eğitim programları düzenlenmesi kaliteyi arttırmaktadır. Kanada’da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler merkezi olarak değil eyaletlere göre farklı uygulamaları içermektedir (Korukluoğlu ve Gürol, 2023). Bu farklılık mesleki ihtiyaçların göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir.

Kanada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de olduğu gibi Kanada’da formasyon dersleri lisans eğitimi süresinde eş zamanlı veya sonradan alınabilmektedir ve staj uygulaması öğretmen adayları için zorunludur (Yavuzkurt ve Kıral, 2019). Kanada’da eğitim fakültelerine giriş için veya bitirdikten sonra mesleğe başlamak için bir sınav bulunmamaktadır, lise puanına göre öğrenciler eğitim fakültesine gidebilmektedir ve öğretmen denetimi okul müdürleri aracılığıyla devam ettirilmektedir (Yavuzkurt ve Kıral, 2019). Bu noktada okul yöneticisi olmak için kriterlerin iyi belirlenmesi ve adaletli, görevini iyi yapan yöneticiler ile sistemi yürütmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Kanada’da öğretmenlerin meslek kanunu bulunmaktadır. Kanada ÖMK’de Türkiye’de ÖMK’de bulunmayan aday öğretmenlerin nasıl değerlendirileceği ve öğretmenlerin emekliliklerini ele alan maddeler yer almaktadır (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin yer değişikliğinin ele alınmaması ve öğretmen maaşları ile ilgili bilgilerin net olmaması Türkiye’deki meslek kanunu ile benzer niteliktedir (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022). Bu bilgiler ışığında bazı ülkelerin meslek kanunları ile karşılaştırıldığında Türkiye’de ÖMK’de eksiklikler bulunduğu görülmektedir.

2.1.5. İngiltere’de öğretmenlik

İngiltere adını duyurduğu üniversiteleri ile eğitim alanında göze çarpan gelişmiş bir ülkedir. Eğitim seviyesi ile ülkelerin gelişmişlik düzeyinin yakından ilişkili olduğu çağımızda İngiltere’nin öğretmen statüsü, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının nasıl yapıldığı merak konusu olmaktadır. Dünya üzerinde

Ülkelerin nüfusu, coğrafi koşulları ve ekonomik durumlarının eğitim seviyesini etkilediği de unutulmamalıdır. İngiltere’de yaşı nüfus oranının fazla olması eğitim sürecinde bir oğretmene düşen oğrenci sayısının az olmasını ortaya çıkarmaktadır. Bunun da eğitimin kalitesini arttırabileceği düşünülebilir.

Önceden oğretmenliği her yetişkinin yapabileceği düşüncesi varken günümüzde oğretmenlik meslek olarak ele alınmakta ve oğretmen yetiştirilmesinde profesyonelliğe önem verilmektedir. Eğitimde kaliteli arttırmak amacıyla sürekli mesleki gelişim (SMG), Avrupa Birliği stratejisinin odak noktalarındandır ve İngiltere dâhil olmak üzere genellikle Avrupa lkelerinde akıl hocalığı sistemi uygulanmaktadır (EACEA, 2015). Bu sistem ile deneyimli olan oğretmenlerin göreve yeni başlayan oğretmenlere yol gösterici olması meslekte uzman olma kavramını ortaya çıkarmıştır. Deneyimin ve uzmanlaşmanın ise çalışma yılına göre gerçekleştiği söylenebilir.

Oğretmenlikte mesleğe başlamadan önce bazı kriterlerin belirlenmesi ve buna yönelik adayların seçiminin yapılması gerekmektedir. Çünkü kişilik olarak mesleğe uygun olmayanların sadece bilgi donanımı ile atanması sorunları beraberinde getirecektir. Oğretmenliğin sabır ve fedakrlık isteyen bir meslek olduğu söylenebilir. Bu açıdan kendini yeterli görmeyen bireylerin mesleğinde başarılı olması, kendini geliştirmek istemesi beklenemez. Bu da doğrudan oğretmenlerin toplumsal statüsünü düşürecektir ve ülkelerin ne derece gereken önemi verse de eğitim kalitesinin artması önünde bir engel teşkil edecektir. Bu bağlamda İngiltere’de adayların hem zihinsel hem de fiziksel olarak mesleğe uygun olma şartı bulunmaktadır ve geçmişte suç işlemediklerini ilgili kurumlar, atama sürecinde değerlendirmekle yükümlüdür (şahin, 2006).

İngiliz eğitim düzeninde, oğretmen seçiminde uygulanan sistemler bulunmaktadır. Oğretmen adayları için Nitelikli Oğretmen Statüsü (QTS) ve Eğitim Sertifikası olarak iki çeşit belge eğitimler sonunda verilmektedir (şahin, 2017). Bu da adayların yetiştirilmesine verilen önemi ortaya koymaktadır. Sonuç olarak başlangıçtan itibaren oğretmen seçiminde titiz davranılması İngiltere’nin eğitim anlamında başarılı ve örnek olan bir ülke olmasını sağlamaktadır. Hizmet içi eğitimler de İngiltere’de oğretmenlerin mesleki becerilerini korumayı, değişen rolleri öğrenmeyi ve yeni yetenekler edinmeyi hedeflemektedir (ankaya, 2007). Tüm bunlar; oğretmenin toplumda gördüğü değeri, çalışma isteğini, eğitimde verimliliği

arttıran faktörlerdir. Yine mesleği cazip kılan bu unsurlar öğretmenliğin değerini yükseltmektedir.

2.1.6. Uzak Doğu ülkelerinde öğretmenlik

Uzak Doğu ülkelerinin uluslararası sınavlarda başarısının artması, öğretmenler için mesleki gelişim sınavlarına yönelik bir talep oluşturmuş ve bu başarıda en önemli faktörün öğretmenler olduğu düşünülmüştür. Bu durum Uzak Doğu ülkelerinde eğitimin kaliteli olması için öğretmen kalitesinin artırılmasının çok önemli olduğunu, öğretmenlere değer verildiğini ve saygı duyulduğunu, mesleki/kariyer gelişiminin öncelikli olduğunu göstermektedir. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi hazırlık eğitimi ile sınırlı olmayıp mesleğe girdikten sonra da gelişme ve değişimin devam etmesi için öğretmenler teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin kurslara katılmasının yanı sıra kendi aralarında rol model anlayışı içerisinde bilgi aktarımı yapmaları, birbirlerinden bilgi edinmeleri, akademik konularda karşılıklı destek sağlamaları, başarı ve kariyer hedeflerini artırmaları için farklı mesleki gelişim modelleri ile çalışmaları sağlanmaktadır (Uğurlu vd., 2018). Uzak Doğu'daki ülkelerde öğretmenler mesleklerinde kendilerini yetiştirmek ve iyileştirmek amacıyla koçluk, araştırma grupları ve izin sistemleri, uzmanlık, ders araştırmaları, çevrim içi faaliyetler ile öğrenme, araştırmacı gruplar ve öğretmen aktarımı gibi farklı modelleri kullanmaktadır (Uğurlu vd., 2018).

Her şeyden önce kapsamlı bir çerçeveye, mesleki gelişimin değerlendirilmesi için etkiyi açıklamalıdır. Bu etki üç yönde tamamlanabilir. Bunlardan birincisi etkili mesleki gelişimin ne olduğunu tanımlamalıdır; ikincisi, mesleki gelişimde izlenecek yolun nasıl olduğunu açıklamalıdır. Burada öğrenci ve öğretmen çıktıları karşımıza çıkmaktadır. Üçüncüsü mesleki gelişimi etkileyen bağlamsal faktörlerin neler olduğu açıklanmalıdır (Kang vd., 2013). Bu sayede öğretmenlerin meslek hayatında ilerlemelerinin nasıl olacağı netlik kazanabilir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim konusu, çalışma koşulları ve kademe ilerlemeleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin statü durumlarını belirleyen kriterler açısından Uzak Doğu ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de mesleki gelişime gerekli önem verilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreç içerisinde gerçekleşebileceği ve öğretmenler arası iş birlikçi olunması gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2. Türkiye’de Öğretmenlik

Türkiye’de öğretmenliğin geçmişi incelenerek günümüzdeki öğretmenlik algısı daha net anlaşılabilir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, çalışma koşulları ve meslek hayatı hakkında geçmişten günümüze uzanan çeşitli uygulamalar vardır. Zamanla değişen öğretmenliğin gelecekte ne gibi bir statüde yer alacağı hakkında çıkarımlarda bulunabilmek için tarihçesini bilmek önemlidir.

2.2.1. Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve tarihçesi

Köklü bir meslek olan öğretmenliğin farklı mesleklere bireyleri hazırlaması yönüyle önemi çok büyüktür. Zorunlu eğitimin ön plana çıktığı 19. yüzyıldan itibaren öğretmenliğe olan ihtiyaç artmış ve meslek olarak öğretmenlik kavramı kabul edilmeye başlanmıştır. Dünya genelinde eğitim hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu değişim öğretmenlerin iyi yetişmiş olmasını gerektirmiştir.

Darülmüallimin, Türkiye’de günümüzdeki anlayışla öğretmen yetiştiren ilk meslek okuludur. Ahmet Cevdet Efendi 1850 yılında Darülmüallimin’in başına getirilmiş ve ardından bu meslek okulu için bir nizamname hazırlamıştır (EBSAM, 2013). Hazırlanan nizamname ile yasal bir düzenlemeye gidilmiş öğretmenlik için çağdaş temeller atılmıştır. Darülmüallimin’de okutulacak dersler hüsn-i ifade, talim usûlü, Arapça, Farsça, fenn-i hesap, coğrafya (bk. s. 653) olarak sıralanmıştır ve hâliyle medreselerden mezun olan öğrencilerden seçilmesi zarureti oluşmuştur (Duman ve Dilaver, 1996). Sınıf mevcutlarını az tutulacağı, sınavla öğrenci seçileceği, derslerini aksatmamaları amacıyla öğrencilere maaş verileceği, mezunların başarı derecelerini esas alarak atamalarının gerçekleştirileceği gibi hususlar nizamnamede yer almaktadır (EBSAM, 2013). Bu kuralların oluşturulması Darülmüallimin’de ders verecek kişilerin nitelikli olmasını beraberinde getirmiştir.

Sonraki süreçte Maarif-i Umumi Nizamnamesi, öğretmenliği meslek bağlamında ele alan yasal bir düzenleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Maarif-i Umumi Nizamnamesi, öğretmenlik yapacak kişilerin Darülmüallimin’den mezun kişilerden seçileceği maddesi ile mesleğin kriterlerini belirleyen yasal çerçeve niteliği taşımaktadır (EBSAM, 2013). Eğitimin sistemli olmasına yönelik bir yasa olan bu nizamname, Fransa eğitim sistemini örnek almıştır.

Zaman içerisinde nitelikli öğretmen ihtiyacının artması öğretmen yetiştiren okullara öğrenci seçimini esnek hâle getirmiştir. Hem dünyada hem Türkiye’de artan

nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak için çeşitli kuruluşlar, enstitüler öğretmen yetiştirme eğilimde olmuştur. Ortak bir profesyonellik anlayışı benimsenmemesi öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürmüştür. Öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin belli bir değerlendirmeye tabi tutulmadan öğretmenlik yapması nitelik yönünden mesleği olumsuz pozisyona düşürmüştür. Bu durum öğretmenliğin Türkiye’de nasıl olduğunu açıklamaya çalışan tartışmalara yer açmıştır.

Tanzimat dönemine gelindiğinde eğitim alanında bazı yenilikler yapılmıştır. İlkokul zorunlu olmuş, medreseler dışında vakıflar aracılığıyla eğitim kurumları açılmıştır. Askerî okulların açılması da bu dönemde gerçekleşmiştir. Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler mevcut değilse dönemin eğitim programlarında bulunan pozitif bilimleri askeri okul mezunları okutmuştur (Özdemir, 2017).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ise dönemin öğretmenlerimin çoğunun öğretmen yetiştiren okullardan mezun olmadığı görülmektedir. Ada ve Baysal’a (2013) göre 1923 yılında ilkokul öğretmeni sayısı 10.102 olarak tespit edilerek bunların sadece 2.734’ünün öğretme yetiştiren okullardan mezun olduğu ifade edilmiştir. Netice olarak başlangıçta seçici davranılan öğretmenlik mesleği için zamanla gelişigüzel bir tablo karşımıza çıkmaktadır.

İlerleyen zamanlarda Atatürk’ün eğitim-öğretime ve öğretmene verdiği değer görülmektedir. Osmanlı döneminden kalan eğitim sorunlarına yönelik ıslah çalışmaları yapılmış, önleyici tedbirler alınmıştır. Şehir kültüründen farklı yaşam standartları olan köylerde eğitime yönelik Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitülerinin amacı; öğrencilere verilen eğitim ile kendilerini geliştirmesini sağlamak, köyde göreve başlayacak öğretmenlerin öğrencilere ve ailelerine uzanan bir eğitim sistemi oluşturulmasını gerçekleştirmektir (Ezer, 2020). Bu yönüyle Köy Enstitüleri, Türkiye’de eğitimin tarihi içerisinde önemli bir yer edinmiştir.

Türkiye’de 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla öğretmenlik yükseköğretim düzeyine çıkarılmış en az ön lisans mezunu olunması gerektiği belirtilmiştir (Özdemir, 2017). Dönemin siyasi haritasına bakıldığında istikrarsızlık yaşandığı, kısa dönemli koalisyon hükümetleri kurulduğu görülmektedir. Karışık bir siyasi dönemin sonucu olarak her alanda olduğu gibi eğitimde de belirli bir çerçeveye uygulanamamıştır. Eğitim tarihçesinde öğretmenliğe ilişkin bu dönemlerde yanlış uygulamalar ne yazık ki görülmektedir. Buna örnek olarak mektupla ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme çalışması

gösterilebilir. Resim, müzik, beden eğitimi dâhil olmak üzere farklı alanlarda mektup yoluyla olması gerekenden çok kısa bir sürede öğretmen yetiştirilmeye çalışılmış ve öğretmen yetiştiren kurumlara 46.000 öğrenci bu yolla yerleştirilmiştir (Özdemir, 2017). Sonucunda mesleğinde yetkin olmayan ve beceri olarak eksik kalan öğretmenler, eğitimin kalitesini düşürmüştür.

İdeolojik ve siyasi olaylar sonraki yıllarda eğitimi etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seksenli yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurumlar yerini üniversitelere bırakmıştır. Üniversitede öğrenim süresinin öğretmenlik için 4 yıla çıkarılması olumlu bir gelişmedir.

Öğretmenliğin tarihçesi göz önüne alınırsa en büyük sorunun planlı bir şekilde sürecin yürütülememesi olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim fakültesi mezunları ve formasyon alarak fen-edebiyat fakültesi mezunları öğretmenlik yapabilmektedir. Hangi alandan mezun olduğu önemsiz sayılarak 4 yıllık fakülte mezunları ise ücretli öğretmenlik yapabilmektedir. Ücretli doktor, ücretli savcı vb. gibi bir tanımlama öğretmenlik dışında hiçbir meslekte görülmemektedir. Eğitim fakültelerine girişte genel bilgi sınavında gerekli puanı almak dışında gelişmiş ülkelerde görülen ilgi, yetenek, kişilik testleri gibi bir eleme yapılmamaktadır.

Özellikle 2000’li yıllarda öğretmenlerin alan değişikliği ile mezun olduğu alan dışında başka branşlarda öğretmenlik yapmasının kapısı açılmıştır. Örneğin; felsefe bölümü mezunları okul öncesi öğretmeni olmuş, psikoloji bölümü mezunları rehber öğretmen olarak göreve başlamıştır. Belli bir alanın uzmanı olmak gibi bir kavram yok sayılmıştır. Yine bu da sadece öğretmenlikte görülen bir problemdir. Bu ise toplumda öğretmenliği bir meslek olarak görmeme sorunun başlıca nedenlerindedir.

Dönem dönem öğretmenlere yönelik olumsuz ifadelerin kullanılması, bir dönem öğretmen şikâyet hattı gibi çok tartışılan sistemin uygulanması, gelir düzeyinin giderek azalması gibi etmenler de öğretmenlerin toplumda yerini zedelemiştir. Son dönemlerde öğretmenlere yönelik olumlu görüşler basında yer alsada geçmişte oluşturulan olumsuz sosyal algı kırılmamıştır. Öğretmen sorunlarının kangrene dönüştüğü günümüzde iyileştirici bazı adımlar da atılmıştır. Öğretmenlere 2006 yılında kariyer basamakları sınavı uygulanarak mesleklerinde ilerleme hedeflenmiş ancak bu da düzenli bir şekilde yürütülememiştir. Son olarak güncel bir gelişme olan ÖMK ile öğretmenlere birtakım maddi ve manevi haklar sağlamak amaçlanmıştır. Eksik yönleri öğretmenler tarafından sıkça eleştirilse de yasal olarak

bir meslek kanununa kavuşan öğretmenler açısından ÖMK olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Özetle eğitimin Türkiye’deki tarihçesi uzun bir süreç olarak görülmektedir. Her dönemin gerek siyasi gerek toplumsal koşulları doğal olarak eğitimi etkilemiştir. İlerleyen dönemlerde öğretmenlik ile ilgili süreci sağlam yürütebilmek adına paydaşların görüşlerinin alınması önemlidir. Öğretmen yetiştirilmesinde yapılan planlamalar sistemli ve düzenli olmalıdır. Mesleğin kriterlerinin net bir çerçevesi çizilmesi ve buna yönelik ihtiyaçların giderilmesi benimsenmelidir. Bireyler hangi alanda eğitim aldıysa o alana yönelik istihdama yöneltecek önlemler alınmalıdır. Öğretmenlerin nitelikli olmasının tüm meslekleri etkileyeceği unutulmamalıdır.

2.2.2. Uzman öğretmenlik süreci

Son dönemlerde eğitim ile ilgili önemli bir gelişme olarak ÖMK karşımıza çıkmaktadır. Kanun ile birlikte uzman öğretmenlik süreci; başvuruların alınması, eğitim programının tamamlanması ve son aşamada sınava katılma ile tamamlanmaktadır. Gerekli şartları sağlayan ve sınavda başarılı olan öğretmenler, kanunda yer alan hakları elde etmektedir.

2.2.2.1. *Kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkileri*

Öğretmenlikte kariyer basamakları sisteminin oluşturulması ile 2006 yılında yapılan uzman ve başöğretmenlik sınavı çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Uygulamanın okulda oluşturacağı etkiler kapsamında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediğini, uygulamanın öğretmen görüşlerine göre olumlu ve olumsuz bulunan yönlerinin değerlendirilmesini, statü kapsamında kariyer basamaklarının nasıl algılandığını ele alan çalışmalar ortaya koyulmuş; elde edilen veriler uygulamaya dönük eleştirileri ve kariyer basamaklarının öğretmenler tarafından kabul edilen yönlerini de açığa çıkarmıştır (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Canatan Doğan, 2022; Dodurga, 2020; Laçın, 2006; Turan, 2007).

2.2.2.2. *Öğretmenlerin kariyerde yükselmelerinin değerlendirilmesi*

Statü olarak kariyer basamaklarının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çalışma olan ve 880 ilköğretim öğretmeni ile yürütülen araştırmada öğretmenler, sistemi “orta derece”de kabul etmektedir (Dağlı, 2007). Cımbız ve Küçüker’e (2015)

göre kariyer sisteminin öğretmenler arasında dayanışma ve mesleki paydaşlığa olumsuz yansımalarının olacağı bulgusuna varılmıştır. Öğretmenlerin makamlarına göre bireysel ve mesleki değerler ile meslekte gelişme konusunda yeterliliklerine ilişkin algıları gözden geçirildiğinde öğretmenlik kariyer merdivenlerinde yükselme sürecinin az da olsa belirlenen amaca hizmet ettiği söylenebilir fakat sürecin daha faydalı olması için yeniden incelenerek öğretmenlerin yeterlilikleri ile bağlantı kurulması gerektiği belirtilmektedir (Turan, 2007). Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavının (ÖKBYS) çalışma yılı, disiplin cezası almama, hizmet içi eğitimler, çeşitli faaliyetler ve yazılı sınav sonuçlarına yönelik görüşlerin araştırıldığı çalışma bulgularına göre öğretmenlerin olumsuz yaklaşımları tespit edilmiştir (Urfalı, 2008). Kadın ve erkek öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının öğretmen kalitesini arttıracığı fikrine düşük oranda katılmaktadır (Boydak Özkan ve Kaya, 2009). Benzer nitelikteki bu araştırmalar neticesinde kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerde fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak ekonomik getirilerin öğretmenler arasında ayrılmaya neden olacağı belirtilmiştir.

2.2.2.3. Örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi

Çalışılan kuruma yönelik olumlu yansımalar örgütsel bağlılığın temelini oluşturmaktadır. Kariyer adımlarından öğretmen ve uzman öğretmenler arasında örgütsel bağlılık karşılaştırmasında kayda değer bir farkın olmaması uygulamanın beklenen hedefine ulaşmadığı yorumunu desteklemektedir (Bilgin, 2014). Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin iş doyumuna etki eder ve bazı faktörler örgütsel bağlılığı belirleyici rol oynar. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi (İYK) için yaş, deneyim ve maaş gibi faktörlerin çalışma performanslarına, mesleğe bağlılığa ve kendini mesleğe adamaya pozitif etkisi vardır (Erdem, 2010). Uzman öğretmenlik sınavı ile elde edilen kariyer ünvanlarının öğretmenlere maddi getiri sağlaması araştırmacıları örgütsel bağlılığı etkileyip etkilemediği konusunda araştırmalara sevk etmiştir.

2.2.3. Uygulamanın mesleki gelişim katkısına yönelik değerlendirmeler

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve gelişimleri eğitim sisteminin önemli bir konusudur. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve nitelikli öğrenciler yetiştirmek ülke kalkınmasında da önemli rol sahibidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere çok

büyük görev düşmektedir. Kariyer sisteminin öğretmenlikte hayata geçirilmesi çeşitli görüşleri de beraberinde getirmektedir.

2.2.3.1. Okul yöneticilerinin görüşleri

ÖMK ile ilgili fikir ayrılıkları dile getirildiği için bazı araştırmalarda kanun ile birlikte ortaya çıkan gelişmelere yönelik görüşlerin alındığı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlerin uzmanlıkları değerlendirilirken öğretmenin kendi alanındaki bilgi donanımı, meslekteki çalışma yılı, katılmış olduğu yarışma ve projeler, yönetimdeki kararlar, almış olduğu ceza veya ödüller, aldığı hizmet içi eğitim çalışmaları, iletişim konusundaki yetenekleri, almış olduğu görev ve sorumlulukları, formasyon bilgisi, çocukları gelişimsel olarak tanıma gibi faktörleri sürece dâhil etmenin önemine değinmişlerdir (Göksoy vd., 2014). Kanunda belirtilen tazminatlar ve ek gösterge ile alakalı görüşlere baktığımızda öğretmenlerin eşit işe, eşit ücret anlayışına bağlı olarak olumsuz görüşleri olurken yöneticiler ilgili düzenlemeyi olumlu değerlendirmişlerdir (Canatan Doğan, 2022).

ÖMK'ye ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde toplumun öğretmenlere bakış açısının olumsuz yönde olacağı, profesyonel ve lider yöneticileri ilgilendiren maddelerin olmamasının olumsuz karşılandığı bunun yanında öğretmenlerin motivasyonunu artırmasına yönelik olumlu katkılar sağlayacağı ve yüksek lisans doktora programlarına yönelimin artacağı bulgularına ulaşılmıştır (Üstün ve Aydın, 2022). Yönetici ve öğretmenlerin katılımcı olarak birlikte yer aldığı araştırmada kariyer basamaklarının oluşturulmasının olumlu karşılandığı ancak bunun sınavla verilmesinin adil bir uygulama olmadığı, öğretmenlik mesleğinin her biri kendi alanına sahip farklı branşlardan oluşması nedeniyle sınavda alan bilgisi sorularının yer almamasının geçerli ve güvenilir bir uygulama olmadığı bulguları ortaya çıkmıştır (Aksoy ve Taşkın, 2023). Gül ve Dikbaş'a (2023) göre okul yöneticileri ve öğretmenler lisansüstü eğitimin desteklenmesi amacıyla yüksek lisans ve doktora yapanların sınavdan muafiyetini olumlu karşılamakta alanında uzmanlaşmaya yönelik emeklerin karşılığının olması gerektiğini belirtmektedirler, burada kanunda tezli/tezsiz ayrımı yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Başka bir araştırmada kanunun sağlayacağı iyileştirmelerden sadece çalışanların değil emekli öğretmenlerin de faydalanması gerektiği ve bunun için kanunda yasal düzenleme gerekliliği

belirtilmiştir (Köse ve Öztürk, 2023). Emekli olunca özellikle kazanılan tazminat haklarının devam etmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.2.3.2. Öğretmen görüşleri

ÖMK’da yapılan güncellemeler ve kanun ile birlikte uygulanmaya başlanan uzman öğretmenlik sınavı öğretmenler tarafından bazı açılardan eleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki düzenlemeleri oluşturulurken öğretmenlerin katılımını teşvik etmek, öğretmenlerin her aşamada katılımını sağlamak ve öğretmenlerin görüşlerini dikkate almak gerekir (İş ve Birel, 2022). “Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki gelişimin lisansüstü düzeyde desteklenmesi ve teşvik edilmesini istemişlerdir. Mesleki gelişimin yüksek lisans derecesinde desteklenmesi ve teşviki hem mesleki gelişim hem de eğitim ve öğretimde gelişmelere fırsat vermesi bakımından önemli bir gelişmedir” (Dodurga, 2020, s. 43). Beden eğitimi öğretmenleri ise uzman ve başöğretmenliğe yönelik sınavı, performans belirleyici bir araç olarak geçerli ve güvenilir bulmamaktadır. Turan (2007) ve Laçın (2006) araştırmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Ural’ın (2007) yapmış olduğu araştırma ise öğretmenlerin genelinin sınavın başarı değerlendirmelerini güvenilir bulmadığını ifade etmektedir. Tüm bu çalışmalar kariyer sınavının öğretmen yeterliliğini değerlendirmede kullanılabilir bir yöntem olmadığı düşüncesini uyandırmaktadır (Şirin vd., 2010). Kanuna yönelik öğretmen görüşlerinde öne çıkan diğer bir eleştiri ise sınavla verilen uzman ve başöğretmen ünvanlarının pasif ünvan olduğu yönündeki görüşlerdir ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının formasyon eğitimlerinin yüksek lisans sayılması ile sınavdan muaf tutulmaları eğitim fakültesi mezunlarına haksızlık olarak belirtilmiştir (Gül ve Güngör, 2022).

Kademelere yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenler mevcut kadrolara ilişkin düzenlemelerin öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu ve öğretmenlere farklı nitelikler kazandırdığını, bu düzenlemenin daha da geliştirilmesi gerektiğini belirttiklerini söyleyebiliriz (Çobanoğlu ve İlkin, 2023). Uzman öğretmenlik sınavına girmek için 10 yıl şartının olması öğretmenler tarafından uzun bir süre olması ve mesleki deneyimin yok sayılması gerekçeleri ile olumsuz değerlendirilmektedir, ekonomik anlamda eşit işe eşit ücret ilkesinin sağlanmamasının öğretmenler arasında ayrışmaya neden olacağı da belirtilmiş ancak gelir düzeyinin artması ise bazı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır (Bakırcı

vd., 2023). Buna ilave olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı; yaygın görüşün uzaktan eğitim yönteminin suistimal edileceği yönünde olacağı şeklindedir (Özdemir vd., 2022). İmzaoğlu'na (2023) göre kariyer basamakları uygulaması öğretmenler tarafından olumlu karşılanırken yükselmedeki kriterlerin olumsuz karşılandığı görülmektedir. Öğretmen görüşleri genel olarak ÖMK'nin beklentilere, ihtiyaçlara ve mevcut duruma tam olarak cevap vermediği, bu yasanın öğretmenler arasında daha fazla ayrımcılığa yol açacağı, yasanın eşit ve adil olmadığı, liyakat esasına dayanmadığı, maddi kazançları ön planda tuttuğu için itibar kazandırmada yetersiz kalacağı yönündedir (Güven ve Barlas, 2023).

2.2.3.3. Uzman görüşleri

Öğretmenler için bir kariyer merdiveni oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacaktır. Kariyer basamaklarını inşa etme, nitel verilerde yüksek oranda kabul edilirken, nicel verilerde orta seviyede kabul görmektedir. Elde edilen nitel ve nicel veriler orta seviyede de olsa uyum göstermiştir (Kaplan ve Gülcan, 2020). Araştırmalar, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenlerin kendi iç motivasyonuna katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (bk. Bakırcı vd., 2023; Üstün ve Aydın, 2022). Öğretmenlerin kariyer basamaklarını yükseltme çabalarıyla mesleki gelişimlerine önemli bir katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Kariyer adımlarının güncellenmesinin ve yasal zeminin oluşturulmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kaplan ve Gülcan, 2020).

2.2.3.4. Eğitim sendikalarının görüşleri

Eğitim alanında faaliyet gösteren çeşitli sendikalar bulunmaktadır. Her bir sendika kendi düşünceleri doğrultusunda öğretmenlerin haklarını savunma amacı ile faaliyet göstermektedir. Eğitim hedeflerinin yer aldığı vizyonun ilkeleri çerçevesinde ÖMK'nin sendikalar tarafından değerlendirilmeleri alan yazında yer edinmiştir. Bunların birinde "2023 vizyonu oluşturma sürecinde çoğulculuk ve kapsayıcılık ilkelerinin tam yerine getirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sendikaların olumsuz görüş belirttiği hedeflerin 2023 vizyon belgesinde yer alması, vizyon oluşturma sürecinin etkili işlemediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir" (Yaşar ve

Çalık, 2022, s. 22). Süreçte alınan kararlarda paydaşların görüşlerinin dikkate alınması, kararların uygulanmasını kolaylaştırır ve destekler görüşünden hareketle hedef kitlesi öğretmenler olduğundan eğitim sendikalarının özellikle öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilendiği ve pragmatik bir tutum benimsediği görülmektedir (Yaşar ve Çalık, 2022). Kariyer basamaklarının sınavla verilmesi ve eğitim programlarının zamanlamasına yönelik olumsuz görüşlerin ağırlıkta olduğu araştırma bulgularında eğitim sendikalarının sınav yapılmamasına ilişkin gerekli çabayı sarf etmedikleri ve öğretmenlerin sesini duyuramadıkları bunun ise öğretmenlerin memnuniyeti gibi yanlış algı oluşturduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmektedir (Altunkaynak, 2023).

Alan yazında ÖMK'nin içeriğiyle öncesinde sunulan teklif önerilerinin karşılaştırmaları da yapılmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinin TEDMEM'in tavsiyelerinin merkezinde yer aldığı, bakanlığın üniversitelerle yakın işbirliği içinde çalışması, teklif edilen yasal metnin detaylı ve ayrıntılı hale getirildiği kanun metni önerisinin tüm hususları gerekçelendirilmiştir; Eğitim-Bir-Sen'in önerilerinin öğretmen merkezli olduğu görülmektedir ve sendikalara daha fazla söz hakkı verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır; kısa ve öz öneriler sunan ÖĞ-DER, süreç ve sonuç ağırlıklı tavsiyeler sunmaktadır; CHP'nin önerileriye ayrıntılı, kapsamlı, çözüm odaklı ve öğretmen ağırlıklı olup geliştirici nitelikte olmuştur (Tuna ve Kazdal, 2021).

2.2.4. Kariyer basamağında modeller

Öğretmenlerin kariyer adımlarının oluşturulması, uzmanları eğitimin başarılı olduğu ülkelerde öğretmenlerin kariyer gelişimlerini araştırmaya yönlendirmiştir. “Öğretmenler, gelişmiş ülkelerde ne gibi statüde yer alıyorlar, bizim ülkemizde buna dair işleyiş nasıl ilerliyor?” sorularının karşılaştırmaları yapılmıştır. Farklı ülkelerde öğretmenlere yönelik kariyer modelleri mercek altına alınarak uygulanan sistemin eğitimde başarıya ve dolaylı olarak da ülke kalkınmasına katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2.4.1. Yeni model arayışları

Mesleği ne olursa olsun bir kişinin profesyonelliği; mesleği hakkında görüşleri, mesleki davranışları, işe bağlılıkları, mesleki başarıları ve dolayısıyla

kişisel refahları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini ve o mesleğin toplumsal algısını nasıl değerlendirdikleriyle öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı oldukça önemlidir. Toplum olarak ortak hareket ederek insanların mimarı olan ve en değerli varlığımız olan çocuklarımızı, gençlerimizi emanet ettiğimiz öğretmenlerin ekonomik-toplumsal açıdan saygı gördüğü kariyer sistemini oluşturmak; bu konuda desteklemek önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenin refahı ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen bu durum Türkiye için çalışılmaya muhtaç bir konu olmaya devam etmektedir (Altan ve Özmuşul, 2022).

2.2.5. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve eğitim programına ilişkin görüşler

Öğretmenlikte kariyer basamakları konusuna ilişkin 2022 yılına kadar olan araştırmalar farklı boyutları ile uygulamayı değerlendirmiş (bk. Çelikten, 2008; Dağlı, 2007; Demir, 2011; Göksoy vd., 2014; Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008; Ural, 2007) ve alan yazına katkı sağlamıştır. Kanunun yapılan değişikliklerle yeniden hayata geçirilmesinden sonra konuyu ele alan tez çalışması sınırlı sayıdadır. Kanunda en belirgin farklılık ise 2006 yılındaki sınavdan önce olmayan 180 saatlik eğitim programının, katılma zorunluluğuyla 2022 yılında yapılan sınavda yer almasıdır. Kariyer basamakları sınavına yönelik oluşturulan eğitim programlarını ele alan tez çalışması ise bulunmamaktadır. Güncel bir araştırma makalesi olan ve Türkçe öğretmenlerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada “sınavda ele alınan konuların kariyer basamaklarını belirleme yeterliği için hem sınav öncesi alınan uzaktan eğitimin hem de sınavın kapsam, düzey ve nitelik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Baş vd., 2023, s. 173). Bu makalede kariyer belirlemede program konularının yeterliliğine, sınav sorularının programdaki konu başlıklarının ölçme düzeyine, uzman öğretmenlik eğitim programının öğretmenlik genel yeterlilikleri kapsamında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesine ve sınavın işlevselliğine yönelik araştırma sorularına yer verilmiştir. Mesleki gelişim çerçevesinde programın katkısı üzerinde durulmamıştır. Çeşitli branşlardan öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı ancak Türkçe öğretmenlerinin bulunmadığı başka bir makale sonuçlarına göre çalışma grubu, uzmanlık eğitim programının gereğinden uzun süreli olduğunu, faydalı olmayan bilgilerle dolu olduğunu ve kendi branşlarına olumlu getiri sağlamadığını

vurgulayarak programa yönelik olumsuz fikir beyan etmişlerdir (Avcı ve Kayıran, 2023). Uzman öğretmenlik eğitim programı konularının içeriği ve programı anlatan akademisyenlerin seçilme kriterlerine yönelik Elbay'a (2023a) göre daha planlı hareket edilmesi, içeriğin sadeleştirilmesi ve seçilen akademisyenlerin seçilme kriterlerinin kamuoyu ile paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kandemir (2023) araştırma sonuçları da uzman öğretmenlik eğitim programıyla ilgili benzer sonuçlar ortaya koymuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi hakkında bilgi verilmektedir. Araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, veri analizi ve verilerin inandırıcılığı şeklinde başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklar altında araştırma sürecinin başından sonuna kadar izlenen metodolojik süreç ve uygulamalar betimlenmeye çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, sezindiğimiz ancak derin ve detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara yönelik verilerin elde edilmesini amaçlayarak, olguların tüm yönleriyle anlaşılabilirliğine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim kişilerin tecrübelerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler; olanlar ile kişilerin bunları nasıl anladıklarını ortaya çıkararak olguların özünü nasıl tecrübe ettiklerini keşfeder ve kişiler arasındaki ortak yönleri incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma tasarımıdır (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022).

Bu çalışmada olgu bilim desenin tercih edilmesi, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle uzman öğretmenlik eğitim programı içeriğinin mesleki gelişime katkı sağlayıp sağlamama durumunu derinlemesine inceleme amacıyla kaynaklanmaktadır. Bahsedilen eğitim programına katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimi nasıl algılayıp anlamlandırdıklarının ve uzman öğretmenlik eğitim programının yeterliliğine yönelik kişisel tecrübelerinin ortaya çıkarılması öncelenmiştir. Bu yolla incelenen olguya ilişkin derin bir iç bakış sağlanabileceği düşünülmektedir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri il merkezine bağlı resmî ortaokullarda görev yapan ve uzman öğretmenlik eğitim programına katılan 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Rolfe'a (2006) göre olgubilim araştırmalarında örneklem seçimi ve uygulama yöntemleri dar kapsamlıdır ve örnekleme bulunan bütün katılımcıların üzerinde çalışılan olguyu deneyimlemesi veya bu olguya alakalı deneyimleri olan bireylerle temas hâlinde olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme "önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Baltacı, 2018, s. 254). Örnekleme, var olan probleme yönelik cevaplar elde edebilmek amacıyla belli ölçütleri karşılayan öğretmenler katılımcı olarak tercih edilmiştir. Bu çalışma için katılımcılarda bulunması gereken ölçütler; uzman öğretmenlik eğitim programına katılmış olmak, Türkçe öğretmeni olmak ve Kayseri il merkezine bağlı resmî ortaokullarda görev yapıyor olmak şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcılara ait bilgiler aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı, hizmet yılı ve ünvanları tablolarda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan başöğretmenler 2022 yılında yapılan sınavla bu ünvanı almıştır. Uzman öğretmenlerin bazıları 2022 yılında, bazıları ise 2023 yılında yapılan uzman öğretmenlik sınavıyla ünvanlarını kazanmıştır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | <i>f</i> | % |
|----------|----------|------|
| Kadın | 19 | 63,3 |
| Erkek | 11 | 36,6 |
| Toplam | 30 | 100 |

Tablo 2'ye göre katılımcılardan araştırmada yer alan kadın öğretmenlerin ($f=19$) oranı %63,3 olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenler ($f=11$) ise toplam katılımcı sayısı içerisinde oranı %36,6 olarak görülmektedir. Araştırmada yer alan toplam katılımcı sayısı ise 30'dur. Kadın öğretmenlerin 1'i, erkek öğretmenlerin ise 2'si başöğretmendir.

Tablo 3*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Dağılımı*

| Hizmet yılı | Katılımcı | f |
|-------------|---|----|
| 10-15 yıl | K1, K4, K7, K12, K16, K22, K28, K30 | 8 |
| 16-20 yıl | K3, K5, K6, K8, K18, K23, K24, K25, K26, K27, K29 | 11 |
| 21-25 yıl | K2, K10, K14, K19 | 4 |
| 26-30 yıl | K9, K13, K15, K20, K21 | 5 |
| 31 ve üzeri | K11, K17 | 2 |
| Toplam | | 30 |

Tablo 3'te katılımcıların hizmet yılı dağılımı yer almaktadır. Tabloya göre hizmet süresi 10-15 yıl aralığında ($f=8$), 16-20 yıl aralığında ($f=11$), 21-25 yıl aralığında ($f=4$), 26-30 yıl aralığında ($f=5$), 31 yıl ve üzerinde ($f=2$) katılımcı bulunmaktadır. Görev süresi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerin katılımcı olarak çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ünvanlara Göre Dağılımı*

| Ünvan | f | % |
|-------------|----|-----|
| Uzman | 27 | 90 |
| Başöğretmen | 3 | 10 |
| Toplam | 30 | 100 |

Tablo 4'te araştırmada yer alan katılımcıların ünvanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların 27'si ($f=27$) uzman öğretmen, 3'ü ($f=3$) başöğretmen ünvanına sahiptir. Başöğretmenler 2006 yılında yapılan kariyer basamakları sınavında uzman ünvanını almış ve 2022 yılında yapılan sınavla başöğretmen olma hakkı elde etmiştir. Süreci karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânına sahip olmaları, konuyu iki kez deneyimlemeleri, çalışmaya sunacakları veriler ile araştırmaya zenginlik katacakları düşünüldüğü için çalışma örnekleme dâhil edilmişlerdir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, kişilerin kendi tecrübeleri doğrultusunda ortaya çıkan düşüncelerini ve değerlerini fark edebilmek ve anlamlandırabilmek amacıyla tercih edilen güçlü bir yöntemdir (Karahana vd., 2022). Bir araştırma aracı olan görüşmelerde “eğer görüşmeci katılımcıyla karşılıklı bir güven ilişkisi kurabilirse, soruları kabul edilebilir bir Şekilde yöneltirse ve yanıtlayıcı da samimi olarak yalan söylemeden veya kendinden beklendiğini düşündüğü türden yanıtlar vermek yerine soruları cevaplamaya motive olmuşsa sahicisi ve hatasız veriler elde etmek mümkündür” (Cohen vd., 2021, s. 507). Katılımcı bakış açısıyla olayları ve olguları anlamak ve açıklamak hedeflendiğinde ayrıca insan etkileşiminin yorumlayıcı olmasından da yola çıkılarak veri toplama sürecinde görüşme tercih edilebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2022). Bu sebeple araştırmada katılımcıların görüşlerini detaylı ve esnek bir biçimde tespit edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (bk. EK 3). Görüşme formu geliştirilirken literatürdeki bilgi birikiminden yararlanılmıştır. Görüşme formunda toplam 15 soruya yer verilmiştir. Soru sayısı görece fazla olduğu için sorular yapılandırılırken ağırlıklı olarak kapalı uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları, soru sayısının fazla olması sebebiyle evet-hayır cevabına göre temellendirilmif ancak görüşme esnasında katılımcıları yönlendirecek soru tipleri yerine değerlendirmelerinin alındığı açık uçlu sorular sorularak görüşme soruları aımlanmıştır. Bu yolla katılımcıların görüşlerini daha detaylı bir Şekilde ifade edebilmeleri sağlanmıştır. “Araştırmacının görüşme sorularını hazırlarken araştırma sorusunun soyut, akademik ve teorik dilini katılımcıların kendi yaşam deneyimleri üzerinden sahip oldukları somut, anlaşılır, yalın, gündelik bir dile çevirmesi gereklidir” (Polat, 2022, s. 168). Bu nedenle de görüşme soruları katılımcıların rahat anlayabileceği Şekilde hazırlanmaya çalışılmış ve görüşme esnasında fikirlerinin ne yönde olduğuna dair açıklamalarda bulunabilecekleri sorular sorulmuştur. Görüşme soruları katılımcıların deneyimlediği olguya uygun olarak genelden özele doğru sıralanmıştır. Böylece kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sağlanmıştır.

Görüşmeler ortalama her katılımcı için 30-40 dakika aralığında srmştr. Gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmada yer alan katılımcılar ile görüşmeler, okullarda ğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ders saatleri ile görüşme zamanının çakışmaması için önceden okul idarecileri yoluyla öğretmenlerin

boş derslerinin ne zaman olduğuna ilişkin bilgi edinilmiştir. Mülakat bilgilendirme formu ve bilgilendirilmiş gönüllü onam formu iki nüsha olarak önceden hazırlanmış, görüşme öncesinde gerekli açıklamalar yapılarak hem katılımcı hem araştırmacı tarafından imzalanarak belgelerin bir nüshası katılımcıya iletilmiştir. Katılımcıların tamamı ses kayıt yoluyla cevapların kaydedilmesini istemediklerini belirtmiştir. Bu nedenle görüşme sorularına verilen cevaplar, görüşme esnasında araştırmacı tarafından yazılı olarak kayda geçirilmiştir. Görüşme sonrasında katılımcıların hepsine gerek gördükleri durumlarda araştırmacıya ulaşabilecekleri iletişim bilgilerinin yer aldığı ve araştırmacı tarafından imzalanan katılım sonrası bilgilendirme formu verilmiştir. MEB izni (bk. EK 2) kapsamında görüşme esnasında mühürlü görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada görüşmeler için etik kurul izni alındıktan sonra görüşme formu ile görüşülecek kişilerin de izni alınarak isim-soy isim bilgilerinin gizli kalacağı ve araştırma raporunda bulguların yorumlanmasında kodlanarak ifade edileceği belirtilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. “Tematik analiz, bir dizi bireysel veya odak grup görüşmesi ya da çeşitli metinlerden oluşan veri seti içerisinde tekrar eden anlam örüntülerini bulmak için yapılan bir incelemeden ibarettir” (Braun ve Clarke, 2019, s. 882). Nitel verilerin anlamlandırılmasında metinde önemli olduğu düşünülen temalardan birtakım kategoriler oluşturulmakta ve sosyal gerçekliğe yatkın çoklu açıklamalarla tasvirler yapılmaktadır (Metin ve Ünal, 2022). Veriler analiz edilirken öncelikle araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilen görüşme formları düzenlenmiş ve okumaya hazır hâle getirilmiştir. İlk adım olarak veriler birkaç gün arayla tekrar tekrar okunarak verilere aşinalık kazanılmıştır. Verilerde anlamlı ve sık tekrar eden bölümler çıkarımda da bulunularak kodlanmıştır. Belirlenen kodlar üst kavram olan tema altında sınıflandırılmıştır. Sonrasında belirlenen kod ve temalar, uzmanlar tarafından kontrol edilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırma bulguları sunulurken doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Bu sayede okuyucuların, katılımcı cevaplarını doğrudan görebilmeleri ve bağlamı daha net anlayabilmeleri amaçlanmıştır (Şahin vd., 2021). Araştırma sonuçlarının tanımlanması ve

yorumlanması olan son aşamada, sonuçlar arasındaki anlamlı bağlantılar açıklanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

3.5. Verilerin İnanırcılığı

Bu çalışmada verilerin inanırcılığını sağlamak amacıyla birtakım stratejiler işe koşulmuştur. Öncelikle veri toplama aşamasında görüşme sorularına verilen cevaplar görüşme esnasında beklemeden yazılı olarak kaydedilmiştir. Kayıt esnasında gerekli durumlarda katılımcının hangi anlamı ifade ettiği sorularak cevapların ne yönde olduğu kesinleştirilmeye çalışılmıştır. Bu yolla onların algıladığı gibi sonuçların yansıtılması ve araştırmanın doğruluğunun sağlanması amaçlanmıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken benzer sorulara yer verilmiş, analiz yapılırken bu sorulara yönelik verilen cevaplar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu sayede verilerin inanırcılığı amacıyla elde edilen bulguların kendi içerisinde tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Görüşme esnasında kişilerin cevaplarını yönlendirecek kişisel tutum ve davranışlar sergilenmekten kaçınılmıştır. Elde edilen veriler yine aynı etik hassasiyet doğrultusunda değiştirilmeden araştırma raporuna yazılmıştır.

Belirlenen kod ve temaların uzman kişilerce değerlendirilmesi sağlanarak farklı bakış açısı geliştirilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlanmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Miles ve Huberman (2015) tarafından oluşturulan güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara tema, kod, araştırma soruları ve katılımcıların örnek ifadelerinin yer aldığı form (bk. EK 4) e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında her iki uzman ile uyuşmayan toplam 2 tema ve 4 kod belirlenmiştir. Belirlenen toplam 29 tema ve 79 kod için çoğunlukla hemfikir olunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda tema ve kodlarda gerekli görülen değişiklikler yapılarak bulgular güncellenmiştir. “Sonuç olarak, hem kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği hem de kodlayıcılar arası görüş birliği, kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %90 aralığında olmalıdır” (Miles ve Huberman, 2015, s. 64). Bu açıdan çalışmanın güvenilirliği ile verilerin inanırcılığı desteklenmiştir.

Verilerin inanırcılığı; ulaşılan bulguların, ortaya çıkan sonuçların ve bunlara bağlı olarak ifade edilen yorumların mevcut gerçekliği ne kadar yansıttığıyla da

ilgilidir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada gerçekliği en iyi şekilde yansıtmak amacıyla tema ve kodların belirlenmesinden sonra bulguların yorumlanmasında ayrıntılı betimlemeye ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. “Ayrıntılı betimleme, inceleme konusu hâline getirilen bir analiz biriminin yeterli ve ayrıntılı bir şekilde betimlenerek ne yapılmak istendiğinin tam olarak ortaya konmasıdır” (Tutar, 2022, s. 123). Bununla birlikte doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuların katılımcı görüşlerini görebilmeleri ve bağlamı anlayabilmeleri amaçlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken mümkün olduğu kadar farklı katılımcıların görüşlerine yer verilmiş ve bu şekilde okuyucuların daha fazla katılımcı görüşünü görebilmelerine olanak sağlanmıştır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Bulgulara ilişkin tablolarda, temalara ait kodlar belirtilerek katılımcı bilgilerine yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Sizce öğretmenlikte mesleki gelişim neyi ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Mesleki gelişime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar, temalar altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 5

Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|--------------|-------------------------------------|--|
| Yenilikçilik | Yenilikleri takip etme | K1, K2, K7, K8, K9, K13, K15, K19, K22, K23, K24 |
| | Dijital yetkinlik kazanma | K9, K24 |
| | Kendini yenileme | K4, K15, K18, K19, K24, K26, K27 |
| Çağdaşlık | Teknolojik gelişmelere ayak uydurma | K1, K2, K9, K11, K27 |
| | Teknolojik yenilikleri takip etme | K1, K5, K9, K11 |
| Gelişim | Yeni bilgi edinme | K21, K25 |
| | Alan dışı bilgi edinme | K19 |
| | Müfredatı takip etme | K9, K13 |
| | Sürekli öğrenme | K4, K8, K10, K16, K20, K25, K28, K29 |
| | Eğitime katılma | K18 |
| Faydacılık | Öğrenciyi merkeze alma | K6, K14 |
| Uzmanlık | Mesleki yeterliliğe sahip olma | K1, K4, K5, K7, K9, K16, K17, K19, K30 |
| | Meslekte ilerleme | K12 |
| | Nitelik | K3 |

Tablo 5’te mesleki gelişime yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 14 kod ve 5 tema belirlenmiştir. Yenilikçilik teması altında yenilikleri takip etme ($f=11$), dijital yetkinlik kazanma ($f=2$) ve kendini yenileme ($f=7$) konularında görüşler bildirilmiştir. Örneğin; K2 “Bence mesleki gelişim yenilikçi olmayı, alanında çağın yeniliklerini yakalamayı ve teknolojik anlamda kendimizi geliştirmeyi ifade ediyor.”, K7 “Nitelikli öğretmen alanına hâkim, bilgisini aktarmada tecrübeli olmalıdır. Eğitimle ilgili güncel bilgileri takip etmeli, ders araç gereçlerini verimli kullanmalıdır. Bunlara yönelik yaptığı her şey mesleki gelişimini ifade eder.” ve K15 “Eğitimdeki yenilikleri bilmek mesleki gelişim demektir. Bu yenilikler öğretmenliğe yön verdiği için meslekte gelişmek için yenilikleri takip etmek gerekir diye düşünüyorum. Bir örnekle açıklarsam ezberci anlayışın olmadığı eğitimde en iyi ezber yaptırma yöntemini bilmek mesleki gelişim sağlamayacaktır.” görüşlerini dile getirerek yenilikçi olmanın mesleki gelişim olduğuna vurgu yapmaktadır.

Çağdaşlık temasında teknolojik gelişmelere ayak uydurma ($f=5$) ve teknolojik yenilikleri takip etme konularında ($f=4$) görüşler yer almıştır. Bu temadaki mesleki gelişim ifadeleri, yenilikçilik temasındaki dijital yetkinlik görüşüne yakınlık göstermektedir. Örneğin K9’un “Meslekte uzman olmak sınıf yönetimini sağlayabilmek, müfredattaki yenilikleri takip etmek, değişebilmek ve eğitimde dijital araçları kullanabilmek demektir.” görüşü, bu bulguyu desteklemektedir. Dijital yetkinlik; medya okuryazarlığını, bilgiye ulaşma yöntemlerini ve elde edilen bilgileri eleştirel düşünebilme becerisini, çeşitli dijital araçları (mobil, internet vb.) kullanabilmeyi ve iletişim becerilerini kapsamaktadır. Bu nedenle teknoloji ile ilgili kodlardan daha geniş kapsamlı olması yönüyle ayrılmaktadır.

Gelişim temasına ait yeni bilgi edinme ($f=2$), alan dışı bilgi edinme ($f=1$) ve müfredatı takip etme ($f=2$), sürekli öğrenme ($f=8$) ve eğitimlere katılma ($f=1$) konularında görüşler söylenmiştir. K19’un “Mesleki gelişim alanında yenilikleri takip etmek, sadece kendi alanı değil diğer alanlardaki gelişmeleri de takip etmeyi gerektirir. Bu sayede alan dışı değişen uygulamalar doğrultusunda kendini değiştirmek, öğrenme yöntemini değiştirmek mesleki gelişim sağlayacaktır.” görüşü farklılaşmanın önemini belirtmektedir. Bu görüş K27’nin “Bana göre çağa ayak uydurmak, teknolojinin getirdiği yenilikleri uygulayarak meslekte rutinleşmeden

yenilenmeyi ifade ediyor.” düşüncesi ile örtüşmektedir. Bu nedenle gelişim temasının yenilikçilik temasını desteklediği tespit edilmiştir.

Tablo 5’e göre en çok dile getirilen yenilikleri takip etme ($f=11$) ve sürekli öğrenme ($f=8$) konuları olmuştur. Katılımcıların bazılarının görüşleri; K4 “Öğretmenlikte mesleki gelişim kendini sürekli yenilemek, heyecanını yitirmemektir. Özellikle kendi alanımızda yenilenmek ihtiyaç ve gerekliliktir.” ve “K16 ”Mesleki gelişim kendini geliştirmeyi, daima öğrenmeyi, alanında uzman olmayı ifade eder.” şeklindedir. Gelişim temasındaki sürekli öğrenme konusu, katılımcılar tarafından genel olarak çağdaşlık ve yenilikçilik temalarının zemini gibi görülmektedir. Gönüllü olarak eğitimlere katılmanın ise K18 tarafından, kişinin meslekte kendini geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Faydacılık temasında öğrenciyi merkeze alma ($f=2$) konusu mesleki gelişim olarak dile getirilmiştir. Katılımcılar yararlı bilgiler sunmanın, öğrencileri hayata hazırlamanın ve öğrencilere hayatta işine yarayacak bilgileri öğretmenin üzerinde durmuştur. Bunu K6 “Kendini ve öğrenciyi ihmal etmeyen, öğrencinin akademik, psikolojik ve gelişimsel gelişimini takip eden öğretmen mesleki gelişim sağlayan öğretmendir.” diyerek öğrenciyi fayda sağlamanın mesleki gelişimi ifade ettiğini belirtmiştir. K14’ün “Öğrencilerine faydalı olan, onları hayata hazırlayan öğretmen en iyidir. Bu nedenle mesleki gelişim bana göre faydalı olan öğretmeni ifade ediyor. Çünkü öğretmenler fayda sağlama amacı taşıdıkça mesleki gelişime yöneliyorlar.” görüşü, mesleki gelişimin faydacılık temelinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Uzmanlık temasında mesleki yeterliliğe sahip olma ($f=9$), meslekte ilerleme ($f=1$) ve nitelik ($f=1$) konularında katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı görülmektedir. Burada pedagojik formasyon ve alan bilgisinin iyi düzeyde olması katılımcılar tarafından mesleki gelişimi sağlayan önemli bir unsur olarak öne çıkarılmıştır. Örneğin; K3’ün “Öğrenciyi tanıyan, bilgiyi aktarabilen, öğretimle beraber eğitimi de amacına ulaştıran nitelikli öğretmendir. Mesleki gelişim de nitelikli öğretmen olmak ile başlar. Bence mesleki gelişim nitelikli öğretmen olmayı ifade ediyor.” ve K30’un “Mesleki gelişim neyi ifade ediyor sorusuna kendi alanında uzmanlaşmak cevabını verebilirim. Çünkü alanında uzman olmak ve bunu etkili yöntem tekniklerle öğrenciyi aktarmak mesleki yeterliliği beraberinde getirecektir. Bu da bana göre mesleki gelişimi sağlamaktadır.” görüşü uzmanlaşmanın mesleki gelişimdeki rolünün altını çizmektedir.

Tabloya göre üzerinde çok durulan sürekli öğrenme ($f=8$) konusu olurken yeni bilgi edinme ($f=2$) konusu, benzer oranda dile getirilmemiştir. Sürekli öğrenmenin yeni bilgiler edinme yoluyla gerçekleşebileceği göz ardı edilmiştir. Bu noktada katılımcıların yeni bilgiler edinmeyi ifade edilmiş şeklinin daha çok yenilikleri takip etme ($f=11$) konusunda yoğunlaşmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Katılımcılar kendi görüşleri doğrultusunda farklı açılardan bakarak mesleki gelişim tanımını ortaya koymuşlardır. Genel anlamda Tablo 5'e baktığımızda yenilikçi, devamlı öğrenmeye açık ve mesleki donanıma sahip olmanın mesleki gelişim tanımında yer aldığını söyleyebiliriz. Katılımcı görüşlerinden hareketle mesleki gelişim tanımları, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlama noktasında birleştirilebilir.

4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Meslekte Uzmanlaşmaya Yönelik Bulgular

Katılımcılara meslekte uzmanlaşmak için önemli kriterlerine yönelik soru yöneltilmiştir. Aşağıda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda meslekte uzman olmaya yönelik bulgular verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle meslekte uzman olmanın şartları, belirlenen temalara ilişkin kodlarla gösterilmiştir.

Tablo 6

Meslekte Uzmanlaşmaya Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-----------------------|---------------------|---|
| Bilimsel yaklaşım | Araştırma | K29 |
| Yenilikçilik | Günceli takip etme | K1, K9, K12, K24, K27, K30 |
| Mesleki Yeterlilik | Alan bilgisi | K5, K6, K8, K11, K14, K16, K20, K23, K27, K28 |
| | Pedagojik formasyon | K5, K9, K20, K21, K23, K26 |
| Teknolojik yeterlilik | Teknoloji kullanımı | K3, K25 |
| Kıdem | Tecrübe kazanma | K1, K2, K3, K7, K13, K15, K18, K19, K22 |
| Mesleği İçselleştirme | Meslek sevgisi | K10, K17 |
| Etkili İletişim | İletişim becerisi | K4, K19 |

Tablo 6'da meslekte uzmanlaşmaya yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 8 kod ve 7 tema belirlenmiştir. Temalara yönelik

araştırma ($f=1$), günceli takip etme ($f=6$), alan bilgisi ($f=10$), pedagojik formasyon ($f=6$), teknoloji kullanımı ($f=2$), tecrübe kazanma ($f=9$), meslek sevgisi ($f=2$) ve iletişim becerisi ($f=2$) konularında görüşler tespit edilmiştir.

Meslekte uzman olmaya yönelik bulgular içerisinde bilimsel yaklaşım teması, katılımcılar tarafından en az ifade edilen tema olmuştur. Tablo 5’te yer alan teknolojik gelişmelere ayak uydurma ve teknolojik yenilikleri takip etme kodları ile mesleki yeterliliği ifade eden katılımcılar, Tablo 6’ya baktığımızda meslekte uzmanlaşmaya yönelik teknolojiyi geri planda tutmuştur. Bu bulguya göre teknolojinin mesleki gelişim sağladığı ancak uzman olmak için yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6’ya göre meslekte uzman olmanın en belirgin şartı, %53,3 oranla mesleki yeterlilik olarak algılanan alan bilgisi ve pedagojik formasyondur ($f=16$). Uzmanlaşmada mesleki yeterliliği ifade eden katılımcı görüşlerinden bazıları; K5 “Meslekte uzmanlaşmak için en önemli kriter, öğretmenin alanına hâkim olarak öğrenci seviyelerine göre anlatım tekniklerini uyarlamasıdır.”, K8 “Meslekte uzman olmak için benim en önemli kriterim alanını çok iyi bilmektir.”, K14 “Alanında en iyi olmaktır.”, K21 “Mesleki yeterlilik pedagojik formasyon yeterliliğidir.” ve K26 “Pedagojik formasyon uzmanlaşmanın en önemli kriteridir. Çünkü alanında çok şey bilmek veya başka başka konularda bilgi yüklü olmak, onu öğrenciye verimli aktaramadıktan sonra bir anlam ifade etmiyor.” şeklindedir.

Uzman olmanın çeşitli alanlarda yeterli düzeyde olmayı gerektirdiği tespit edilmiştir. Tablo 6’da yer alan bulgulara göre Türkçe öğretmenleri alan ve formasyon bilgisinin uzmanlaşmadaki önemini ortaya çıkarmıştır. Katılımcı görüşlerine göre uzman olmak alanında iyi olmayı ve mesleki yeterliliğe sahip olmayı gerektirmektedir.

Mesleki yeterlilik temasından sonra uzman olmanın şartı olarak en çok görüş belirtilen kıdem ($f=9$) teması olmuştur. Etkili iletişim ve mesleği içselleştirme temaları ise az da olsa katılımcılar tarafından dile getirilen meslekte uzman olma kriteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirlenen uzmanlık kriterlerine ait katılımcı görüşlerinden bazıları; K2 “Tecrübe sahibi olmak meslekte uzmanlaşmak için en önemli kriterdir.”, K10 “Uzman olmadaki en önemli kriterim mesleğini sevmektir.”, K17 “Kriterlerim iyi bir gözlem yeteneği ve mesleği sevmektir.” K4 “Sınıf yönetimine hâkim olabilmek, öğrenci-veli-öğretmen ilişki ve iletişiminde etkin olmak ve dengeyi koruyabilmek uzman olmak için önemlidir. Bu nedenle kriterlerim

bunlar olurdu.” ve K19 “Tecrübe bu konuda önemli bir kriter. Yine arkadaşlarımızdan ve meslekte yıllarını harcamış insanlarla sohbet diyebilirim.” şeklindedir. Katılımcılar meslek hayatlarında deneyim kazanmanın uzman olmada göz ardı edilemeyeceğini belirtmiştir. Teknolojik yenilikleri bilmenin ve uygulamanın beraberinde yenilikçi olmanın uzmanlaşmada önemli olduğu vurgulanmıştır.

4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının İçeriğine Yönelik Bulgular

Uzman öğretmenlik eğitim programının içeriğine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre programa eklenmesi gereken, çıkarılması gereken, genişletilmesi gereken konular tespit edilmeye çalışılmıştır. Programdaki konularda bir değişiklik yapılmasına gerek olup olmadığına yönelik veriler elde etmek amaçlanmıştır.

Tablo 7

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının İçeriğine Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Eğitim programının içeriği | Değerler eğitimi ekleme | K2, K10, K11 |
| | Alana özgü konular ekleme | K22, K23, K25, K26, K27, K29, K30 |
| | Dil kullanımı konusunu ekleme | K8 |
| | Uygulamaya dayalı konu ekleme | K24 |
| | Okuma becerisi konusu ekleme | K20 |
| | Eğitimdeki yenilikler konusu ekleme | K1, K5 |
| | Sosyal faaliyetler konusu ekleme | K6 |
| | Modüllerin olmaması | K28 |
| | İçerik azaltma | K8, K17, K18 |
| | İçerik genişletme | K3, K5, K7, K12, K16, K21 |
| | Programı yeterli bulma | K4, K9, K13, K14, K15, K19 |

Tablo 7’de uzman öğretmenlik eğitim programının içeriğine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 11 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Uzman öğretmenlik eğitim programındaki modüllere yönelik eğitim programının

içeriği temasında değerler eğitimi ekleme ($f=3$), alana özgü konular ekleme ($f=7$), dil kullanımı konusu ekleme ($f=1$), uygulamaya dayalı konu ekleme ($f=1$), okuma becerisi konusu ekleme ($f=1$), eğitimde yenilikler konusu ekleme ($f=2$), sosyal faaliyetler konusu ekleme ($f=1$), modüllerin olmaması ($f=1$), içerik azaltma ($f=3$), içerik genişletme ($f=6$) ve programı yeterli bulma ($f=6$) konularında görüşler mevcuttur. Eğitim programında en çok görüş bildirilen eksiklik alan sorularıdır. Örneğin bu konuda K29 “Alan sorularına da yer verirdim.” ve K30 “Alan soruları eklerdim.” gibi görüşleri ile çok net bir şekilde alan sorularının eksikliğini ifade etmektedir.

Modüllere eklenmesi gerektiği belirtilen konuların dışında, mevcut konu modüllerinin içeriğinde de eksiklik olduğu yönünde katılımcı görüşlerinden hareketle bulgular ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan sosyal etkileşim ve iletişim modülü ile teknoloji kullanımını ele alan dijital yetkinlik modülünün daha da genişletilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. K1 “İnsanî değerler gibi hayatta farkındalığı arttıracak bir konu başlığı eklerdim.” görüşü ile değerler eğitimi üzerinde durmuştur. K12 “Alan ve kuram arasındaki fark giderilmeli, bilimsel çalışmalar sınıfı desteklemeli; sınıftan, öğrenciden kopuk bilimsel çalışma olmamalı. Bu nedenle buna yönelik konu başlığı eklemek isterdim.” görüşü ile bilimsel araştırmaların okul ortamına yönelik olmasını vurgulamıştır. K6 “Çocukların sosyal olarak gelişmelerini arttırmak için spor, müzik, güzel sanatlar, gezi gibi çeşitli aktiviteler arttırılmalıdır. Bunun için öğretmen donanımı gereklidir diye düşünüyorum. Uzman öğretmenlik eğitim programına bunu ele alan bir konu başlığı eklemek isterdim.” görüşünü dile getirmiştir.

Modüllerin olmaması görüşünü ifade eden K28 “Sınav olması gereksiz, uzmanlıkta sadece mesleki yıla bakılmalıdır.” şeklinde sınava yönelik olumsuz görüş ifade etmiştir. Programının tamamının değil de konu başlıklarından gereksiz görülen dijital yetkinlik ve çevre-iklim değişikliği, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve AR-GE modülü karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik K17 “Dijital yetkinlik ve çevre-iklim değişikliği modüllerini çıkarırdım. Konuları azaltıp eğitimin tamamlanması gereken süreyi de uzatırdım.”, K18 “İklim konuları ve dijital yetkinlik konuları bence gereksizdi. Bunları çıkarırım ben olsam.” ve K8 “Dijital yetkinlik, çevre ve iklim değişikliği ile Ar-ge modülleri bence gereksiz. Bunların yerine dilimizin kullanımı ile ilgili bir konu başlığı olabilirdi. Türkçenin kullanımında birçok yanlışlıklar

karşımıza çıkıyor. Buna yönelik bir konu başlığı olsa faydalı olurdu diye düşünüyorum.” görüşleri elde edilmiştir.

Programda yanlışlıklar olduğunu belirten katılımcılar uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimin daha verimli olunacağı kanaatindedir. Bunu K26 “Uzaktan verilen eğitimlerin zaman zaman da yüz yüze verilmesi gerekir.” ifadesiyle belirtmiştir. Bir diğer yanlış olduğu düşünülen uygulama ise K12’nin “Öğrenciden kopuk bilimsel çalışma olmamalı.” sözleriyle bilimsel çalışmalara yönelik AR-GE konu başlığının yerinde olmadığıdır. Bu nedenle AR-GE konu başlığının, sınıftaki uygulamalara yönelik değilse eğitim programında yer alması doğru değildir, bulgusu tespit edilmiştir.

Uzman öğretmenlik eğitim programına yönelik programı yeterli bulma koduyla ($f=6$) değişikliğe gerek duyulmadığı belirtilmiştir. Bu temadaki katılımcı görüşlerine göre programa herhangi bir ekleme veya çıkarma gerekmemektedir. Bu da eğitim programının yeterli olduğu bulgusuna işaret etmektedir.

4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programında Alan Konularının Olmamasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Programda alanınıza yönelik konu başlığının olmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Uzman öğretmenlik eğitim programı konularında alan ile ilgili bilgileri içeren bir modülün olmamasına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Oluşturulan temalara yönelik kodlarla, ortaya çıkan bakış açısının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 8

Alan Konularının Olmamasına Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------------|---------------------------------------|--|
| Alan odaklı bakış | Alana yönelik içeriğe yer verilmemesi | K21,K22, K28, K3 |
| | Alana yönelik içeriği esas kabul etme | K1, K2, K4, K8, K10, K14, K15, K19, K20, K27, K29, K30, K5, K6, K7, K9, K16, K25, K11, K12, K17, K23, K13, K18, K24, K26 |

Tablo 8’de eğitim programının alan bilgisi içermemesine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 2 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Alan odaklı bakış teması kapsamında alana yönelik içeriğe yer verilmemesi ($f=4$) ve alana yönelik içeriği esas kabul etme ($f=26$) görüşleri yer almaktadır. Programda alan

sorularının olmasının olumlu karşılanması, katılımcıların bu konuda zaten kendilerini yeterli gördüğü görüşüyle desteklenmiştir. Örneğin; K21 “Sorun değildi, branş öğretmenleri zaten alanıyla ilgili senelerdir eğitim vermekte, alanında zaten herkesin iyi olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden alan sorularına gerek yoktur.” şeklinde görüş bildirmiştir. K3 “Alanın değil genel konuların olması daha iyi.” görüşünü dile getirmiştir.

Alan odaklı bakış temasında en sık tekrarlanan alana özgü konu başlığının eğitim programında esas alınmasına yönelik olmuştur. Bu koda ait katılımcı görüşlerinden bazıları; K9 “Alan sorularının olması daha faydalı olurdu.”, K18 “Bunu eksiklik olarak değerlendiriyorum.” ve K23 “Yetersiz buluyorum, çünkü uzmanlık alan bilgisine göre yapılmalıdır.” şeklindedir. Uzman olmak için kendi alan bilgine sahip olmak gerektiği, alan sorularının olmasının kendini yenilemede rolünün olacağı, alanı dikkate almadan uzman ünvanı verilmesinin branşı değersizleştireceği, esas olarak uzmanlık eğitimin ilk başta alan bilgisi ile olması gerektiği noktasında bulgulara ulaşılmıştır.

4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yüksek Lisans Yapmanın Uzmanlıktaki Rolüne İlişkin Bulgular

Katılımcılara meslekte uzmanlaşmak için yüksek lisans yapmanın önemine yönelik soru yöneltilmiştir. Yüksek lisans yapmanın uzmanlıkta rolüne yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uzman olmak için yüksek lisans yapmanın önemli olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 9

Yüksek Lisans Yapmanın Uzmanlıktaki Rolüne Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Uzmanlıkta lisansüstü eğitimin rolü | Alanında yüksek lisans yapmanın önemi | K1, K3, K8, K11, K14, K15, K20, K22, K25, K27, K29 |
| | Kendini geliştirme potansiyeli | K4, K9, K13, K16, K18, K19, K23, K24, K26, K28, K30 |
| | Mesleki gelişime katkı sağlama | K6, K7 |
| | Sınıftaki uygulamalara yönelik olma | K12 |
| | Uzmanlık için uygun ölçüt görmeme | K2, K21, K5, K10, K17 |

Tablo 9’da yüksek lisans yapmanın uzmanlıktaki rolüne yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 5 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Alanında yüksek lisans yapmanın önemi ($f=11$), kendini geliştirme potansiyeli ($f=11$), mesleki gelişime katkı sağlama ($f=2$), sınıftaki uygulamalara yönelik olma ($f=1$) ve uzmanlık için uygun ölçüt görmeme ($f=5$) konularında görüşler uzmanlıkta lisansüstü eğitimin rolü temasında yer almaktadır. Uzman öğretmenlik sürecinde alanında veya alan dışı, tezli veya tezsiz yüksek lisans yapan bütün öğretmenler sınavdan muaf olmaktadır. Katılımcılar bu yönüyle yüksek lisansı ele almış ve Tablo 9’a göre büyük çoğunluk yüksek lisans yapmanın önemli olduğunu belirtirken şartlı ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin; K1 “Alanında yapılan yüksek lisans uzmanlaşma için doğrudur.”, K23 “Bir kariyer basamağı olarak kullanılıyorsa gereksiz ancak alanında uzmanlaşmak ve bunu eğitim-öğretime uyarlamak amaçlanıyorsa verimli buluyorum. Kendi alanında yapılan yüksek lisansın kişisel gelişim sağlayacağını düşünüyorum. Bu sayede öğretmenin kendi çalışma hayatında uzmanlaşmasında etkili olur ve önemli hâle gelir.”, K3 “Önemlidir. Mesleğin özünden vazgeçmemek gerekir. Araştırmanın yanında öğretmenlik ihmâl edilmemeli. Bu yüzden seçilen yüksek lisans alanının kişinin mesleğine katkısı olabilecek bir bölüm olması gerekir.” ve K25 “Kendi branşında yüksek lisans yapmanın faydalı olacağı kanaatindeyim.” görüşleri dile getirilmiştir.

Yüksek lisans yapmanın uzmanlıktaki rolüne yönelik uzman olmaktan farklı boyuttadır ($f=2$) ve okula dönük değildir ($f=1$) konularında görüşler elde edilmiştir. Örneğin; K5 “Farklı alanlarda yüksek lisans yapanlar sınavsız uzman olarak kabul edildi bu süreçte. Alakasız olduğu için doğru bulmuyorum. Uzman öğretmenlik eğitim programını yüksek lisans yapan öğretmenler de tamamlamalı. Çünkü yüksek lisans bir konu üzerine yapılan çalışma, eğitim ise çok yönlü. Kendi alanı dışında yüksek lisans yapanların muaf olmasını doğru bulmuyorum.”, K10 “Yüksek lisansı ayrı bir uğraş olarak görüyorum, kendini yetiştirmek için.” ve K17 “Yüksek lisans yapmak meslekte uzmanlaşmak için önemli değildir. Bulduğumuz eğitim-öğretim ortamlarında da uzmanlaşmak mümkün.” ifadeleri ile yüksek lisansın uzmanlaşmada önemsiz olduğu söylenmiştir. Bu görüşler, uzman öğretmen olmak için yüksek lisans yapmanın kriter olamayacağına vurgu yapmaktadır.

Tablo dikkate alındığında katılımcıların büyük çoğunluğu yüksek lisansı kendi alanında yapmanın önemini vurgulamaktadır. Kendini geliştirmek için yine

yüksek lisans yapmanın kabul görüldüğü bulgusu ortaya çıkmaktadır. Az sayıda katılımcı ise yüksek lisans yapmanın önemsiz olduğunu düşünmektedir.

4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programından Faydalanmaya Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Eğitim programını sınava katılmak için dinlemeden mi tamamladınız yoksa içeriğindeki bilgilerden faydalanmak amacı da taşıyarak dinleyerek mi tamamladınız?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda yer alan tabloda uzman öğretmenlik eğitim programından faydalanmaya ilişkin bulgular gösterilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programından yararlanmak amacı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 10

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programından Faydalanmaya Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|------------------------------|--------------------|---|
| Eğitim programını takip etme | Aktif katılım | K4, K6, K8, K14, K21, K24, K25, K26, K27, K29, K30 |
| | Düzensiz katılım | K9, K15, K16, K19, K23 |
| | Tamamlamış görünme | K1, K2, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K20, K22, K28 |

Tablo 10’da uzman öğretmenlik eğitim programından faydalanmaya yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 3 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Eğitim programından faydalanmak amacına yönelik eğitim programını takip etme temasında aktif katılım ($f=11$), düzensiz katılım ($f=5$) ve tamamlamış görünme ($f=14$) konularında görüşler tabloda yer almaktadır. Katılımcıların neredeyse yarısı, dinlemeden eğitim videolarını tamamladığını ifade etmiştir. Benzer oranda faydalı olduğunu düşünüp dinledim diyen katılımcıların; eğitim videolarında bazen tekrara düştüğü, bazen sıkıcı anlatımların olduğu bazen de gereksiz bilgilerin bulunduğu yönünde eleştirileri olmuştur. Buna yönelik K6’nın “Eğitim programındaki bilgilerin birçoğu faydalı ve gerekli bilgilerdi. Bu nedenle dinlemeyi tercih ettim. Şunu da söylemeliyim ki bazen tekdüze anlatımlar çok sıkıcıydı.”, K14’ün “Faydalı olur düşüncesiyle dinledim. Konular iyi, anlatılan bilgiler güzel diyebilirim ancak slayttan okuyan anlatıcılar gördük, aynı bilgileri tekrarlayan, bütün bir modül boyunca aynı ses tonunu kullanan anlatıcılar gördük. Buna yönelik

çalışmalar yapılmalı diye düşünüyorum.” ve K27’nin “Sınav için dinledim ve faydalandım.” görüşleri örnek gösterilebilir.

Katılımcıların çoğunluğu tamamlamış görünme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Eğitim programının faydalı olmayacağını destekleyen bazı görüşler; K3 “Dinlemedim, konu özetlerinden çalıştım sınava.”, K5 “Dinlemeden tamamladım. Anlatılanlar çok sıkıcıydı ve dört yıllık eğitim konuları, 180 saat uzaktan eğitimle yapılacak konular değildir.” ve K17 “Dinlemiş gibi yaptım, yaptık yani çoğumuz. Zaten yazılı dokümanlar, özet çalışma kâğıtları vardı, onlardan çalışırım düşüncesiyle dinlemeye gerek görmedim.” şeklindedir. Bu görüşlere dayanarak eğitim programına bağlı kalmaksızın sınava hazırlık yapılabileceği ve sınavda başarılı olunabileceği bulgusuna ulaşabiliriz.

Eğitim programına düzensiz katılım ($f=5$) gerçekleştiren az sayıda katılımcı da mevcuttur. Bu konuda K7 “Benim yüksek lisansım olduğu için dinlediğim kısımlar çok azdı. Bazı eğitimler sıkıcı ve tekrara düşmüştü.” ve K15 “Bir kısmını dinledim.” gibi görüşlere ulaşılmıştır. Eğitim programının bazı kısımlarının faydalı veya bazı kısımlarının faydasız olduğu görüşündeki bu katılımcılar kendi bilgi donanımlarından kaynaklı böyle bir bulguyu ortaya çıkarmaktadır.

4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Ne İfade Ettiğine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerine göre uzman öğretmenlik eğitim programının ne ifade ettiğine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda elde edilen veriler ile eğitim programının gerekli olup olmadığına ilişkin kodlar gösterilmiştir. Tablo 11’de uzman öğretmenlik eğitim programının ne ifade ettiğine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 4 kod ve 2 tema belirlenmiştir.

Tablo 11

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Ne İfade Ettiğine Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|--|---------------------------------|--|
| Eğitim programının olumlu izlenimleri | Hizmet içi eğitim | K10, K14, K26 |
| | Mesleki gelişime yönelik eğitim | K4, K15, K16, K24, K25, K27, K30 |
| | Uzmanlık için gerekli eğitim | K3, K4, K6, K13, K21 |
| Eğitim programının olumsuz izlenimleri | Formalite eğitim | K1, K2, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K28, K29 |

Eğitim programının olumlu izlenimleri temasında hizmet içi eğitim ($f=3$), mesleki gelişime yönelik eğitim ($f=7$) ve uzmanlık için gerekli bir eğitim ($f=5$) konularında görüşler bildirilmiştir. Örneğin; K10 “Uzman ğretmenlik eğitim programı benim için hizmet içi eğitim gibiydi.” ve K26 “Bana göre düzenli olması gereken hizmet içi eğitimdi.” görüşünü ifade etmiştir. K4 “Mesleki gelişimi sağlayan bir program ve akabinde uzmanlık, kariyer için gerekli bilgileri içeren bir programdı benim için.” ve K25 “Mesleki gelişimi sağlayan bir programdı.” görüşlerini ortaya koymuştur. K21’in “Bazı bölümlerden oradaki anlatan hocalardan çok yararlandım. Bu nedenle uzmanlık için gerekli bir eğitimidir.” görüşü uzman öğretmenlik eğitim programının sınava yönelik olduğu ve gerekli olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır.

Eğitim programının olumsuz izlenimleri temasında formalite bir eğitim ($f=16$) konusu ön plana çıkmaktadır. Eğitim programından faydalanmaya yönelik bulgulara ait Tablo 10’a baktığımızda tamamlamış görünme görüşünü ifade eden katılımcılar (K1, K2, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K20, K22, K28) Tablo 11’e baktığımızda benzer şekilde eğitim programının formalite olduğunu dşunmektedir. Bu da katılımcıların görüşlerinin tutarlı olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgulara göre uzman öğretmenlik eğitim programı çoğunluk tarafından formalite olarak değerlendirilmiştir.

4.8. Türkçe ğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman ğretmenlik Eğitim Programının Konu Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılardan uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan konu başlıklarının sınavdaki soru dağılımına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Programda yer alan konuların süresinin ve sınavdaki soru dağılımlarının Türkçe ğretmenlerinin görüşlerine göre uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda yer alan tablo 12’de uzman öğretmenlik eğitim programındaki konuların soru dağılımlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 2 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Bu belirlemeye yönelik konuların dağılımı temasında dengeli dağılım ($f=17$) ve orantısız dağılım ($f=10$) konularında görüşlere ulaşılmıştır.

Tablo 12*Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Konu Dağılımlarına Yönelik Bulgular*

| Tema | Kod | Katılımcı |
|--------------------|-------------------|--|
| Konuların dağılımı | Dengeli dağılım | K5, K14, K21, K22, K4, K6, K9, K16, K17, K19, K27, K28, K29, K30, K3, K18, K23 |
| | Orantısız dağılım | K8, K10, K11, K12, K13, K15, K20, K24, K25, K2 |

Katılımcıların çoğunluğu konulara göre soru dağılımını doğru olarak değerlendirmektedir. En çok öğrenme ve öğretme süreçleri ile rehberlik alanlarında eğitim süresinin ve soru sayısının olması katılımcılar tarafından yerinde bir belirleme, doğru ve güzel olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları; K3 “Soru dağılımı güzel.” ve K5 “Konulara göre soru dağılımında herhangi bir tuhaflik görmedim, yerinde bir belirleme olmuştur bence.” şeklindedir. K17 “Öğrenme ve öğretme süreçleri ile rehberlik alanında soruların daha fazla olması normaldir.” görüşüyle yine konulara göre soru dağılımının doğruluğunu ve uygunluğunu ifade etmektedir.

Katılımcılar tarafından orantısız dağılım konusunda görüşler belirtilmiştir. Katılımcılardan K2 “Kesinlikle değildi, bana göre tüm konu başlıklarından eşit süre ve sayıda sorular olması gerekirdi.” görüşünü ifade ederek belirlenen konuların eşit derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. K12’nin “Bana göre doğru değildi. Rehberlik alanında soru sayısının fazla olması rehber öğretmenlerin işine yaradı, onların alan soruları sınavda yer almış oldu, benim kendi alanıma yönelik aynı sayıda soru da olması gerekirdi diye düşünüyorum. Rehberlik önemli bir başlık elbette ama sınıf rehber öğretmenini ilgilendirmeyen sadece rehber öğretmenin alanına dönük konular vardı. Bunu benim bilmemin benim uzmanlığıma etkisi nedir? Bu nedenle konu dağılımını doğru bulmuyorum.” şeklindeki görüşü konu dağılımlarının adaletli olmadığına işaret etmektedir.

Katılımcılardan bazıları ($f=3$) fikir beyan etmemiştir. Bu katılımcılar yüksek lisans mezunu oldukları için sınava girmemiş ancak eğitim videolarını tamamlama şartını sağlamışlardır. Tablo 10’a baktığımızda uzman öğretmenlik eğitim programından faydalanmaya yönelik eğitim videolarını dinlemedim görüşleri tespit edilen K1 ve K7’nin konu dağılımlarına yönelik herhangi bir değerlendirmesi olmamıştır. K26’nın ise eğitim programından faydalanmak amacıyla dinleyerek

tamamladığı Tablo 10’da görülmektedir. Buna rağmen konu dağılımları ile ilgili uygun veya uygun değil şeklinde bir görüş bildirmemiştir.

Uzman öğretmenlik eğitim programında konu dağılımlarının genel olarak katılımcılar tarafından önem sırasına göre belirlendiği ifade edilmektedir. Konu dağılımında en çok öğrenme ve öğretme süreçleri ile rehberlik konu başlıklarının olduğu bilinmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçleri her öğretmenin bilmesi gereken konular olarak değerlendirilmiştir. Ancak katılımcılardan bazıları rehberlik konusunun alan bilgisi olduğu yönünde görüş ifade etmiş ve kendi alanlarına dönük konuların da programda yer alması gerektiğine değinmişlerdir.

4.9. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkı Sunan Unsurlara Yönelik Bulgular

Aşağıdaki tabloda mesleki gelişime katkı sunan unsurlara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki gelişim sağlayan faktörlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 13’te mesleki gelişime katkı sunan unsurlara yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 9 kod ve 2 tema belirlenmiştir.

Tablo 13

Mesleki Gelişime Katkı Sunan Unsurlara Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-----------------------------|---|---------------------------------|
| Mesleki gelişim çalışmaları | Eğitim programları | K6, K8, K9, K11, K21, K25, K26 |
| | Seminerler | K3, K4, K6 |
| | Deneyim | K6, K7, K15, K19, K22, K24, K29 |
| | Hizmet içi eğitimler | K2, K3, K23, K27 |
| | Bilimsel toplantılar | K6 |
| | Teorik bilgi ve uygulamalar | K1, K10, K17 |
| | Alana özgü eğitimler | K14, K16, K23 |
| | Zümre öğretmenleri ile bilgi alış veriş | K18, K28, K30 |
| | Mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği | Eğitimlerin verimsizliği |

Tablo 13’e göre katılımcıların büyük çoğunluğu kendi mesleki gelişimleri için faydalı olabilecek unsurları belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise uygulamada yer alan herhangi bir mesleki gelişim unsuru olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda

mesleki gelişim çalışmaları ve mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği şeklinde 2 tema belirlenmiştir.

Mesleki gelişim çalışmaları temasında eğitim programları ($f=7$), seminerler ($f=3$), deneyim ($f=7$), hizmet içi eğitimler ($f=4$), bilimsel toplantılar ($f=1$), teorik bilgi ve uygulamalar ($f=3$), alana özgü eğitimler ($f=3$) ve zümre öğretmenleri ile bilgi alış veriş ($f=3$) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Örneğin; K8 “Mesleki gelişime, eğitim programlarının katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.” ve K6 “Eğitim ile ilgili her şey faydalıdır. Seminer, konferans, tecrübe, araştırma vb. gibi. Bu yüzden eğitim programları kapsamındaki her şeyin mesleki gelişimime katkı sağladığını söyleyebilirim.” görüşleri eğitim programlarının mesleki gelişime katkısını ifade etmektedir. K19’un “Mesleki gelişime katkı sunan bir numaralı unsur bana göre tecrübedir. Zaman içerisinde deneyim kazanmak, farklı öğrenci profilleri görmek, farklı bölgelerde, farklı okullarda çalışmak çok şey öğretir. Öğretmeni mesleki anlamda geliştirir. Öğretmenliğin ilk yılları ile ilerleyen süreçteki mesleki donanımımız birçoğumuza göre başkalaşmıştır. Burada zaman unsuru ve zamanla kazanılan tecrübe ön plana çıkmaktadır.” görüşü meslekte tecrübe kazanmanın önemine işaret etmektedir. K28’in “İnternette günümüzde çok yönlü faydalanıyoruz. Mesleki gelişim için internette farklı fikirler edinmek, eğitim ile ilgili çalışmaları takip etmek fayda sağlayabilir. Bunun yanında zümre arkadaşlarımızın yaptığı çalışmaları takip etmek fayda sağlayacaktır.” görüşü ve K30’un “Yeni öğretim yöntemlerini uygulamak, öğrenmeye açık olmak, meslektaşlarla bilgi alış verişinde bulunmak mesleki gelişim sağlar.” görüşü doğrultusunda zümre öğretmenlerinin birbirleriyle görüşlerini paylaşmalarının mesleki gelişime fayda sağlayacağı yönünde bulguyu ortaya çıkarmaktadır.

Mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği temasında eğitimlerin verimsizliği ($f=4$) konusunda görüşler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik yapılan seminer çalışmalarının verimsiz olduğu K5 tarafından “Mesleki gelişimimize katkı sunan herhangi bir çalışma bulamıyorum. Seminer dönemlerini boş geçirip ders döneminde eğitime alıyorlar ve en az birkaç aylık konuları, birkaç günde anlatarak oldukça sıkıcı hâle getiriyorlar.” şeklinde ifade edilmiştir. Meslekte gelişim sağlamak amacıyla herhangi bir uygulama olmadığı görüşünü savunan katılımcılar, mevcut mesleki gelişim çalışmalarının içeriğinin yetersiz, verimsiz olması gerekçesi ile hiçbir uygulama yok ifadesinde bulunmuşlardır.

Genel olarak Tablo 13'e baktığımızda katılımcıların görüşleri ışığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunan unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır. Deneyim ve eğitim programları, mesleki gelişime katkı sunan unsurlarda belirgin bir şekilde ön planda yer almıştır. Bunun yanı sıra alan bilgisine yönelik eğitimler ve meslektaşlar ile görüşlerin paylaşılması, fikir alışverişinde bulunulması dikkat çeken diğer konulardan olmuştur. Bilimsel toplantıların mesleki gelişime katkı sağlayacağı yönünde K6 dışında başka bir görüş bulunmamaktadır. Mesleki gelişimlerine yönelik hiçbir uygulama olmadığı görüşünü ifade eden katılımcıların oranı ise düşüktür. Bu konuda seminer dönemleri dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle eğitim-öğretim dönemi başında, Kasım ve Nisan aylarında son olarak da eğitim-öğretim dönemi sonunda yapılan seminer çalışmalarının mesleki gelişime yönelik olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eğitim Programlarının Mesleki Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile eğitim programlarının mesleki gelişime katkısına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Mesleki gelişim sağlamak amacıyla eğitim programlarının içeriğine yönelik bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır. Tablo 14'te eğitim programlarının mesleki gelişime katkısına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 4 kod ve 2 tema belirlenmiştir.

Tablo 14

Eğitim Programlarının Mesleki Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------------------------|--------------------|---|
| Eğitim programlarının rolü | Destekleyici | K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K16, K19, K20, K21, K25, K26 |
| | Etkisiz | K13, K18, K28 |
| Eğitim programlarının yöntemi | Yüz yüze yapılması | K1, K12, K27 |
| | Uygulamalı olması | K2, K3, K14, K15, K24, K29, K30, K10, K17, K22, K23 |

Eğitim programlarının rolü temasında destekleyici ($f=13$) ve etkisiz ($f=3$) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Tablo 13'te mesleki gelişim çalışmaları temasında eğitim programları görüşünü bildiren katılımcılar (K6, K8, K9, K11, K21, K25 ve K26), tablo 14'te eğitim programlarının rolü temasında destekleyici görüşünü ifade

etmiştir. Bu da katılımcıların tutarlı görüşleri olduğunu kanıtlar niteliktedir. Eğitim programlarının mesleki gelişime katkısının destekleyici olduğu yönünde örneğin; K4 “Eğitim programları bir destektir. Bu nedenle önemlidir ve mesleki gelişime evet katkı sağlar diye söyleyebilirim.” ve K25 “Evet katkı sağlar.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 14’te eğitim programları etkisiz ($f=3$) konusunda görüşler mevcuttur. K13, Tablo 13’e göre mesleki gelişime yönelik hiçbir uygulama olmadığı yönündeki görüşü ile aynı doğrultuda “Hayır, mesleki gelişimde eğitim programları etkili değildir.” ifadesini ortaya koymuştur. K18 ve K28 ise mesleki gelişim zümre öğretmenleri ile görüş alışverişi ile olabileceği yönünde Tablo 13’te belirttikleri görüşlerini, Tablo 14’e göre mesleki gelişimin eğitim programları ile mümkün olmadığını ifade ederek desteklemektedir.

Eğitim programlarının yöntemi temasında yüz yüze yapılması ($f=3$) ve uygulamalı olması ($f=11$) konularında görüşler tespit edilmiştir. Bu temada yer alan katılımcılar, eğitim programlarının mesleki gelişim sağlamasının bazı etkenlere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan eğitim programlarının katkı sağlamayacağı, tek başına eğitim programlarının mesleki gelişime katkı sunamayacağı ve eğitim programları ile edinilen bilgilerin uygulama alanı bulmadan sadece teorik olarak öğretmenlere sunulmasının faydalı olmayacağı üzerinde durulmuştur. Örneğin; K1 “Uzaktan eğitim ile sağlanamaz.”, K12 “Eğitim programlarının mesleki gelişim sağlaması için uzmanların yüz yüze ders anlatması gerekir.” ve K2 “Kısmen fayda sağlar. Önemli nokta şu ki; eğitim programlarının nasıl yapıldığı. Yani uzaktan eğitim ile yapılacaksa hiçbir faydasının olacağını sanmıyorum.” görüşleri eğitim programlarının yapılış şekline yönelik değerlendirmelerdir. K14 “Mesleki gelişime katkı eğitim programları ile kısmen sağlanabilir. Tek başına eğitim programı düzenleyip öğretmenden mesleki anlamda gelişim sağlamasını beklememek gerekir. İşin bir de uygulama kısmı var, öğrenci seviyesi var, okul profili var, alt yapı eksiklikleri var, eğitim programında öğrenilenleri uygulamaya dökmek için fizikî ortam eksiklikleri olabilir. Bu etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekir.”, K22 “Katkısı olur evet ama asıl katkı iş başındayken yaşanan deneyimlerdir.” ve K23 “Deneyimlemeye olanak sağlarsa katkısının olacağını düşünüyorum.” görüşleri ise uygulamaya dönük olursa eğitim programlarının mesleki gelişim sağlayacağını belirten katılımcı görüşlerinden bazılarıdır.

4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Zamanlamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Eğitim programının 180 saatlik süresi ve yaz tatilinde yapılmasına yönelik planlama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uzman öğretmenlik eğitim programının yaz tatilinde yapılmasına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Uzman öğretmenlik eğitim programının 180 saat süren ve eğitim-öğretim dönemine sarkmadan tamamlanması şartına yönelik öğretmenlerin bakış açısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 15

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Zamanlamasına Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|--------------------------------|---|---|
| Eğitim programının zamanlaması | Yaz tatilinde olmalı | K1, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K13, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K26, K27, K30 |
| | Eğitim-öğretim dönemi içerisinde yer almalı | K2, K8, K14, K15, K20, K22, K24, K25, K28, K29 |
| | Hiç yapılmamalı | K5, K11, K12 |

Tablo 15’te uzman öğretmenlik eğitim programının zamanlamasına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 3 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Eğitim programının zamanlaması temasında yaz tatilinde olmalı ($f=17$), eğitim-öğretim dönemi içerisinde yer almalı ($f=10$) ve hiç yapılmamalı ($f=3$) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu planlamanın doğru olduğunu düşünmektedir. Örneğin K7 “Süresi çok fazla ve gereksiz uzatılmış. Yazın yapılması uygun.” ve K1 “Bana eğitim programının 180 saat olması uzun geldi, bu nedenle eğitim öğretim dönemi içerisinde yapılırsa işimizi aksatabilirdi. Yaz tatilinde uygun bir zaman yönetimi ile dinlersek verimli bir şekilde tatilimizi de aksatmadan tamamlamak mümkündür.” şeklinde görüş beyan etmiş ve süresinin uzunluğuna dikkat çekmiştir. Yine K18’in “Mantıklıydı. Okul zamanı öğretmenleri zorlayabilirdi. Çocuklarımızın okul telaşının olmadığı, bizim kendi müfredat telaşımızın olmadığı yaz tatilinde yapılmasını doğru buluyorum.” ve K27’nin “Bunu olumsuz değerlendirmiyorum. Dönem içi yeterli zaman olmayacağını düşünüyorum. Bu yüzden bence yaz tatilinde yapılmalı.” görüşleri neticesinde zamanlamanın doğru olduğu şeklindedir.

Eğitim-öğretim dönemi içerisinde yer almalı ($f=10$) konusunda görüşler vardır. Örneğin; K22 “Yaz tatilinde yapılması uygun değil. Sıcak yaz günlerinde ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek zor.” ve K24 “Eğitimlerin uygulamalı ve sürece yayılmış bir planlama ile yapılması daha yerinde olurdu.” görüşleri belirtilmiştir. Bu temada katılımcılar yaz tatilini öğretmenlerin yıllık izni olarak düşünmekte ve eğitim planlamaları ile izin dönemlerini boşa harcadığını düşünmektedir. Eğitim programlarının tamamlama kaygısının ve ekranda sürekli dinleyerek programın içerdiği bilgileri edinmeye çalışmanın döneme bir yorgunlukla başlamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; K28’in “180 saat uzun bir süre, aralıksız gece gündüz dinlense bile bir haftayı geçen bir süre. Bu şekilde dinlemek de tamamlamak da verim almak da zaten imkânsız. Bu eğitimleri yaz tatilimizi ziyan ederek tamamlamak zorunda bırakılıyor. Döneme onun yorgunluğu ile başlıyoruz. Eğitim-öğretim sürecine yayılması ve daha geniş zaman diliminde tamamlanması taraftarıyım.” görüşü ifade edilmiştir.

Hiç yapılmamalı ($f=3$) konusunda görüşler belirtilmiştir. K5, K11 ve K12 ise eğitim programına gerek olmadığı görüşünü savunmaktadır. Örneğin; K12 “Eğitim programı gerçeklikten ve işlevsellikten uzakta. Uzman olmak için 10 yıl şartı varsa sınava gerek var mı? Sınav gerekli ise yıl şartına bakılmaksızın, eğitimi tamamlaması şartı olmaksızın isteyen herkes girebilmeli. Sınav gerekliyse eğitim programı şart mı? Zaten çoğumuz dinlemedik, sırf zorunluluk diye sınava girme şartını sağlamak amacındaydık. Kendi kendine ilerlettik videoları. Yazılı dokümanlardan çalıştık. Böyle bir eğitimin öğretmenlerin yaz tatilini elinden almak amacıyla yapmış olmak için yapıldığını düşünüyorum. Ne yaz tatilinde ne de eğitim dönemi içerisinde bu program olmamalı, gerek yok.” görüşüne ulaşılmıştır.

4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

Katılımcılara mesleki gelişimin öğretmenlik için gerekliliğine yönelik soru yöneltilmiştir. Mesleki gelişimin gerekli olup olmadığına yönelik bulgular aşağdaki tabloda verilmiştir. Öğretmenlikte mesleki gelişimi gerekli veya gereksiz gören katılımcı görüşlerinden hareketle bunun nedenlerine yönelik bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan tablo 16’da öğretmenlikte mesleki gelişimin

gerekliliğine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 2 kod ve 1 tema belirlenmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------------------------|----------|---|
| Öğretmenlikte mesleki gelişim | Gerekli | K1, K11, K22, K23, K9, K13, K2, K12, K18, K29, K3, K15, K21, K24, K4, K5, K6, K7, K8, K20, K25, K26, K30, K16, K19, K27 |
| | Gereksiz | K10, K14, K17, K28 |

Öğretmenlikte mesleki gelişim temasında gerekli ($f=26$) ve gereksiz ($f=4$) konularında görüşlere ulaşılmıştır. Örneğin; gerekli konusunda K1 “Mesleki gelişim öğretmenlikte gereklidir, eğitim ile ilgili güncel uygulama ve yenilikleri bilmek gerekir. Bence bu sayede gelişim sağlanabilir.” ve K11 “Gerekli buluyorum, güncellenen her şeyi bilmemiz bunu eğitime uyarlamamız gerekir ki verim sağlayabilelim.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. K13 “Evet mesleki gelişimi gerekli görüyorum. Eğitim sürekli yeniliklerle karşı karşıya kalan bir süreçtir. Yenilenen değişen her unsur dolaylı veya dolaysız eğitimi etkilemektedir. Eğitimin en önemli unsurlarından öğretmenlerinde durağan olmadan kendini yenilemesi ve bu yönde mesleki olarak kendini geliştirmesi şarttır.” ifadesiyle eğitimin durağan olmadığına vurgu yapmaktadır. Yine mesleki gelişimi gerekli gören katılımcılardan K8 “Evet meslekte kendini geliştiren öğretmen daha verimli olur ve öğretmenlikte değişim, yenilenme esastır.”, K21 “Kesinlikle gerekli, çağa ayak uydurmak lâzım.” ve K24 “Yeni neslin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için mesleki gelişim gereklidir.” görüşlerine ulaşılmıştır. K19 ise “Hafıza-i beşer nisyan ile maluldür.” görüşünü söyleyerek unutmanın kaçınılmaz olduğunu ve bilgilerin ara ara tazelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Gereksiz ($f=4$) konusunda da görüşler bulunmaktadır. Öğretmenlikte mesleki gelişimin gerekli olmadığı katılımcıların ortalama %13’ü tarafından belirtilmiştir. Örneğin; K10 “Gereksiz buluyorum.”, K14 “Çok gerekli değil, zaten uygulama alanı buldukça tecrübe kazandıkça mesleki gelişim kendiliğinden sağlanıyor diye düşünüyorum.” ve K28 “Hayır, öğretmenlik sürekli kendini geliştirmek demek değil bana göre. Mesleki gelişimden önce başka problemleri var öğretmenlerin, o sorunların üzerinde durulması ve çözülmesi lâzım. Sadece öğretmenin mesleki gelişimini ön plana çıkarmak özverisini, çalışma şartlarını, öğrencilerine

fedakârlığını göz ardı etmek olur bence.” görüşlerini dile getirerek mesleki gelişimi gerekli görmemektedir.

4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Uzmanlıkta Yeterliliğine Yönelik Bulgular

Katılımcılardan uzman öğretmenlik eğitim programındaki konu başlıklarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmanın meslekte uzmanlaşmaya yönelik yeterliliği sağlamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşlerden hareketle uzman öğretmenlik eğitim programının yeterliliğine yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Eğitim programının uzman olmak için ne düzeyde etkili olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Tablo 17

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Uzmanlıkta Yeterliliğine Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|-----------------------|----------|--|
| Programın yeterliliği | Yeterli | K7, K10, K16, K25, K28 |
| | Yetersiz | K1, K5, K6, K13, K2, K3, K4, K8, K11, K14, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K27, K30, K12, K15, K9, K23, K29 |
| | Eksik | K26 |

Tablo 17’de uzman öğretmenlik eğitim programının uzmanlıkta yeterliliğine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 3 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Programın yeterliliği temasında yeterli ($f=5$), yetersiz ($f=24$) ve eksik ($f=1$) konularında görüşler bulunmaktadır. Uygulanan 180 saat eğitimi mesleki gelişim açısından yeterli bulan katılımcı oranı yaklaşık %17 civarındadır. Örneğin; K25 “Sürecin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum, bu programdaki bilgiler yeterliydi.” ve K28 “Bence yeterlidir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim programının yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin K5 “Bence yeterli değil. Teori ve pratik aynı anda olmalı, uygulanabilirliği yüksek konular olmalı.”, K20 “Hayır, en büyük eksiklik alana yönelik bir konu başlığının olmaması. Ben kendi alanımda uzman olacaksam buna yönelik eğitim programının ve sınavın düzenlenmesi gerekiyor. Alanımı zaten biliyorum diye bu fikrime karşı çıkan öğretmen arkadaşlarım var. Onlara ‘Eee öğretmenliği bilmiyor musun, eğitim fakültesini boşuna mı bitirdin, formasyona yönelik konuları yeterli bulup nasıl alanı es geçersin bu sistemde?’ diyorum ve bana

hak veriyorlar. Uygulamaya baktığımızda alanı bilmeden de uzman olunabilir demek ki. Bunu, en büyük eksiklik ve yanlışlık olarak görüyorum.” ve K12 “Değildir, Google’da bulabileceğim bir bilgi beni uzman öğretmen yapmaz. Bilgi hamalı bir öğretmen istenmez. Etkili sınıf yönetimim, zümre başkanlıklarım, aldığım ödüller, öğrencilerimi yarışmalara hazırlamam veya proje çalışmalarım gibi başka faktörlerin de uzmanlığa etkisi olması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşleri ile eğitim programının uzman olmak için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Tablo 17’ye göre uzman öğretmenlik eğitim programı yetersiz olarak hazırlanmıştır ve eksiklikler bulunmaktadır.

4.14. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular

Katılımcılardan aldıkları eğitim programının faydalı olmasına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Aşağıda yer alan tabloda uzman öğretmenlik eğitim programının faydalı olmasına yönelik bulgulara verilmiştir. Eğitim programının işlevselliğine yönelik bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır.

Tablo 18

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|------------------------|----------------|---|
| Programın işlevselliği | Yararlı bulma | K4, K6, K14, K19, K27, K16, K21, K25, K26, K30 |
| | Yararsız bulma | K1, K9, K24, K2, K7, K11, K15, K20, K22, K3, K12, K5, K8, K13, K28, K10, K17, K18, K23, K29 |

Tablo 18’de uzman öğretmenlik eğitim programının faydalı olmasına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 2 kod ve 1 tema belirlenmiştir. Programın işlevselliği temasında yararlı bulma ($f=10$) ve yararsız bulma ($f=20$) konularında görüşler tespit edilmiştir. Örneğin; K4 “Faydalı buldum ancak uzaktan olması biraz zorladı. Dikkati toplamada yüz yüze eğitim bence en iyisi.”, K5 “Yeterli olmasa da faydalı buldum. Anlatılan konular güzeldi, bilgi vericiydi.”, K25 “Faydalıydı, bilgilerin yenilenmesi ve hatırlatılması faydalı oldu.” ve K26 “Faydalıdır, konuları hatırlatma konusunda başarılıydı.” şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Tablo 18’e göre katılımcıların üçte biri, uzman öğretmenlik eğitim programını faydalı olarak değerlendirmektedir.

Yararsız bulma konusunda katılımcıların çoğunlukta olduğu Tablo 18’de görülmektedir. Örneğin; K1 “Hayır, uygulamalı kısa bir program daha doğru olurdu. Sınavı da göz önüne alırsak uzman öğretmenlik eğitim programı gereksiz uzatılmış, sınavda yer almayan fazla fazla bilgiler vardı.”, K7 “Pek faydalı değildi. Sıkıcı ve bilinenin tekrarıydı.”, K17 “Teorik verilen bilgiler hem sıkıcı anlatılmış hem de faydasızdı.”, K13 “Hayır, faydalı bulmadım. Sınava girmek için tamamlamak gerekiyor diye tamamladım eğitimleri.”, K10 “Teoride kaldı, uygulamalı olsa faydalı olabilirdi belki.”, K18 “Hayır, faydalı değildi. Özellikle iklim konusu bize verilecek bir konu değildi. Bence alan ile ilgili konular olmalıydı faydalı olabilmesi için.” ve K29 “Sınav süreciyle alakası yoktu. Bu yüzden faydalı bulmadım.” görüşleri ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle uzman öğretmenlik eğitim programı çoğunlukla faydalı görülmemektedir.

4.15. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Mesleki Gelişime Katkı Sağlamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişimlerine katkı sağlama algıları hakkında soru sorulmuştur. Uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişime katkı sağlamasına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Görüşlerden hareketle araştırmada ele alınan problem durumu aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Tablo 19

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Mesleki Gelişime Katkı Sağlamasına Yönelik Bulgular

| Tema | Kod | Katılımcı |
|------------------------------------|---------------|---|
| Programın mesleki gelişime katkısı | Olumlu | K4, K6, K9, K16, K21, K25, K26, K30 |
| | Kısmen olumlu | K3, K5, K7, K10, K14, K15, K17, K19, K23, K24, K27, K29 |
| | Olumsuz | K1, K2, K8, K11, K12, K13, K18, K20, K22, K28 |

Tablo 19’da uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişime katkı sağlamasına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle 3 kod ve 1 tema belirlenmiştir Programın mesleki gelişime katkısı temasında olumlu ($f=8$) görüşte olan katılımcıların oranı yaklaşık %27’dir. Katılımcılardan K9 “Evet sağladı,

unuttuğumuz konuları hatırlatması yönüyle faydalı oldu.”, K26 “Evet faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerde bir hareketlenme oldu, sınavdan muaf olmak için yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenlerin sayısı arttı, bu da beraberinde mesleki gelişime katkı sağladı.” ve K30 “Başta katkı sağlamayacağını düşünüyordum ön yargılı olarak ama sınav için de olsa eğitim programını dinleyince unuttuğum bilgileri hatırladım ve yeni bilgiler öğrendim. Bu yüzden evet, mesleki gelişimime katkı sağladı. Güncel bilgiler öğrendim eğitim programı sayesinde.” görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri bu temada bilgilerin tazelenmesi konusuna vurgu yapmıştır.

Kısmen olumlu ($f=12$) görüşünde olan katılımcıların oranı %40’tır. Katılımcılardan K10 “Çok fayda sağlamadı, kısmen diyebilirim.”, K23 “Ölçme-değerlendirme ve rehberlik programında bilgilerimi güncellememi sağladı ancak branş bazında bir katkı sağladığını düşünmüyorum.” ve K27 “Kısmen. Alanımla ilgili bir katkı sunmadı ama diğer konular fayda sağladı. Özellikle ölçme ve değerlendirme unuttuğumuz ve uygulamadığımız bazı noktaları hatırlatması yönüyle iyi oldu.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişime yönelik kısmen katkı sağlaması temasında alan yönüyle faydalı olmadığı katılımcıların birleştiği ortak nokta olmuştur.

Olumsuz ($f=10$) görüşte olan katılımcıların oranı %33 civarındadır. Bu konuda K12’nin görüşü “Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağlamadı. Çünkü sunulan eğitim programı gerçeklikten uzaktır; eğitim programı ülke gerçeklerinden uzaktır, sınıf ve öğrenci gerçeklerini referans almamaktadır; yapılan sınav, eğitimin işlevselliğine ve önemli olma durumuna gölge düşürmüştür; üniversiteler ile okullar arasında birbirini tamamlamayan, birbirinden uzak eğitim programları ve bilimsel çalışmalar devam ettiği müddetçe bir arpa boyu yol alınmaz. Bilimsel çalışma yapan kendi yolunda ünvan alır, okullar ise makus talihine bırakılır.” şeklindedir. K20’nin “Hayır katkı sağlamadı, bilinen ile uygulanan okullarda çok farklı. Anlatılan her şeyi iyi bilsek de okulların şartları çok başka. Bence öğretmenlerin mesleki gelişim sağlayabilmesi için disiplin sorununun çözülmesi en başta şarttır. Öğrenciye anlattığımızın dönütünü alamayınca nasıl mesleki olarak gelişeceksiniz?” ve K22’nin “Hiçbir katkısı olmadı, bildiğim konuların tekrarıydı.” görüşleri katkı sağlamadı temasını desteklemektedir. Katılımcılar sınavla eğitim programının örtüşmemesi, bilinen konuların programda

yer alması, uygulama olmadan mesleki gelişim sağlanamayacağı gibi konulara eleştirilerde bulunmuşlardır.

Bulgulara göre uzman öğretmenlik eğitim programı mesleki gelişime kısmen katkı sağlamaktadır. Bu bulgu eğitim programının tam anlamıyla yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yeterliliklerinde alan bilgisinin yer alması veya öğretmenlerin atanma sürecinde alan sınavının yapılması, mesleğin devamında da alanın göz ardı edilmemesini gerektirir. Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenleri mesleki yeterliliklerinin alandan bağımsız olmadığını öne sürerek uzman öğretmenlik eğitim programında alana dair konuların yer almamasını olumsuz değerlendirmiştir. Bu nedenle eğitim programının diğer konularının mesleki gelişime katkı sunduğu kabul edilse de branş yönüyle eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Bu da eğitim programının kısmen faydalı olduğu bulgunu ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışma uzman öğretmenlik eğitim programının Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda mesleki gelişime katkısını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır. Benzer nitelikteki araştırmaların sonuçları ile karşılaştırma yapılarak elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.1. Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerine ilişkin tartışma

Çalışmada Türkçe öğretmenlerine göre mesleki gelişimin neyi ifade ettiğine yönelik görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yenilikçilik, çağdaşlık, gelişim, faydacılık ve uzmanlık olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Yenilikçilik temasında öğretmen görüşlerine ait sonuçlar şu şekildedir: Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 11'i yenilikleri takip etmeyi mesleki gelişim olarak değerlendirirken 7'si kendini yenilemeyi ve 2'si dijital yetkinlik kazanmayı belirtmiştir. Katılımcılar mesleki gelişimde yenilikçi olmaya dikkat çekmektedir. Eğitim ortamında bilgi aktarımında yeni teknolojik uygulamaları kullanmak günümüzde önemlidir. Öğrenci merkezli olunması, öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitim-öğretimin verimli olabilmesi için teknolojinin kullanımı çağdaşlıkla birlikte anılmaktadır. Teknolojiden öte öğretmenin niteliği burada ön plana çıkmakta ve öğretmenlikte mesleki gelişim etkinliklerinin de teknoloji odaklı olması yenilikçi bir anlayışla bağdaşmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Çağdaşlık temasında katılımcıların 5'i teknolojik gelişmelere ayak uydurmayı ve 4'ü yenilikleri takip etmeyi mesleki gelişim olarak nitelendirmiştir. Odabaşı ve

Kabakçı'ya (2007) göre öğretmenlerin teknolojik donanımlarını öğretim süreci içerisinde planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında uyarlaması gerekir ve bu beceri hem mesleki hem kişisel gelişimlerine katkı sağlaması yönüyle teknoloji okuryazarı olmalarını gerektirir. Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde öğretilerde bulunması gereken nitelikler konusunda çoğunlukla görüş birliği günümüzde sağlanmıştır ve teknolojik yetkinlik bu nitelikler arasında kabul görmüş durumdadır (TED, 2009). Uluysal vd.'ne (2014) göre internet kullanımı ile öğretmenlerin materyal geliştirme anlayışlarında farklı yaklaşımlar oluşabileceği, öğrencilerin dikkatlerini diri tutabilecek ders materyallerinin teknoloji ile oluşturulup paylaşılabilmesi ve bu sayede daha dikkat çekici öğrenme ortamı sağlanabileceği belirtilmiştir. Dağ'ın (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu bakış açıları olsa da teknolojik yetkinliğin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişim temasında katılımcıların 8'i sürekli öğrenme konusuna vurgu yapmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin gelişimi beraberinde getireceği üzerinde durulmuştur. Günümüz şartlarında teknoloji, sürekli öğrenen ve kendini meslekte geliştirmeyi hedefleyen öğretmenler için büyük önem taşımaktadır. Dağ'ın (2016) araştırma sonuçları da yine bu bulguyu desteklemektedir.

Faydacılık temasında görüşleri bulunan katılımcıların 2'si öğrenciye faydalı bilgiler sunmanın mesleki gelişim olduğunu göz önünde bulundurmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle faydalı olabilecek bilginin öğrencinin günlük yaşamında kullanacağı bilgi olduğu çıkarımında bulunabiliriz. Hayatında kullanacağı bilgiler edinmenin de yine çağa göre olması gerekmekte ve bu temayı mesleki gelişim ifadelerinden yenilikçilik, çağdaşlık ve gelişim temalarının uzantısı olarak görmek yerinde olacaktır.

Çalışmada elde edilen verilere göre mesleki gelişime yönelik bir diğer tema uzmanlık olmuştur. Katılımcılardan 7'si mesleki yeterliliğe sahip olmanın ve mesleki anlamda kendini ileriye taşımanın mesleki gelişim olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) araştırma sonuçlarında mesleki profesyonelliğin kideden ziyade öğretmenin kendi değerleri ve mesleki tutumu ile alakalı olduğu sonucuyla aynı yöndedir.

5.1.2. Meslekte uzmanlaşmaya yönelik görüşlere ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin meslekte uzmanlaşmaya yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşler doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturularak uzman olmak için kriterlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, yenilikçi, mesleki yeterlilik, teknolojik yeterlilik, çalışma yılı, meslek sevgisi ve etkili iletişim temalarına ait kodlar tespit edilmiştir. Katılımcılar yenilikçi olma, mesleki yeterliliğe sahip olma ve deneyim kazanmanın uzmanlaşmada önemine vurgu yapmıştır.

Meslekte uzmanlaşmak, mesleğinde yetkin olmayı, gerekli beceri ve donanımlara sahip olarak bunları uygulayabilmeyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin çoğunun meslekte uzmanlaşmaya yönelik en önemli gördüğü kriterlere bakıldığında bu tanımı doğrulamak mümkündür. Uygulamaya baktığımızda uzman öğretmen olmanın şartları, bakanlık tarafından ÖMK’de belirtilmiş olsa da öğretmen görüşleri farklı noktalara değinmektedir.

Katılımcılar meslekte uzmanlaşmak için çok yönlü seçenekler belirtmemişlerdir. Sadece teknolojik alanda yeterli olmak veya sadece öğrenciye faydalı olmak gibi tek bir olgu üzerinden uzmanlık gerçekleştirilemez. Bir meslekte uzman olmayı gerektiren birçok etkili faktör bulunabilir. Alanında çok iyi olmak bir öğretmeni uzmanlaştırmayacağı gibi sığ kalmasına sebep olabilir. Hem kendi gelişimini hem çağın gerekliliklerini hem kabul edilen öğretmen yeterliliklerini hem de sahip olunan bilgilerin öğrenciye aktarılma yöntemlerini iyi düzeyde kendinde barındırabilmek kişiyi mesleğinde öne çıkaracaktır. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde uzman olmada öğretmenlerde eksik görülen noktalara değinildiği söylenebilir.

Yenilikçilik temasına ait günceli takip etme, uzman olmanın kriteri olarak belirtilmiştir. Öğretmenliğin niteliği, değeri ve yeterliliğini fazlaştırmamanın yanında politik nedenlerle de bu şekilde bir uygulamanın yapıldığı görüşünde olan öğretmenler de mevcuttur (Uygun ve Karabulut, 2024). Bu araştırma sonucunda katılımcılar öğretmenlere yönelik beklentileri, uzman olma yolunda gerekli kriterler olarak ifade etmiştir.

Mesleki yeterlilik temasında katılımcılardan 10’u alan bilgisi ve 6’sı pedagojik formasyon konularının uzmanlaşmada önemine vurgu yapmaktadır. Çam Tosun ve Bayram’ın (2017) eğitim fakültesi öğrencileri ve formasyon öğrencileri ile yaptığı, öğretmenliğe ilişkin algıların araştırıldığı çalışmada öğretmenliğin uzmanlık

gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öner'in (2010) alışma sonuçları da yine öğretmenlik mesleğinde alan ve formasyon konularında benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu konuda Dağlı (2007), Gündoğdu ve Kızıldaş (2008) araştırma sonuçları da alan bilgisinin önemine vurgu yapmaktadır.

Kıdem temasında katılımcılardan 9'u meslekte tecrübe kazanmayı, deneyim süreci yaşamayı, çalışma yılını uzman olmada kriter olarak görmektedir. Uzman ğretmenlik sürecinde 10 yıl şartının olması bu yaklaşımla doğru orantılıdır. Katılımcıların bu noktada eleştirdikleri husus, tecrübesi olan bir öğretmene sınavla nvan verilmesi olmuştur. Katılımcıların çoğu yıl şartının sağlanmasını uzmanlıkta yeterli görmektedir veya yıl şartı olmadan sınavda başarılı olma şartı uygulanmalı, isteyen bütün öğretmenler sınavla uzman olabilmelidir görüşünü savunmaktadır. Uzman olmak için çalışma yılını, kıdemi önemseyen katılımcılar, bunun sınava giriş şartı olarak esas alınmasını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Altunkaynak'ın (2023) araştırma sonuçları da bu görüşleri desteklemektedir.

Seferoğlu (2004) ve Cesur (2019) araştırmalarında öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda rencilere gerekli becerileri kazandırabilme, iletişim becerisi ve kendini ifade etme gücü sağlama, sosyal-duyuşsal beceri özellikleri kazandırma gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın alt problemlerinden meslekte uzmanlaşmaya yönelik bulgular da benzer konulara katılımcılar değinmektedir.

5.1.3. Uzman ğretmenlik eğitim programına yönelik görüşlere ilişkin tartışma

Türkçe ğretmenlerinin uzman öğretmenlik eğitim programına ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri, eğitim programının içeriği teması altında belirtilmiştir. Temalara ilişkin kategorilere ait referans değerleri sonucunda yapılan değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların 3' değerler eğitimini ekleme, 7'si alana özgü konular ekleme üzerinde dururken bazı katılımcılar da dil kullanımı konusu ekleme, uygulamaya dayalı konu ekleme, okuma becerisi konusu ekleme, eğitimdeki yenilikler konusu ekleme ve sosyal faaliyetler konusu ekleme gibi görüşler ortaya koymuştur. Belirlenen kodlara göre eğitim programına yeni konu başlıkları ekleme ve mevcut konu içeriklerinin genişletilmesi üzerinde çok durulmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası uzman öğretmenlik eğitim programının içeriğinde eksiklikler

olduğunu ortaya koymaktadır. Programda alan sorularının olmaması en çok ifade edilen eksiklik olmuştur. Öğretmenler uzman olmanın kendi alanında ölçme değerlendirme gerektirdiğini de belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerinde alanını iyi öğrendiğini ve alanla ilgili bir konu başlığına gerek olmadığını düşünen öğretmenlere yönelik olarak bu temada yer alan katılımcılar, yan alanında öğretmenlik yapan meslektaşlarını yeterli görmediklerini ifade etmektedir. Onlara yönelik alan bilgisi sunan konu başlığının mutlaka olması gerektiği, bilgilerin güncellenmesi ve unutulmaların hatırlatılması yönüyle yine alan konu başlığının olması savunulmaktadır. Bazı katılımcılar ise sürecin herkesin kendi alanında uzmanlığını ifade etmesi gerektiği görüşünü benimsemektedir. Eğitim programına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı Gülden ve Kaplan'ın (2023) araştırmasında yer alan katılımcıların çoğu da programın içeriğine yönelik yetersiz görüşünü desteklemektedir.

İçerik azaltma konusunda katılımcıların 3'ü eğitim programına ilişkin dijital yetkinlik ve çevre-iklim değişikliği, öğrenme-öğretme yöntemleri ve AR-GE konu başlıklarını söylemiştir. Uzman öğretmenlik eğitim programının konularında katılımcılar zaten iyi olduklarını düşündükleri konuları gereksiz olarak dile getirmiş veya hiç mesleğinde kullanmayacağı bilgilerin gereksiz programda yer kaplamasında dert yakınmıştır. Programın gereksiz görülen yönleri Kandemir'in (2023) araştırmasında da yönetici ve öğretmen görüşleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Avcı ve Kayıran'ın (2023) çalışmasında ise eğitim programına yönelik ortaya çıkan sonuç çoğunlukla olumsuz olmuştur.

Modüllerin olmaması konusunda katılımcılardan 1'i eğitim programının uzaktan eğitim yoluyla yapılması ve bilimsel çalışmaların sınıftan kopuk olması nedeniyle görüş bildirmiştir. Günümüzde değişen koşullar yüz yüze eğitim yerine alternatif olarak uzaktan eğitim yöntemini karşımıza çıkarmaktadır. Çalışmada uzaktan eğitimle uzmanlık eğitimlerinin yapılmasının yanlış olduğu görüşü de tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı; yaygın görüşün uzaktan eğitim yönteminin suistimal edileceği yönündedir (Özdemir vd., 2022).

Programı yeterli bulma konusunda görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların 6'sı programın yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %20'si programda değişikliğe gerek olmadığını ifade etmiştir. Bu yönüyle az da olsa öğretmenlerin eğitim programının içeriğini olumlu değerlendirdiği söylenebilir.

5.1.4. Alan konularının olmamasına yönelik görüşlere ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin alan konusunun uzman öğretmenlik eğitim programında yer alamamasına yönelik görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre alan odaklı bakış teması belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından alana yönelik içeriğe programda yer verilmemesinin olumlu karşılanması, programın içeriğini yeterli bulmayla ifade edilmiştir. Olumsuz yaklaşım olarak nitelendirebileceğimiz alana yönelik içeriği esas kabul etme konusunda; alana yönelik soruların gerekliliği, ilk eğitimin alana yönelik olması, alan konularının eklenmesine yönelik düzenleme, alana hâkim olmanın gerekliliği, alan konularının faydalı olması gibi görüşlerle ifade edilmiştir. Alan sorularının olmamasının branşı değersizleştireceği, bunun programda yetersizlik olduğu ve eksiklik olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13 gibi düşük bir oranı eğitim programında alan konularının yer almamasını olumlu değerlendirmektedir. Öğretmenlerin her alanda yeterli ve yetkin olmaları gerçeklikten uzak bir anlayıştır. İlkokulda İngilizce, din kültürü ve ahlâk bilgisi gibi bazı derslere de branş öğretmenlerinin girmesi bu gerçekliğe bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine özel okullarda 1. sınıftan itibaren özellikle yabancı dil alanında branş öğretmenlerinin derslere girmesi velilerin özel okul tercih etme nedenlerinden biri olarak görülebilir. Ortaokul ve liselerde derslerin zaten daha ayrıntılı ve geniş ölçekli ele alınması sebebiyle her dersin branş öğretmeni derslere girmektedir. Bu da öğretmenlerin belirli alanlarda daha donanımlı olmasını gerektirmektedir. Uzman öğretmenlik eğitimleri de her öğretmenin kendi alanında ileriye gitmesine imkân tanıyacak şekilde hazırlanmalıdır. Cesur'un (2019) yüksek lisans tezinde bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları modellerinde alan bilgisinin derinleştirilmesi noktasında olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Çelikten (2008) "Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları" başlıklı makalesinde 2006'da ilk kez yapılan kariyer basamakları sınavına yönelik alan sorularına da yer verilmesinin önemine değinmiş ve branş sorularının olmamasının sınavın kapsam geçerliliğini sağlamadığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Aksoy ve Taşkın'ın (2023) araştırma bulguları da bu sonuçla benzerdir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden alan konularının eğitim programında yer almamasını, katılımcıların yaklaşık %87 gibi büyük bir oranı olumsuz

değerlendirmiştir. Katılımcılar alan konusunun göz önünde bulundurulmamasını kariyer sisteminde eksiklik, yanlışlık, yetersizlik gibi farklı şekilde ifade etmiş ve ortak nokta olan olumsuz bakış açılarını ortaya koymuşlardır. Elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programına branşa özgü bilgiler dâhil edilmesi öğretmenlerin çoğunu memnun edecektir.

5.1.5. Yüksek lisans yapmanın uzmanlıktaki rolüne yönelik tartışma

Türkçe öğretmenlerinin yüksek lisans yapmanın uzmanlıktaki rolüne ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bulgular, uzmanlıkta lisansüstü eğitimin rolü teması altında belirtilmiştir. Katılımcıların 11'i alanında yüksek lisans yapmanın önemi, 11'i kendini geliştirme potansiyeli, 2'si mesleki gelişime katkı sağlama ve 1'i sınıftaki uygulamalara yönelik olma konularında görüş belirtmiştir. Katılımcıların 5'i ise lisansüstü eğitimi, uzmanlık için uygun ölçüt görmeme konusuna değinmiştir. Bu katılımcılar lisansüstü eğitimin okula dönük olmadığını ve uzmanlıktan farklı bir boyutta olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yüksek lisans yapmasının birçok sebebi vardır. Bazı öğretmenler kendini geliştirmek ve bilimsel çalışmalar yapmak için yüksek lisans eğitimi alırken bazıları geçmişte hizmet puanı alma, derece kazanma, ek ders ücretlerinde artış sağlama gibi sebeplerle lisansüstü eğitime eğilimlerde bulunmuşlardır. “Lisansüstü eğitimin toplumsal ve bireysel anlamda avantajlarının olması sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenler için lisansüstü eğitimi teşvik edici bazı düzenlemelerde bulunmuştur. ‘Öğretmenlik Kariyer Basamakları’ uygulaması da bu düzenlemelerden biridir” (Ölmez Ceylan vd., 2024, s. 486). ÖMK'nin yürürlüğe girmesiyle eğitim programını tamamlamak ve diğer şartları sağlamak kaydıyla uzman öğretmenlik sınavından muaf olma durumu gündeme gelmiş ve birçok öğretmende bir hareketlenme olmuştur. Uzun yıllar sonra ilk defa yapılacak uzman öğretmenlik sınavındaki belirsizlik ve öğretmenlerin sınavda başarısız olma kaygıları da bu hareketlenmeyi tetiklemiştir. Alan yazında öğretmenlikte ünvanların getirilmesi yüksek lisansa bir teşvik olarak önemli bir adım şeklinde değerlendirilmiştir (Koşar vd., 2020). Yine Üstün ve Aydın'ın (2022) araştırma bulgularında yüksek lisans ve doktora programlarına eğilimin artacağı yönünde veriler elde edilmiştir.

Bu çalışmada yüksek lisansın öğretmenlerin çoğu tarafından önemli bulunduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Veriler incelendiğinde bir şarta bağlı olarak yüksek lisans yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenleri, yüksek lisansın alanında yapılmasını ve okula dönük olmasını lisansüstü eğitimin önem derecesini belirlemede bir gerekçe olarak görmektedir. Çünkü alanında yapılmayan ve tezsiz yüksek lisans programlarının uzman olmak için önem arz etmediği görüşünü savunmaktadırlar. Bu görüş kapsamında sınavdan muaf olma şartlarını da olumsuz değerlendirmektedirler. Mesleki gelişime katkı sağlaması, kişisel gelişim sağlaması gibi yararların yüksek lisans ile elde edilebileceğini ancak alanında yapılırsa bu yararın ortaya çıkacağı görüşü vurgulanmıştır. Bu görüşü destekleyen Aksoy ve Taşkın'ın (2023) araştırma sonuçlarında da tezsiz yüksek lisans yapanların sınavdan muaf olmasına ilişkin olumsuz sonuçlar elde edilmiştir.

Gerek uzman öğretmenlik eğitim programında gerekse uzman öğretmenlik sınavında bakanlık tarafından alanın dikkate alınmaması, yüksek lisansın hangi alanda yapıldığı veya tezli-tezsiz fark etmemesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Konuyla ilgili yapılan önemli bir diğer eleştiri ise eğitim fakültesi mezunlarına haksızlık yapıldığı yönündedir. Öğretmenlik yapabilmenin gerekliliği olan formasyon dersleri eğitim fakültelerinde lisans eğitimi sürecinde verilirken başka bölüm mezunları bunu sonradan alarak eksikliğini kapatmaktadır. Sonradan tamamlanan bu formasyon eğitimleri ise tezsiz yüksek lisans olarak kabul edilmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ise aynı dersleri üniversite sınavından daha yüksek puan alarak lisans eğitiminde almaya hak ettiklerini ve bunun bir haksızlık olduğu yönünde eleştirilerini ifade etmektedir. Gül ve Dikbaş'ın (2023) araştırma sonuçlarında da yüksek lisans yapanların uzman öğretmenlik sınavından muaf olmalarına ilişkin tezli/tezsiz ayrımı yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Uzman öğretmenlik eğitim programından faydalanmaya yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile uzman öğretmenlik eğitim programından faydalanmaya ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Görüşler doğrultusunda eğitim programını takip etme teması belirlenmiştir. Katılımcılar aktif katılım, düzensiz katılım ve tamamlamış görünme konularında görüş bildirmiştir.

Eğitim programı uzman öğretmenlik sınavı için hazırlanmış ve öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla sunulmuştur. Uzaktan eğitim ne kadar iyi hazırlanmış olsa da dinleyicilerden dönüt alınamaması ve etkileşimin bu nedenle sınırlı kalması, sürekli sunuş yoluyla bilgilerin aktarılması, dinleyicilerde motivasyon eksikliği oluşturması, ekrandan sürekli anlatımları takip etmenin zorluğu gibi sınırlılıklara sahiptir. Katılımcılar eğitim programına ilişkin dinlemeye başladıktan bir süre sonra sıkıcı bulduklarını ve bu nedenle dinlemeyi bıraktıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da yazılı dokümanlardan çalışmayı kendi çalışma stillerine daha yakın olduğu gerekçesi ile dinlemediklerini söylerken bazıları ise faydalı olmadığı inancıyla yine dinlemediğini söylemiştir.

Yapılan alışmalardan Avcı ve Kayıran'ın (2023) araştırmasında katılımcıların tamamının video konu anlatımlarını izlediği ancak yazılı kaynakları okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Avcı ve Kayıran'ın (2023) "Uzman ğretmenlik Yetiştirme Programının ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri erevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı makalesinin yayın tarihi göz önüne alındığında katılımcı görüşlerinin 2022 yılında yapılan uzman öğretmenlik sınavına yönelik olduğu çıkarılabilir. Yıllar sonra yeniden yapılacak olan uzman öğretmenlik sınavının belirsizlik taşması ve nasıl olacağına yönelik endişeler öğretmenlerin tamamını eğitim programını dinlemeye sevk etmiş olabilir. Sınav sonrası soruların eğitim programı anlatımları ile benzer seviyede olmadığını gören öğretmenler bu çalışmada 2023 yılında yapılan uzman öğretmenlik sınavı için eğitim programını dinlemeden de başarılı olabilecekleri düşüncesine varmıştır. Bu nedenle dinlemeden de eğitim programını tamamlayan öğretmenler olmuştur.

5.1.7. Uzman ğretmenlik eğitim programının ne ifade ettiğine yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Uzman ğretmenlik eğitim programının ne ifade ettiğine yönelik Türkçe ğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşler dikkate alınarak eğitim programının olumlu izlenimleri ve olumsuz izlenimleri temaları belirlenmiştir. Olumlu olduğunu ifade eden katılımcılar uzman öğretmenlik eğitim programını hizmet içi eğitim, mesleki gelişime yönelik eğitim ve uzmanlık için gerekli bir eğitim olarak görmektedir. Uzman ğretmenlik eğitim programına yönelik olumsuz izlenimler konusunda program, formalite bir eğitim olarak nitelendirmiştir.

Yapılan ilk kariyer basamakları sınavına yönelik bir eğitim programı olmaması ve yakın geçmişte bunun uygulanmaya başlamasıyla çeşitli problem durumları karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programının güncel olduğu ancak yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz. Eğitim videolarının sınavdaki işlevselliği tartışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik Elbay'ın (2023b) araştırmasında sınav soruları üzerinde durulmuş, sınavın kapsam geçerliliği sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine eğitim videolarını dinlemenin amacı sınava öğretmeni hazırlamak ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sınavdan muaf olmalarına karşın videoları tamamlama zorunluluğu, üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Sınavdan zaten muaf olacağını bilen bir öğretmenin 180 saatlik zamanını videolara ayırmayacağını düşünmek yanlış bir değerlendirme olmayacaktır. Bu problemler öğretmenlerin eğitim programını bir formalite olarak görmelerine dayanak oluşturmaktadır. Baş vd.'nin (2023) Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları da bunu desteklemektedir.

Videoları sınavdaki başarıyı etkilesin veya etkilemesin yine de dinleyen, hizmet içi eğitim kapsamında değerlendiren, uzmanlığa yönelik bir adım olarak gören katılımcıların oranı ise %50 olarak tespit edilmiştir. Programda ele alınan konulardan güncel olarak değerlendirilebilecek mülteci öğrencilerin ele alınması, akran zorbalığı, iklim değişikliği, dijitalleşme gibi başlıklar mesleki gelişim yönüyle fayda sağlayabilecek konulardır. Aktif görev yapan öğretmenler ne kadar alan ve formasyon bilgilerine hâkim olsalar da deneyim kazanmış olsalar da bazen öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, önceki yaşantıları, aile ortamı, kültür farklılıkları, doğal yaşantılar ile oluşan travma gibi faktörlerin davranışsal olarak yansımalarını kestiremeyebilir. Örneğin depremi yaşamayan bir öğretmenin öğrencilerin böyle bir durumda neler hissedebileceğini anlaması oldukça güçtür veya ailesinden şiddet görmemiş bir öğretmenin bunu yaşayan bir öğrencisindeki davranış bozukluklarını tanımlayabilmesi zordur. Bu yönleriyle düşünürsek eğitim programında günlük hayattaki sorunlara değinilmesi, bunun okuldaki etkilerinden bahsedilmesi, güvenli okul, siber zorbalık vs. gibi önemli konuları ele alması olumlu ve gerekli olarak değerlendirilebilir. Sınavla eğitim programının örtüşmemesi ise ele alınması gereken başka bir problem durumudur. Sınavın ya eğitim programını kapsamaması ya da sınava göre eğitim programının sadeleştirilmesi görüşü bu doğrultuda karşımıza çıkmaktadır.

5.1.8. Uzman öğretmenlik eğitim programının konu dağılımlarına yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin uzman öğretmenlik konu dağılımlarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Tema, konuların dağılımı şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu konu dağılımını yerinde ve doğru bir belirleme olarak görmektedir. En çok rehberlik ve öğrenme-öğretme sürecinde konu anlatımlarının yoğunlaşması ve soru sayısının bu konularda daha fazla olması öğretmenlerin çoğu tarafından olumlu karşılanmıştır. Konuların önem sırasına göre bir belirleme yapıldığı düşünülmektedir. Önemli olan konuda soru sayısının daha fazla olması öğretmenler tarafından yerinde bir belirleme olarak nitelendirilmiştir.

Uzman öğretmenlik konu dağılımları, eğitim süreleri ve soru sayıları şu şekildedir:

- Öğrenme ve öğretme süreçleri 25 saat ve 15 soru,
- Ölçme ve değerlendirme 20 saat ve 12 soru,
- Özel eğitim ve rehberlik 25 saat ve 15 soru,
- Eğitim araştırmaları ve AR-GE çalışmaları 20 saat ve 10 soru,
- Eğitimde kapsayıcılık 20 saat ve 12 soru,
- Çevre eğitimi ve iklim değişikliği 20 saat ve 10 soru,
- Sosyal etkileşim ve iletişim 20 saat ve 10 soru,
- Dijital yetkinlik 15 saat ve 8 soru,
- Güvenli okul ve okul güvenliği 15 saat ve 8 soru (MEB, 2022).

Ülkemizde maalesef her okulda rehber öğretmen bulunmamaktadır. Bu nedenle okul rehber öğretmenin bazı görev ve sorumlulukları idareciler başkanlığında sınıf rehber öğretmenlerine düşmektedir. Aynı zamanda okulun rehber öğretmen ihtiyacı olmasa bile branş öğretmenleri de sınıf rehberlik hizmetlerini çoğunlukla yürütmektedir. Her öğretmenin bu konu ile ilgili bilmesi gereken önemli bilgiler bulunmaktadır. Başta bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve uygulanması, sınıf içi olumlu okul iklimi oluşturma, ortaokullarda öğrenci takibi ve veli iletişimi sağlama gibi konular gelmektedir. Rehberlik konu alanıyla ilgili uzman öğretmenlik eğitim programında detaylı ve kapsamlı bilgilere yer verilmesi de bundan ileri gelmektedir. Ayrıca her öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin başında etkili öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulayarak eğitim-öğretimin verimini arttırma amacı gelmektedir. Ne kadar bilgi donanımı olsa da bunu öğrenciye

aktaracak yöntemi uygulayamamak bir fayda sağlamayacaktır. Yine değerlendirmenin iyi yapılamaması eğitim sürecini iyi yönetememe sorununu tetikleyecektir. Bu nedenlerle uzman öğretmen yetiştirme programında da ölçme değerlendirme, öğretim yöntemleri ve rehberlik konularının ağırlıklı olması yadsınamaz bir gerçekliktir.

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine bakıldığında çoğunluğun konu dağılımlarını doğru bulduğu görülmektedir. Gülden ve Kaplan'ın (2023) Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzman öğretmen yetiştirme programının konu dağılımlarına yönelik alt problemine ilişkin sonuçları bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Konu dağılımlarına yönelik görüş bildirmeyen katılımcılar ise sınavdan muaf oldukları için eğitim programını dinlemediklerini ifade etmiştir. Konu anlatımlarının içeriğinin nasıl olduğunu bilmedikleri için fikrim yok görüşünü söylemişlerdir.

5.1.9. Mesleki gelişime katkı sunan unsurlara yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunan unsurlara yönelik görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Temalar, mesleki gelişim çalışmaları ve mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği olarak belirlenmiştir. Eğitim programları, seminerler, deneyim, hizmet içi eğitimler, bilimsel toplantılar, teorik bilgi ve uygulamalar, alana özgü eğitimler ve zümre öğretmenleriyle bilgi alışverişi katılımcıların mesleki gelişimlerine katkı sunan unsurlar olarak tespit edilmiştir. Eğitimlerin verimsizliği görüşü de mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği temasına yönelik katılımcıların düşüncelerini yansıtmaktadır.

Aday öğretmenlikten itibaren öğretmenlere yönelik çeşitli eğitimler düzenlenmektedir. Son yıllarda öğretmen bilişim ağı (ÖBA) platformunun oluşturulmasıyla bu eğitimler uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Eğitim öğretim sürecinde yapılan değişiklikler eğitim programlarına yönelik güncellemeleri de beraberinde getirmiştir. Önceden eğitim öğretim yılı başında ve sonunda ikişer hafta olarak yapılan seminer dönemleri Kasım ve Nisan ara tatili uygulanmasıyla bir kısmı dönem içinde yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanında dönem içi bazı kurs ve eğitimlere de yer verilmektedir. BEP'e ilişkin, iş sağlığı ve güvenliği gibi

konuların yanında yaşanan güncel toplumsal olaylara ilişkin öğretmenlere eğitimler düzenlenebilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik unsurlara ilişkin görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim çalışması mevcut değildir temasının aslında çalışmaların yetersiz ve faydasız olarak görülmesine yönelik olduğu söylenebilir. Alan yazına baktığımızda Türkçe öğretmenleri alan bilgisi ve pedagojik olarak kendilerini genellikle yeterli görmektedir (İskender vd., 2015; Yenen ve Kılınç, 2018). Yurtseven Yılmaz ve Gülçiçek'in (2022) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaç analizine yönelik verdikleri cevaplarda alan bilgisine yönelik mesleki gelişime gerek olmadığı tespit edilse de bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin alan ile ilgili eğitimler, katılımcılardan bazıları tarafından mesleki gelişim unsuru olarak ifade edilmiştir. Maden ve Önal'ın (2021) araştırmasına göre Türkçe öğretim programı temelinde özel alan yeterlilikleri dikkate alınarak hizmet içi eğitim düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri görüşleri ile ön plana çıkan mesleki gelişim unsurları eğitim programları ve deneyim olarak belirlenmiştir. Katılımcılar meslekte tecrübe sahibi olmanın mesleki anlamda gelişim sağlayan doğal bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Dikkat çeken konulardan zümre öğretmenleriyle bilgi alışverişinin mesleki gelişim sağlayan unsur olarak değerlendirilmesidir. Sahada gerek okulda gerekse ilçe ve il bazında zümre toplantıları yapılması bu bulguyu desteklemektedir. Eroğlu ve Özbek'in (2018) araştırma sonuçlarında da zümre öğretmenler kurulu toplantılarının öğretimin kalitesine olumlu yansımaları olacağı sonucu elde edilmiştir.

5.1.10. Eğitim programlarının mesleki gelişime katkısına yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programlarının mesleki gelişime katkısı değerlendirilmiştir. Temalar, eğitim programının rolü ve eğitim programlarının yöntemi olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 13'ü destekleyici ve 3'ü etkisiz konularında görüş bildirmiştir. Eğitim programını yöntemi temasında ifade edilen görüşlerde yüz yüze yapılması ve uygulamalı olması noktasına değinilmiştir. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde eğitim programlarının mesleki gelişime katkısı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir meslektir. Bu nedenle mezun olunduktan sonra mesleği icra ederken sadece lisans eğitiminde öğrenilenlerle sınırlı kalmak kişiyi köreltecektir. Her geçen gün yeniliklerle karşılaştığımız teknoloji çağında, kendini diri tutmak gelişmeye açık olmayı zorunlu hâle getirmektedir. Bu zorunluluk neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeli ve bunları tamamlamaya yönelik güncel eğitim programları hayata geçirilmelidir (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitim programlarının olması olumlu değerlendirilmektedir. Ancak programların, seminerlerin veya hizmet içi faaliyetlerin içeriğine yönelik olumsuz tutumlar vardır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) araştırma sonuçları da bunu desteklemektedir.

Uzaktan eğitimde anlatıcıların tek düze bir anlatım sergilemesi, ekrandan bakarak okuma yapmaları, jest mimik gibi dikkati canlı tutacak unsurlara özen gösterilmemesi vb. gibi faktörler öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Sıcak ve Parmaksız'ın (2016) araştırmasında eğitim programlarının sadece teoride kaldığı ve mesleki anlamda katkı sağlamadığı, yöntem ve teknik yetersizliklerin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özdemir'in (2016) çalışmasında eğitim programlarına yönelik öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulması, öğretmen görüşleri alınması ve okul ortamında gerçekleştirilmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışma bulgularında eğitim programlarının mesleki gelişim sağlayabileceği görüşü ağırlık kazanmıştır. Katılımcılar mevcut eğitim programlarına yönelik değil genel bir bakış açısıyla programların mesleki gelişim sağlamada bir araç olabileceği düşüncesiyle görüş bildirmişlerdir. Eğitim programları sonrasında faaliyet değerlendirme raporu, MEBBİS üzerinden öğretmenlerin erişimine açılmaktadır. Bu faaliyet değerlendirmeleri anlatıcıların sunumlarına yönelik, konuların güncelliğine yönelik ve öğretmenlere fayda sağlanmasına yönelik soruları içermektedir. Bunu göz önüne aldığımızda eğitim programlarının işlevselliğini Bakanlığın takip ettiği söylenebilir. Özellikle son yıllarda seminer videolarının kadına şiddet, doğal afetler, okullarda yeni yaklaşımların sürdürülebilirliği, teknolojik gelişmeleri ve eğitimde bunun nasıl yer edindiği gibi toplumsal ve güncel konuları ele alması eğitim programlarının güncellikten bağımsız olmadığını ispatlar niteliktedir.

5.1.11. Uzman öğretmenlik eğitim programının zamanlamasına yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile uzman öğretmenlik eğitim programının zamanlamasına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Tema, eğitim programının zamanlaması olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu eğitim programının yaz tatiline denk gelecek şekilde uygulanmasını doğru bulmaktadır.

Son yapılan uzman öğretmenlik eğitimlerinin 17 Temmuz 2023 tarihinde başlatılması ve 8 Eylül tarihi itibarıyla tamamlanması planlanmıştır. Daha sonra 13-18 Eylül tarihleri arasında tamamlanmasına ilişkin öğretmenlere ek süre verilmiştir. Tarihler dikkate alındığında öğretmenlerin yaz tatiline gelecek şekilde bir düzenleme hayata geçirilmiştir.

Eğitim öğretim dönemi içerisinde yeterli zamanı bulamayacaklarını ifade eden katılımcılar, uzman öğretmenlik eğitimlerinin yaz tatilinde yapılmasını olumlu karşılamıştır. Yorucu bir dönemi tamamlayarak tatilde dinlenmeyi tercih eden öğretmenler ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinden bazıları da sayıca az da olsa bu eğitim programının hiç yapılmaması gerektiği düşüncesindedir.

Kandemir'in (2023) araştırmasında öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda zamanlamaya ilişkin öğretmenlerin çoğunun uygun bulmadığı, yöneticilerin ise uygun bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altunkaynak'ın (2023) araştırmasında eğitim programına ayrılan süre zarfında arka arkaya modülleri tamamlanan eğitim videolarından verim almayı düşüneceği sonucuna ulaşılmıştır. Uygun ve Karabulut (2024) araştırmasında öğretmenlerin işte çalışıp aynı zamanda ders çalışmasının uzman öğretmenlik sürecinde bir dezavantaj olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bilindiği üzere diğer memurların yıllık izin kavramı öğretmenlikte yoktur. Doğum, ölüm ve hastalık sebepleri ile mazerete dayalı dönem içinde kullanılan izinli sayılabilecek hâller dışında öğretmenlerin kullandıkları yıllık izin gibi bir durum söz konusu değildir. Yaz tatili öğretmenlerin yıllık izni gibi düşünülebilir. Hatta diğer meslek grupları ihtiyaç duydukları durumlarda izin hakkından istedikleri zaman yararlanabiliyorken öğretmenler mecburi yaz aylarında bu süreyi kullanmak durumunda kalmaktadır. Bu açıdan düşünülürse yaz tatilinde öğretmenlerin iş yükü istememesi olağan bir durumdur. Diğer taraftan eğitim-öğretim süreci müfredat

kaygısı, yazılı dönemleri, evrak işleri, gerekli toplantılar (şube kurul toplantıları, zümre toplantıları, veli toplantıları vb.) gibi derse girip çıkmak dışında fazladan zaman ayrılması gereken zorunluluklar ile yoğunluk içermektedir. Bu sebeplerle 180 saat süren ve kısa sayılamayacak bir eğitim programının, dönem içerisinde gerçekleştirilmesi pek de mümkün görünmemektedir. Bu düşünceler öğretmenleri bir ikilem içerisinde bırakmaktadır. Eğitim programının hiç olmaması gerektiği yönünde görüşler bu ikilemden hareketle ifade edilmiştir. Çünkü katılımcılardan K5, K11 ve K12 zamanlamaya yönelik bulgularda hiç yapılmamalı görüşünü ifade ederken, eğitim programlarının mesleki gelişime katkısına ilişkin bulgularda katkı sağlar temasında yer almaktadır. Katılımcılar, eğitim programının katkı sağlamaması nedeniyle hiç yapılmamalı görüşünü benimsememiştir. Uygun zaman göremedikleri için zamanlamaya ilişkin bu şekilde bir yaklaşımda bulunmuşlardır.

Uzman öğretmenlik sınavı zorunlu bir sınav değildir. Eğitim programını sınava girmeyi tercih etmeyen öğretmenlerin de tamamlama yükümlülüğü bulunmamaktadır. Bazı araştırma sonuçlarında maddi kazanç, öğretmenler arası huzursuzluk, velilerin tutumu gibi bir takım olumsuzlukların ortaya çıkabileceğine ulaşılmıştır (Kurt, 2007; Demir, 2011). Baktığımızda gönüllülük esasının bahsi geçen olumsuzluklar ile devre dışı kalacağı görülmektedir. İstemeyen öğretmen eğitim programına katılmaz ve sınava girmez gibi bir yaklaşımda bulunmak tartışmaya açık bir bakış açısıdır. “Ünvanların verilmesinin amacı hakkında ise bazı öğretmenler kariyer basamakları oluşturma amacıyla veya maaşlarda artış yapma gerekçesi ile böyle bir uygulamanın yapıldığını düşünmektedir” (Uygun ve Karabulut, 2024, s. 161). Bu nedenle eğitim programına katılmayarak sınava girmeme gibi bir durum olmayacağı düşünülebilir.

5.1.12. Öğretmenlikte mesleki gelişimin gerekliliğine yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlikte mesleki gelişimin gerekliliğine yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Tema öğretmenlikte mesleki gelişim olarak belirlenmiştir. Katılımcılar güncelliği takip etmek gerekir, eğitim durağan bir süreç değildir, çağa ayak uydurmak önemlidir, gelişen dünyaya uyum sağlamak gerekir, öğretmenlikte değişim, yenilik şarttır, alanında uzman olmak gerekir, bilgileri tekrarla tazelemek gerekir ve gelişim olmadan nitelik iyileştirilemez

gerekçeleri ile gerekli görüşünü desteklemektedir. Katılımcıların 4'ü ise mesleki gelişimi gereksiz bulmaktadır. Çoğunluğun görüşü ile mesleki gelişim öğretmenlikte gerekli görülen bir süreçtir.

Öğretmenliğin kalitesini arttırmak için mesleki gelişime önem vermek gerekmektedir. Bireyleri yetiştirmede öğretmenler aktif rol aldıkları için süreç içerisinde oluşan farklılıkları bilmek ve buna uyum sağlamak, mesleki gelişim kavramını oluşturmalı ve bireyleri bu gelişim sayesinde donanımlı yetiştirme amacı barındırmalıdır. Kuşaklar arasında hazır bulunuşluluk, tutum, ilgi ve yetenek alanlarının farklı noktalarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde zaman kavramıyla ortaya çıkan bu farklılıklara göre kendilerini yenilemeli ve değişime açık olmalıdır. Öğrencilerin yetişmesinde bu sayede verim alınabilir. Mesleki gelişimin önemi de burada karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma bulgularında da öğretmen görüşlerinin çoğunlukla bu yönde olduğu görülmektedir. Yılmaz (2007), Gömleksiz vd. (2013) ve Koçak (2018) araştırma sonuçları da mesleki gelişimin öğretmenlikte önemli olduğu yönündedir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin yürütülmesinde gelişmiş ülkelerdeki modeller örnek alınmalı, mentörlük hizmeti ön plana çıkarılmalı ve öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine teşvik uygulamaları arttırılmalıdır (İlğan, 2021). Buna yönelik mesleki gelişim çalışmalarının yürütülmesi ve planlanmasında okul müdürleri önemli bir role sahip olmalıdır. Okul kültürünün oluşturulması, öğretmen ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim çalışma alanlarının tespiti gibi konularda yöneticiler aktif olmalıdır. Örneğin kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları araştırılması gereken bir konudur (Girgin, 2021). İdareciler kendi okullarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılacakları belirlemeli ve süreci iyi yönetmelidir. Uzman öğretmenlik eğitim programı bu bağlamda değerlendirildiğinde liderlik, okul iklimi, zor insan ve bunlarla iletişim, kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretim süreci gibi konuların ele alınması mesleki gelişimi destekleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.13. Uzman öğretmenlik eğitim programının uzmanlıkta yeterliliğine yönelik görüşlere ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uzman öğretmenlik eğitim programının uzmanlıkta yeterliliğine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Katılımcılar çoğunlukla yetersiz görüşündedir. Bu görüşte olan katılımcılar eğitim programının eksik olduğu noktalara vurgu yapmaktadır.

Uzman öğretmenlik eğitim programı anlatıma dayalı olduğu için anlatılanların uygulamada yer alıp almadığına bakılmaksızın dinleyip tamamlamayı esas almaktadır. Katılımcılar bu nedenle uygulamaya dönük olmadığı yönüyle uzmanlıkta eğitim programının yeterli olmadığı görüşünü ifade etmişlerdir. Her okulun kendi imkânları, donanımı, bulunduğu çevre şartları farklılık göstermektedir. Bu da programda öğrenilenleri uygulamak isteyen öğretmenler için farklılık oluşturacaktır. Bu konu ise yine katılımcıları, uzman olmak için eğitim programının yeterli olmadığı görüşüne yöneltmektedir. Eğitim programının bransa dönük konuları içermemesi, yeterlilik konusunda katılımcılarda olumsuz görüşlerin bulunmasına neden olmuştur.

Bakanlık tarafından uzman olmak için yeterli görülen bilgilerin eğitim programı ile sağlanıldığı düşünülse de bilinenlerin uygulamada yer verilmesine bakılmaması eleştirilmektedir. Bilgisayar ile ilgili terimleri çok iyi bilmek ile bilgisayarı kullanmak farklı şeylerdir veya Türkçe konularını ezberlemek ile sorular üzerinde uygulamak başka boyuttadır örnekleri ile katılımcı görüşlerini özetlemek mümkündür. Katılımcılarda bu düşünceden hareketle uzman olmak için eğitim programının eksikliklerini belirtmiş ve düzeltilmesi gerektiği yönünde görüşler sunmuşlardır.

Öztürk ve Gönülaçar'ın (2019) araştırma sonuçlarında öğretmenler sınıf yönetimi ve alan konusunda kendilerini yetkin hissettikleri zaman kendilerini uzman olarak görmektedir. Sınıf yönetiminde etkililiğin tecrübeyle artacağını düşünürsek uzman öğretmenlik eğitim programına katılmak için belli bir yıl şartının olması doğru bir yaklaşımdır. Alan bilgisinin programda yer almaması ise bu yönüyle yanlış bir yaklaşımdır, değerlendirmesi yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programları, alan ve formasyon bilgilerine yönelik işbirliği ve değerlendirme içerisinde talepleri karşılayacak bir şekilde planlanarak geliştirilmelidir (Çelikten vd., 2005). Uzman öğretmenlik eğitim programı buna yönelik değişiklikleri gerektirmektedir. Uzman öğretmen olmanın şartı ise sadece eğitim programını bitirip sınavda başarılı olmaya bağlanmamalıdır. Bu, öğretmenin diğer başarılarına, yaptığı çalışmalara, çeşitli görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine veya çalışma koşullarına göre göstermiş olduğu fedakârlıklara gölge düşürebilmektedir.

5.1.14. Uzman öğretmenlik eğitim programının faydalı olmasına yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uzman öğretmenlik eğitim programının faydalı olmasına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Tema programın işlevselliği olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinin çoğu eğitim programının faydalı olmadığı yönünde olmuştur. Unutulan bilgilerin hatırlatılması nedeniyle faydalı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar eğitim programının aslında bilinen konulardan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Yararsız görüşünü bildiren katılımcılar, eğitim programını süresinin uzun olması, konuların zaten bilinmesi, anlatımların etkili olmaması, alanda uzmanlığı ölçmemesi ve eğitim programının teoride kalması gibi nedenlerle faydalı bulmamaktadır. Birçok katılımcı sadece sınava girebilmek için eğitimleri tamamladığını da belirtmiştir. Bunun yanında değinilen önemli bir konu ise eğitim programının sınavla alakası olmadığı şeklindedir.

Uzman öğretmenlik sınavı için hazırlık aşaması sayılabilecek eğitim programı, doğal olarak öğretmenlerde sınavda sorulacak sorulara ilişkin fikir uyandırmalıdır. Eğitim programında konu içeriklerine baktığımızda yoğun bilgi verilirken sınav sorularının basit düzeyde kalması video konu anlatımlarının faydasız olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Baş vd.'nin (2023) çalışmasında da eğitimlerin üst düzeyde olduğu, sınavın eğitimi ölçmede basit kaldığı bulguları elde edilmiştir. Avcı ve Kayıran'ın (2023) araştırma sonuçları da bu yöndedir.

Bu araştırmada katılımcılar eğitim programının faydalı olup olmamasını sınavı baz alarak değerlendirmişlerdir. Sınavda video konu anlatımlarının bir işe yaramadığını göz önüne alan Türkçe öğretmenleri yararsız olarak eğitim programını nitelendirmiştir. Olumlu görüş bildirerek yararlı olduğunu ifade eden katılımcılar ise sınavdan bağımsız olarak eğitim programının öğretmenlikle gerekli bilgileri hatırlatması yönüne değinmişlerdir. Bakırcı vd. (2024) araştırmasında da uzman öğretmenlik eğitimlerinin, unutulan bilgileri hatırlatması ve uzaktan yapılmasıyla erişim kolaylığı sağlaması görüşünü destekleyen katılımcılar olmuştur.

Baş vd. (2023) araştırma sonuçlarına göre eğitim programının ve yazılı sınavın Türkçe öğretmenleri bağlamında beklentileri karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim programı 2022 yılında ilk defa uygulandığı için konu ile ilgili

araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle eğitim programının veya yazılı sınavın değerlendirmeleri çok yönlü yapılamamaktadır.

5.1.15. Uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişime katkı sağlamasına ait bulgulara yönelik tartışma

Mesleki gelişime katkı sağlaması yönüyle Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin programın mesleki gelişime katkısı şeklinde tema belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine baktığımızda eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimine kısmen katkı sağladığı söylenebilir.

Olumlu ve olumsuz değerlendirilebilecek görüşler birbirine yakın orandadır. Katılımcıların 8'i katkı sağladı görüşünderken 10'u katkı sağlamadı görüşündedir. Çoğunluğun kısmen olumlu görüşünde olması ise eğitim programının yapılması gerektiği ancak düzenlemeye ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ulusoy vd. (2024) araştırma sonuçları da benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Uzman öğretmenlik süreci hâlen belirsizlikler içerisindedir. Meslek kanunu çıkarılmadan önce 2006 yılında uzman ve başöğretmenlik sınavı yapıp yıllarca yapılmaması meslek kanunu çıkarıldıktan sonra yeniden gündeme gelmiş ve öğretmenlerde sınavın düzenli yapılacağına ilişkin tereddütleri beraberinde getirmiştir. Uzman ve başöğretmenlik yıl şartının düşürüleceğine ilişkin açıklamalar basında yer almış ancak bir düzenlemeye henüz gidilmemiştir. En son Anayasa Mahkemesinin kanunun bazı maddelerine ilişkin yürütmeyi durdurma kararı vermesi belirsizliklerin gündemde kalmasına neden olmuştur. Bu belirsizlikler içerisinde öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri tam anlamıyla da netleşmiş değildir. Keskin ve Gedik (2024) araştırma sonuçlarında da öğretmen görüşlerinde çelişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitim öğretimde uygulanan sınav yöntemlerinin çok sık değiştirilmesi, müfredatlara ilişkin değişikliklerin zamanlı zamansız yapılması, öğretmen görüşlerinin göz ardı edilmesi, mesleki gelişim çalışmalarının sığ kalması gibi birçok nedenle öğretmenler çalışma şartlarının en çok değiştirildiği meslek grubu hâline gelmiştir. Öğrencileri ölçme değerlendirmede performans ölçümlerinin ve sürecin sonuçtan daha ön plana çıkarıldığı sistemde, öğretmenleri performanslarının dikkate alınmadığı bir sınavla uzman yapmak birbiri ile çelişen durumlardır. Sunuş yoluyla

öğrencilere ezberci bir anlatım yapılmaması üzerinde durulurken öğretmenlere bu şekilde eğitim verilmesi de mesleki gelişimle örtüşmeyen bir uygulamadır. Uzman öğretmenlik eğitim programı içerisinde çağdaş öğretim yöntemlerine ilişkin konular anlatılırken, bu yöntemleri eğitim programında anlatıcıların uygulamaması (veya uzaktan eğitim yapılması sebebiyle uygulayamaması), çoğunun aynı ses tonu ile ekrandan okuyarak öğretmenlere sunum yapması eğitim programının formalite olduğunu ortaya koymaktadır. Elbay'ın (2023a) çalışmasına göre eğitim programında yer alan akademisyenlere ilişkin sonuçlar da anlatıcılara ve anlatım yöntemlerine yönelik yapılan olumsuz eleştirileri desteklemektedir. Bu nedenlerle paydaşlar maddi kazanç elde etmek ve özlük haklarında iyileştirme sağlayabilmek adına eğitim programını bir mesleki gelişim olarak görmeyip sınava yönelik bir adım olarak nitelendirmektedir. Kısmen katkı sağlaması görüşlerinin ön planda olması eğitim programının içeriğinin donanımlı olmadığı veya uzman olmak için yetersiz kaldığı değerlendirilmesini açığa çıkarmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapılırsa kariyer basamakları uygulamasının tüm paydaşlar tarafından çoğunlukla olumlu karşılandığı görülmektedir. Ortak bir diğer algı ise kanun maddelerinin eksikliği ve yetersizliği ile uygulamada çeşitli problemlerin bulunduğudır. Bunu destekler nitelikte öğretmenler tarafından yükselmedeki kriterlerin olumsuz karşılandığı belirtilmektedir (İmzaoğlu, 2023). Uzman görüşlerine baktığımızda ÖMK kapsamında verilecek ünvanların görev ve sorumluluk çerçevesinin net olmaması ve özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik uygulamanın yetersiz kalması ayrıştırıcı bir etki olarak görülmektedir (Altan ve Özmuş, 2022). Özdemir vd. (2022), Bakırcı vd. (2023), Güven ve Barlas (2023) tarafından paylaşılan araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Mesleki gelişim açısından bakıldığında ise kariyer adımlarının gerekliliği hemfikir olunan önemli bir noktadır. Bu açıdan gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin kariyer basamakları olmasının kendilerini meslekte ileriye taşıyan ve geliştiren bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde ise öğretmen algıları çerçevesinde bu anlayış kabul görmüş ve ÖMK olumlu karşılanmıştır. Esas vurgulanan ve olumsuz değerlendirmelerin odak noktası sürecin işleyişi olmuştur.

Yönetici algıları değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinden ayrılan farklı eleştiriler tespit edilmiştir. ÖMK'den önce öğretmenlikte yükselmenin adımları olarak görülen müdür yardımcısı, müdür, şube müdürü gibi ilerlemenin kanunda yer almaması yöneticileri kanunun kapsamı dışında bırakmak algısını ortaya çıkarmıştır

(Üstün ve Aydın, 2022). Buna karşılık ÖMK'nin yöneticileri değil öğretmenleri içeren maddelerinin olmasının tabii olduğu görüşünün belirtilmesi, yeni bir araştırma problemini karşımıza çıkarmaktadır. “Kanunun sadece öğretmenleri ele alması mı gerekir?” veya “Öğretmenlik Meslek Kanunu eğitim öğretimin tüm paydaşlarını mı kapsamalıdır?” soruları üzerinde durulması gerekmektedir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Ana problem ve alt problemler için elde edilen veriler doğrultusunda yüzdeler oranlar belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur.

5.2.1. Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Mesleki gelişimin ne ifade ettiğine yönelik katılımcıların %66,6'sı yenilikçiliğe, %46,6'sı gelişime, %36,6'sı uzmanlığa, %30'u çağdaşlığa ve %6,6'sı faydacılığa vurgu yapmıştır. Katılımcılar mesleki gelişimi, yenilikleri takip etmenin sonrasında mesleki yeterliliğe sahip olma ve sürekli öğrenme olarak belirtmiştir. Meslekte uzman olmanın şartı olarak en çok alan bilgisi ve formasyon bilgisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar daha sonra yenilikçi olmak ve deneyim kazanmak üzerinde yoğunlaşmıştır. Verilere göre iyi bir alan ve pedagojik formasyon bilginin olması bunun yanında yeniliklere açık olmak ve meslekte deneyim kazanmak, uzman olmak için aranacak şartlardır.

Uzman öğretmenlik eğitim programında katılımcıların görüşlerine göre %53,3 oranla eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eksik olarak belirtilen alan bilgisi konu başlığı, en çok vurgulanan nokta olmuştur. Bunun yanında mevcut konu başlıklarından dijital yetkinlik ve sosyal etkileşim modüllerinin genişletilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca değerler eğitimiye yönelik konuların eklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenleri kendi alanları bağlamında okuma-anlama ve dilimizin kullanımına yönelik konuların eklenmesinin önemine değinmiştir.

Katılımcıların %86,6'sı eğitim programında alan konularının olmamasını, olumsuz olarak karşılamaktadır. Bu sonuca göre alan bilgisinin öğretmenler

tarafından önem arz eden bir kriter olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, branş konularının eğitim programında yer alması gerektiğini ve sınavda alan ile ilgili ölçüm yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Elde edilen verilere göre eğer kendi alanında yapılırsa ve sınıftaki uygulamalara yönelik bir eğitim süreci uygulanırsa yüksek lisans yapmak mesleki gelişime katkı sağlamaktadır. Yüksek lisans yapmanın öğretmenlerin kendi gelişimlerine katkı sağlayacağı sonucuna da ulaşılmıştır. Uzman öğretmenlik eğitim videolarından faydalanmak için dinleyen katılımcılar ile faydası olmayacağı düşüncesiyle dinlemeyen katılımcıların oranı birbirine yakındır. Öğretmenlerin eğitim programını tamamen faydasız gördüğü söylenemez. Video konu anlatımlarında verilen bilgilerin yararlı olduğunu belirten katılımcılar, anlatıcılara yönelik eleştirilerde bulunmaktadır. Bu noktada eğitim programındaki anlatım yöntemlerinin ve anlatıcıların verimliliği öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirilmektedir. Faydasız olduğunu düşünen katılımcılarda eğitim videolarını dinlemeseler bile sınava hazırlık için anlatılanların yazılı dokümanlarını kullandıklarını belirtmiştir. Bu nedenle eğitim programının, sınavdan kopuk olduğu söylenemez. Sonuç olarak sınav kaygısının eğitim programını dinlemeye teşvik ettiğine ulaşılmıştır.

Uzman öğretmenlik eğitim programı çoğunlukla formalite bir eğitim olarak görülmektedir. Bunun nedeninin programın sınav sorularıyla örtüşmemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınavın eğitim programını kapsamaması programın gereksiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Uzman öğretmenlik eğitim programında mevcut konu dağılımlarına göre anlatım süresinin ve sınavdaki soru sayısının ölçme-değerlendirme, öğretim yöntemleri ve rehberlik modüllerinde fazla olması yerinde bir belirleme olmuştur. Öğretmenler bu konuların diğer modüllere göre daha önemli olduğunu belirtmiştir. Konulara göre süre ve soru dağılımlarının önem derecesine göre yapılması olumlu karşılanmaktadır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunan unsurlar olarak eğitim programları, seminerler, deneyim kazanmak, alan ile ilgili eğitimler ve meslektaşlar arası bilgi paylaşımı yapmak belirlenmiştir. Katılımcıların %43,3'ü eğitim programlarının mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünmektedir. Katkı sağlamayacağını ifade eden katılımcılar ise hâlihazırda yapılan eğitim programlarının uygulamaya dönük olmaması nedeniyle yetersiz kaldığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimle verilen eğitim programlarının verimli olmayacağı görüşü ifade edilmiştir.

Ayrıca mesleki gelişim için sadece eğitim programlarının yeterli olmayacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Uzman öğretmenlik eğitim programının yaz tatilinde yapılmasına yönelik katılımcıların %56,6'sı olumlu yaklaşımda bulunmuştur. Eğitim programının zamanlamasına yönelik dönem içerisinde yapılırsa öğretmenlerin eğitim videolarına vakit ayırma konusunda problem yaşayacağı sonucu elde edilmiştir. Yaz tatilinde yapılmasını olumsuz eleştiren öğretmenler ise tatillerinin videolarla bölündüğünü ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlikte mesleki gelişimi gerekli görmektedir. Çağa ayak uydurmak için eğitimde değişim ve yenilenmenin, gelişim sağlamaya dönük olması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimde verimin artması ve beklenen başarının bu sayede ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzman öğretmenlik eğitim programının öğretmenlikte uzman olmak için yeterli olmadığı sonucu elde edilmiştir. Branş değerlendirmesi yapılması burada da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Programın teoride kalması, öğretmenlerin çalışma koşullarının farklı olması ve alan bilgisinin ele alınmaması yeterli olmadığı yönündeki sonuca ilişkin nedenler olarak belirlenmiştir.

Uzman öğretmenlik eğitim programının 180 saatlik süresinin uzun olarak değerlendirilmesi, anlatımların sıkıcı olması, konuların çoğunun bilinenlerin tekrarı niteliği taşıması, alanda uzmanlığı ölçmemesi ve sınavla alakasının olmaması nedenleri ile eğitim programının faydalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %40'ı uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişimlerine kısmen katkı sağladığını belirtmiştir. Hiç katkı sağlamadı görüşünü ifade eden katılımcıların oranı ise %33,3 olarak tespit edilmiştir. Verilere göre uzman öğretmenlik eğitim programının mesleki gelişime kısmen katkı sağlamasının çoğunlukta olması programın eksiklikleri olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilere yer verilmiştir. Uygulayıcılara yönelik uzman öğretmenlik sürecinin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sunabilecek öneriler belirtilmiştir. Araştırmacılara yönelik önerilerde bu çalışmada ele alınan konunun farklı noktalarına vurgu yapılmıştır. Bu

sayede alan yazında problem olarak yer edinen öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Öğretmenlik ile ilgili yapılacak yenilikler ve değişimler konusunda öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak adımlar atılması sürecin daha sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir. Bu nedenle uzman öğretmenlik eğitimlerinin tam anlamıyla mesleki gelişime katkı sağlaması için öğretmen görüşlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaçla ÖMK ile ilgili ortaya çıkan eksiklikleri gidermeye yönelik kanunda güncelleme yapılabilir.

Uzman öğretmen olma sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı belirsizliklerin giderilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Uzman öğretmenlik eğitim programına yönelik en çok dile getirilen eksikliğin branş bilgilerine yer verilmemesi olmuştur. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik değişiklik yapılabilir. Her öğretmene kendi alanında sorular ile uzman olmaya imkân tanıyacak bir eğitim programı planlanması paydaşları memnun edebilecektir.

Çalışma sonucunda uzaktan eğitimin verimsiz olmasına yönelik eleştiriler ortaya çıkmıştır. Eğitim programının uygulanma yönteminde değişikliğe gidilecek bir düzenleme yapılabilir. Eğitim programında anlatıcı olarak yer alan akademisyenlerin konu anlatımlarına yönelik olumsuz eleştiriler belirlenmiştir. Anlatıcıların verimli olmasına yönelik tedbirler alınabilir. Uzman öğretmenlik eğitim programının 10 yıl şartı ve 180 saat eğitim süresi ile ilgili düzenlemeler yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Konuyu nicel olarak da ele alıp geniş bir örneklemden elde edilen sonuçlar alan yazına kazandırılabilir. Çalışma Kayseri’de görev yapan Türkçe öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha çok katılımcıya ulaşılarak geniş kapsamlı olacak şekilde sonuçlar elde edilebilir veya başka branşlardaki öğretmenlerin görüşleri ile benzer bir çalışma yürütülebilir.

Çalışma uzman öğretmenlik eğitim programı ile sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma başöğretmenlik eğitim programı için de yapılabilir. Uzman öğretmenlik eğitim programı, uzman öğretmenlik sınavı ile karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Bu sayede eğitim programının işlevselliği belirlenebilir veya sınavın geçerliliği daha net ortaya konulabilir.



KAYNAKÇA

- 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Mevzuat. Şubat 1 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>
- Açıkalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053184676
- Ada, S. ve Baysal Z. N. (2013). *Pedagojik ve androdojik formasyon ve öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi.
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.
- Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301-1323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1198580>
- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.1221851>
- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya’nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364-1389. DOI: 10.48070/erciyesakademi.1337879
- Avcı, A. ve Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11. <https://doi.org/10.57135/jier.1229524>.

- Bakırcı, H., Liçen, M. B. ve Demiral, Ü. (2024). Matematik öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 241-264. <https://doi.org/10.18009/jcer.1422561>
- Bakırcı, H., Özkan, Y. ve Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 325-343. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>
- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053640745
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Baş, B., Kibar Furtun, M. H., Kapusizoğlu, F. ve Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>
- Bilgin, K. (2014). *Kariyer basamakları sistemine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 370674) [Yüksek Lisans, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma teori ve metodlara giriş* (5. bs.) (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Pegem Akademi.
- Boydak Özkan, M. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>

- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cesur, B. (2019). *Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 604036) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Cımbız, A. T. ve Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 689-701. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153813678>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (8. bs.) (E. Dinç ve K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çam Tosun, F. ve Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 110-123. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305766>
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 254884) [Yüksek Lisans, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çeliköz, N. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ç. Özdemir (Ed.), *Bir meslek olarak öğretmenlik* (s. 311-355). Ekinoks.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-195.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>

- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3523>
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Akademi.
- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) eğitim içeriklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 509-530. <https://doi.org/10.51460/baebd.1249546>
- Dodurga, B. (2020). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu belgesinde yer alan mesleki gelişim hedeflerine yönelik görüşleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 22-35.
- Dönmez Yapucuoğlu, M. ve Eryılmaz Ballı, F. (2022). Türkiye Almanya Çin Kanada ve Singapur Öğretmenlik Meslek Kanunlarının karşılaştırmalı analizi. *Avrasya Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 3(3), 250-266.
- Duman, T. ve Dilaver, H. H. (1996). İstanbul'da açılan ilk darülmualimîn. *Erdem*, 9(26), 651 – 658.
- EACEA (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar*. Publications.europa.eu, Ocak 18 2024 tarihinde https://publications.europa.eu/resource/cellar/4b77775b-6d06-11e5-931701aa75ed71a1.0021.01/DOC_1
- EBSAM (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik*. Ebs.org.tr, Ocak 20 2024 tarihinde https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Turkiyede_ogretmenlik.pdf
- Elbay, S. (2023a). Öğretmen eğitiminde sıradışı bir yaklaşım: Uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı semineri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 343-360. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1196373>

- Elbay, S. (2023b). Uzman öğretmenlik eğitim programı kazanım ve sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 839-863. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1278593>
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-537.
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 7-15.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 73-92. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Ezer, F. (2020). Köy enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804. <https://doi.org/10.33431/belgi.640644>
- Girgin, İ. (2021). Eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 4153-4175. <https://doi.org/10.26466/opus.845376>
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmen kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456. <https://doi.org/10.17755/esosder.06409>
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 5(18), 71-87.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Gül, İ. ve Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55. <https://doi.org/10.47714/uebt.1141620>
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>

- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 68-83.
- Gülden, B. ve Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 14-31. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1251782>
- Gündoğdu, K. ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 363-388.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güven, S. ve Barlas, B. (2023). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1473-1498. <https://doi.org/10.37217/tebd.1256690>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5823-5832. <https://doi.org/10.29228/sssj.68434>
- İskender, H., Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-327. <https://doi.org/10.7884/teke.414>
- İş, A. ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>

- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 229-248. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1185354>
- Kang, H. S., Cha, J. ve Ha, B. W. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of desimone. *Creative Education*, 4(4A), 11-18. DOI:10.4236/ce.2013.44A003
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Karahan, S., Uca, S. ve Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>
- Keskin, C. ve Gedik, S. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 689-708. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087>
- Koçak, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 80-87.
- Korukluoğlu, P. ve Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılması incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2553-2586. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1182711>
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *e-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 379-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Kahramanmaraş*

- Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-37.
<https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748>
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına yükledikleri anlamlar* (Tez No. 209367) [Yüksek Lisans, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*. (Tez No. 187290) [Yüksek Lisans, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini üzerine bir inceleme (2001-2017 arası). *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 295-318.
- Maya, İ. ve Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa’da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye’nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(11), 909-932.
- MEB (2012). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Temmuz 15 2023 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- MEB (2022). Uzman öğretmenlik eğitim programı konuları ve soru dağılımı. Nisan 5 2024 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/29144704_YONERGE_EK-1.pdf
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 860-878.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (2. bs.). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Nanto, Z. ve Arslan, S. (2023). Öğretmenlerin, öğretmen kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 67, 3488-3518. <https://doi.org/10.29228/Joh.67432>.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. A. Yılmaz ve F. Gürsul (Ed.), *Uluslararası Öğretmen*

Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 39-43).
TİKA.

- Ornstein, C. A. ve Hunkins, P. F. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Pearson Education.
- Ölmez Ceylan, Ö., İdil, F. H. ve Kalıpçı Söyler, S. (2024). Kuram ve uygulama arasında bir köprü: Doktoralı öğretmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 485-506.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1387146>
- ÖMK (2022, Şubat). *Mevzuat Bilgi Sistemi*. Öğretmenlik Meslek Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 23-32.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S. M. (2017, Ocak). *Geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarına eleştirel bir bakış*. turkyurdu.com.tr.
<https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2818>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Öztürk, M. ve Gönülaçar, H. (2019). Öğretmenler ne zaman ve nasıl yetkin bir uzman olurlar: Coğrafya öğretmenleri örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 909-927. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3115>
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Resmî Gazete (2022, Şubat 14). Öğretmenlik Meslek Kanunu. Temmuz 20 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>

- Saracaloğlu, A. S. (2023). *Dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerine bakış II* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17144668>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Şahin, K., Moralı, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumları üzerine ailelerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 95-122. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.957803>
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 206197) [Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, V. (2017). İngiltere’de öğretmen standartları ve coğrafya eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 273-286.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000177
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- TDK (2023, Temmuz 14). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, Şubat 1 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. Mart 20 2024 tarihinde https://ted.org.tr/wpcontent/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Tuna, C. ve Kazdal, Y. (2021). Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarılarının incelenmesi. *Kosova Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-42. <https://doi.org/10.29228/kerjournal.52234>
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 209654) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.

- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model nerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(zel Sayı 2), 117-140.
- Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle* (2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, F., Dolmacı, A. ve Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu lkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1525-1540. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14589>
- Ulusoy, K., İşçi, T. G. ve Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin ğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 335-348. <https://doi.org/10.7884/teke.1385561>
- Uluysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A. ve şahin, Y. L. (2014). Bir ğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12-22.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin ğretmen görüşleri: Bolu ili rneği* (Tez No. 214427) [Yüksek Lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri- Eskişehir ili rneği* (Tez No. 229197) [Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, K. ve Karabulut, ř. (2024). Sosyal bilgiler ğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik nvanlarına ve sınavlarına ilişkin görüşleri. *Anasay*, 8(27), 151-164. <https://doi.org/10.33404/anasay.1422240>
- Üstün, A. ve Aydın, M. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin okul yönetici görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(62), 1389-1396. <https://doi.org/10.29228/smryj.63770>
- Yaşar, . ve alık, T. (2022). Eğitim sendikalarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://doi.org/10.47479/ihead.1066675>
- Yavuzkurt, T. ve Kırall, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye ğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 667-684.

- Yenen, E. T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yurtseven Yılmaz, H. ve Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 262-291. <https://doi.org/10.19171/uefad.1039264>

EKLER

EK 1: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

BAŞVURU NO: 363

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Projenin Adı | "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı" | |
| Projenin Niteliği | Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi | |
| Proje Araştırmacıları | Tuğba AYDIN (Sorumlu Araştırmacı) | Gürkan MORALI (Danışman) |
| Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri | [Redacted] | |

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran *Tuğba AYDIN*'ın "*Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı*" adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.

Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.

26/09/2023

| | ADI SOYADI | İMZA |
|--------------------|----------------------|------------|
| Etik Kurul Başkanı | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Prof. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Doç. Dr. [Redacted] | [Redacted] |
| Üye | Dr. Öğr. [Redacted] | [Redacted] |

EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47882400-602.04.01-89273861
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Tuğba AYDIN)
(T.C. 64621206906)

09/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26/10/2023 tarihli ve 534903 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba AYDIN'ın "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, ilgi (a) Genelge doğrultusunda, söz konusu araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İlimiz Melikgazi ve Kocasinan İlçelerindeki Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımlarıyla, kurum faaliyetlerinin aksatılmadan, Öğretmenlerden izin alınması kaydıyla, ders saatleri dışında yapılması, ayrıca söz konusu araştırmanın denetiminin ilgi(a) genelge gereği okul müdürlükleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olmak üzere ve yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama aracının uygulama sırasında çoğaltılarak kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (52 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Mühürlü Ölçek Örnekleri (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekgogretimyurdisi38@meb.gov.tr

Urvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@ihso1.kep.tr

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks:3523209503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumu.meb.gov.tr/adresinden> e523-fa06-35f8-abfh-7154 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47882400-602.04.01-89372788
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Tuğba AYDIN)

09.11.2023

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 26/10/2023 tarih ve 534903 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba AYDIN'ın "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (52 Sayfa)
- 3-Mühürlü Ölçek Örnekleri (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekokretimyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

KeP Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks: 3523209503

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 76f4-60f5-34b8-2048-2380 kodu ile teyit edilebilir.



EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME KAYIT FORMU

| | |
|----------------|--|
| Görüşme Tarihi | |
| Görüşme Ortamı | |
| Görüşme Süresi | |
| Bilgilendirme | <p>Merhaba, ben Tuğba Aydın. "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı" konusunda yürüttüğüm araştırma sürecinde sağlayacağınız katkılarınız tarafından çok değerli olduğunu içtenlikle vurgulamak isterim. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. İsmi gizli tutulacaktır. Araştırmadaki katılımcılar; K1 (Birinci Katılımcı), K2 (İkinci Katılımcı), K3 (Üçüncü Katılımcı)... şeklinde anonimleştirilecektir. Eğer izin verirsiniz görüşmemizi kaydetmek isterim. İzin vermezseniz görüşlerinizi yazılı olarak kaydedeceğim. Görüşmeden elde edilen bilgiler, bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacaktır. Sizinle yapacağım görüşme ile "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime Katkısı" konusunda güvenilir ve geniş açıdan bakmayı sağlayan bir görüş geliştirebilmeyi ve araştırma sonucuma bunu yansıtmayı arzu etmekteyim. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.</p> |
| Kayıt Onayı | Onay Verdi () Onay vermedi () |

Görüşme Soruları

1) Sizce öğretmenlikte mesleki gelişim neyi ifade etmektedir?

Alternatif Soru : Nitelikli öğretmen nasıl olmalıdır?

2) Meslekte uzmanlaşmak için en önemli kriterleriniz nedir?

Alternatif Soru: Uzman öğretmen olmanın şartları nelerdir?

3) Mesleki anlamda katkı sağlaması bakımından siz olsanız eğitimde dâhil ederiniz veya programdan neleri eksiltirdiniz?

4) Programda alanınıza yönelik konu başlığının olmamasını nasıl değerlendirirsiniz?

5) Yüksek lisans yapmak meslekte uzmanlaşmak için önemli midir?

(*Sonunda: Önemli ise* uzman öğretmenlik eğitim programını yüksek lisans yapan öğretmenlerin de tamamlama zorunluluğunu doğru buluyor musunuz?)

Sonunda: Doğru bulmuyorsanız kendi alanı dışında yüksek lisans yapan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavından muaf olmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?).

- 6) Eğitim programını sınava katılmak için dinlemeden mi tamamladınız yoksa içeriğindeki bilgilerden faydalanmak amacı da taşıyarak dinleyerek mi tamamladınız?
- 7) Uzman öğretmenlik eğitim programı sizin için ne ifade ediyor?

Açıklama: Hizmetiçi eğitim mi, formalite bir eğitim süreci mi, sınava yönelik bir adım mı, mesleki gelişimi sağlayan bir program mı, öğretmenlik mesleği yeterliliklerini sunan eğitim programı mı, uzmanlık veya kariyer için gerekli bilgileri içeren program mı? vs. gibi.

- 8) Uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan konu başlıklarının sınavdaki soru dağılımına verilen yüzdelik dilimler yerinde bir belirleme midir?

Alternatif Soru: En çok ölçme ve değerlendirme ile rehberlik alanlarından soru sayısının olması doğru mudur?

- 9) Mesleki gelişiminize katkı sunan unsurlar nelerdir? Uzman öğretmenlik eğitim programının bu noktadaki rolü sizce nedir?
- 10) Mesleki gelişime katkının eğitim programları ile sağlanabileceğini düşünüyor musunuz?
- 11) Eğitim programının 180 saatlik süresi ve yaz tatilinde yapılmasına yönelik planlama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 12) Mesleki gelişimi öğretmenlik için gerekli buluyor musunuz, nedenleri nelerdir?
- 13) Programdaki konu başlıklarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmak uzman öğretmen olmak için yeterli midir?
- 14) Uzman öğretmenliğe yönelik almış olduğunuz eğitim programını faydalı buldunuz mu? Nedenleri ile belirtir misiniz?
- 15) Uzman öğretmenlik eğitim programı mesleki gelişiminize katkı sağladı mı?

EK 4: Tema, Kod, Araştırma Soruları ve Katılımcıların Örnek İfadelerinin Yer Aldığı Form

| Soru 1: Sizce öğretmenlikte mesleki gelişim neyi ifade etmektedir? | | | |
|---|---|--|--|
| Alternatif Soru: Nitelikli öğretmen nasıl olmalıdır? | | | |
| Tema | Kod/Katılımcı | Açıklama | Alıntı |
| Yenilikçilik | Yenilikleri takip etme (K1, K2, K7, K8, K9, K13, K15, K19, K22, K23, K24) | Katılımcılar mesleki gelişimi tanımlarken günceli takip etmeyi sık tekrarladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K2: Bence mesleki gelişim yenilikçi olmayı, alanında çağın yeniliklerini yakalamayı ve teknolojik anlamda kendimizi geliştirmeyi ifade ediyor. K7: Nitelikli öğretmen alanına hâkim, bilgisini aktarmada tecrübeli olmalıdır. Eğitimle ilgili güncel bilgileri takip etmeli, ders araç gereçlerini verimli kullanılmalıdır. Bunlara yönelik yaptığı her şey mesleki gelişimini ifade eder. K15: Eğitimdeki yenilikleri bilmek mesleki gelişim demektir. Bu yenilikler öğretmenliğe yön verdiği için meslekte gelişmek için yenilikleri takip etmek gerekir diye düşünüyorum. Bir örnekle açıklarsam ezberci anlayışın olmadığı eğitimde en iyi ezber yaptırma yöntemini bilmek mesleki gelişim sağlamayacaktır. |
| | Dijital yetkinlik kazanma (K9, K24) | Katılımcı mesleki gelişimi ifade ederken dijital yetkinliğe vurgu yaptığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K24: Dijital yeterliliğe sahip olmak ve yenilikçi olmak mesleki gelişimi ifade eder. |
| | Kendini yenileme (K4, K15, K18, K19, K24, K26, K27) | Katılımcılar kendini yenileme üzerinde durduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K18: Gönüllü olarak eğitimlere katılma ve öğretmenin kendini yenilemesi, meslek bakımından gelişmeyi sağlar. Bu nedenle mesleki gelişim demek eğitimlere istekli olarak katılarak bu eğitimlerle kendini yenilemektir diyebilirim. K26: Mesleki gelişim, kendini yenilemeyi ifade ediyor. K27: Bana göre çağa ayak uydurmak, teknolojinin getirdiği yenilikleri uygulayarak meslekte rutinleşmeden yenilenmeyi ifade ediyor. |
| Çağdaşlık | Teknolojik gelişmelere ayak uydurma (K1, K2, K9, K11, K27) | Katılımcılar teknolojiye ayak uydurmayı vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K1: Mesleki gelişim donanımlı olmayı ifade ediyor. Yani güncel olaylardan, teknolojik gelişmelerden, yapılan yeniliklerden haberi olan ve bunlara uyum sağlayan öğretmenin, alanında uzman olmasını ifade ediyor. K2: Bence mesleki gelişim yenilikçi olmayı, alanında çağın yeniliklerini yakalamayı ve teknolojik anlamda kendimizi geliştirmeyi ifade ediyor. K11: Günümüz teknoloji çağıdır. Bundan dolayı mesleki gelişim, meslek ile teknolojiyi birleştirebilmeyi ifade etmektedir. Teknolojiyi ne kadar takip eder ve ona ayak uydurursak mesleki gelişimimizde o kadar ilerlemiş olur. |
| | Teknolojik yenilikleri takip etme | Katılımcılar teknolojiyi takip etmeyi | K5: Anlatım tekniklerine, sınıf yönetimine alanına hâkim; teknolojik gelişmeleri takip eden öğretmen olmak mesleki gelişim sağlamak demektir. |

| | | | |
|------------|--|---|---|
| | (K1, K5, K9, K11) | tekrarladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K9: Meslekte uzman olmak sınıf yönetimini sağlayabilmek, müfredattaki yenilikleri takip etmek, değişebilmek ve eğitimde dijital araçları kullanabilmek demektir. |
| Gelişim | Yeni bilgi edinme (K21, K25) | Katılımcılar yeni bilgi edinmeyi vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K21: Yeni bilgiler edinmek mesleki gelişimi ifade ediyor. Yeni bilgilerden kastım öğrenme konuları olur, yöntemlerle ilgili yenilikleri öğrenmek olur, müfredata dair yeni bilgileri kavramak olur. Öğretmenliğe dair yeni bir şeyler varsa bunları öğrenmek mesleki gelişim sağlar bence. K25: Yeni bilgiler öğrenmek mesleki gelişimi ifade ediyor. Alanımızda bilmediğimiz veya unuttuğumuz konular varsa bunlara yönelik çalışmalar mesleki gelişimi oluşturmaz. |
| | Alan dışı bilgi edinme (K19) | Katılımcılar alan dışı bilgi edinme üzerinde durduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K19: Mesleki gelişim alanında yenilikleri takip etmek, sadece kendi alanı değil diğer alanlardaki gelişmeleri de takip etmeyi gerektirir. Bu sayede alan dışı değişen uygulamalar doğrultusunda kendini değiştirmek, öğrenme yöntemini değiştirmek mesleki gelişim sağlayacaktır. |
| | Müfredatı takip etme (K9, K13) | Katılımcılar müfredatı takip etme üzerinde durduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K9: Meslekte uzman olmak sınıf yönetimini sağlayabilmek, müfredattaki yenilikleri takip etmek, değişebilmek ve eğitimde dijital araçları kullanabilmek demektir. K13: Müfredatı takip etmek, eğitimdeki yenilikler neler bunları takip etmek mesleki gelişim demektir. Çünkü eğitimde yeni yöntemler kullanmaya başlanıyor, yeni konular müfredata ekleniyor veya çıkarılıyor. Bunları bilmeden meslekte kendini geliştirmek mümkün değil. |
| | Sürekli öğrenme (K4, K8, K10, K16, K20, K25, K28, K29) | Katılımcılar sürekli öğrenmeyi sık tekrarladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Öğretmenlikte mesleki gelişim kendini sürekli yenilemek, heyecanını yitirmemektir. Özellikle kendi alanımızda yenilenmek ihtiyaç ve gerekliliktir. K20: Mesleki gelişim sürekli öğrenmek, öğrenmeyi bırakmamaktır. K29: Mesleki gelişim sürekli öğrenmektir. Hayat boyu öğrenme stratejisini benimsemek kişilerin meslek hayatında ilerlemelerini yani mesleki gelişim kazanmasını sağlar diye düşünüyorum. |
| | Eğitilere katılma (K18) | Katılımcı eğitime katılmayı vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K18: Gönüllü olarak eğitime katılma ve öğretmenin kendini yenilemesi, meslek bakımından gelişmeyi sağlar. Bu nedenle mesleki gelişim demek eğitime istekli olarak katılarak bu eğitimlerle kendini yenilemektir diyebilirim. |
| Faydacılık | Öğrenciyi merkeze alma (K6, K14) | Katılımcılar öğrenciyi merkeze almayı ifade ettiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K6: Kendini ve öğrenciyi ihmal etmeyen öğrencinin akademik, psikolojik ve gelişimsel gelişimini takip eden öğretmen mesleki gelişim sağlayan öğretmendir. K14: Öğrencilerine faydalı olan, onları hayata hazırlayan öğretmen en iyidir. Bu nedenle mesleki gelişim bana göre faydalı olan öğretmeni ifade ediyor. Çünkü öğretmenler fayda sağlama amacı taşıdıkça mesleki gelişime yöneliyorlar. |
| Uzm anlık | Mesleki yeterliliğe sahip olma | Katılımcılar mesleki yeterliliği | K16: Mesleki gelişim kendini geliştirmeyi, daima öğrenmeyi, alanında uzman olmayı ifade eder. K17: Mesleki yeterliliğe sahip olmak mesleki gelişimi |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | (K1,K4, K5, K7, K9, K16, K17, K19, K30) | vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | ifade ediyor. Mesleğinde uzmanlaşmış, belli bir bilgi birikimi sağlamış öğretmen mesleki gelişim göstermiştir diye düşünüyorum ben. K30: Mesleki gelişim neyi ifade ediyor sorusuna kendi alanında uzmanlaşmak cevabını verebilirim. Çünkü alanında uzman olmak ve bunu etkili yöntem tekniklerle öğrenciye aktarmak mesleki yeterliliği beraberinde getirecektir. Bu da bana göre mesleki gelişimi sağlamaktadır. |
| | Meslekte ilerleme (K12) | Katılımcı meslekte ilerlemeyi vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K12: Bence mesleki gelişim çalışma hayatında kendini ileriye taşımak demektir. |
| | Nitelik (K3) | Katılımcı niteliği vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K3: Öğrenciyi tanıyan, bilgiyi aktarabilen, öğretimle beraber eğitimi de amacına ulaştıran nitelikli öğretmendir. Mesleki gelişim de nitelikli öğretmen olmak ile başlar. Bence mesleki gelişim nitelikli öğretmen olmayı ifade ediyor. |
| <p>Soru 2: Meslekte uzmanlaşmak için önemli kriterleriniz nedir?</p> <p>Alternatif Soru: Uzman öğretmenin şartları nelerdir?</p> | | | |
| Bilimsel Yaklaşım | Araştırma (K29) | Katılımcı araştırma üzerinde durduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K29: Sorgulayıcı olmak, araştırmalar yapmak uzmanlaşmanın başlangıç noktasıdır. Araştırmadan eğitimdeki yenilikleri öğrenemiyoruz çünkü. Bence bu da meslekte uzman olmayı etkiliyor. |
| Yenilikçilik | Günceli takip etme (K1, K9, K12, K24, K27, K30) | Katılımcılar günceli takip etme üzerinde durduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K1: Bence güncel gelişmeleri takip etme ve deneyim en önemli kıstaslardır. K9: Bence sınıf yönetimini sağlayabilmek, yenilikleri takip etmek, değişebilmek en önemli kriterler olmalıdır. K27: Yeniliklere açık olmak ve iyi bir alan bilgisine sahip olmak uzman olmanın kriteridir. Yenilikler kişinin mesleğinde diri kalmasını sağlar ve kendi alanımızla ilgili eğitimler veriyoruz öğrenciye. Bu nedenle alan bilgisinin çok iyi olması gerekir diye düşünüyorum. |
| Mesleki Yeterlilik | Alan bilgisi (K5, K6, K8, K11, K14, K16, K20, K23, K27, K28) | Katılımcılar alan bilgisine vurgu yaptığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K5: Meslekte uzmanlaşmak için en önemli kriter, öğretmenin alanına hâkim olarak öğrenci seviyelerine göre anlatım tekniklerini uyarlamasıdır. K8: Meslekte uzman olmak için benim en önemli kriterim alanını çok iyi bilmektir. K14: Alanında en iyi olmaktır. K6: Meslekte uzmanlaşmak için en önemli kriter alanına hâkim olarak öğrenci seviyelerine göre anlatım tekniklerini uyarlamaktır. K28: Derslerde farklı alternatif yöntemler kullanabilmek uzmanlaşmada öncelikli bir kriterdir diye düşünüyorum. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | Pedagojik formasyon (K5, K9, K20, K21, K23, K26) | Katılımcılar formasyona vurgu yaptığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K20: Kriterlerim branşta ve formasyon anlamında profesyonel olarak mesleğin gereklerini yetire getirmektedir. K21: Mesleki yeterlilik pedagojik formasyon yeterliliğidir. K26: Pedagojik formasyon uzmanlaşmanın en önemli kriteridir. Çünkü alanında çok şey bilmek veya başka başka konularda bilgi yüklü olmak, onu öğrenciye verimli aktarmadıktan sonra bir anlam ifade etmiyor. |
| Teknolojik yeterlilik | Teknoloji kullanımı (K3, K25) | Katılımcılar teknoloji kullanımı üzerinde yoğunlaştığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K3: Derslerde teknolojiyi kullanmak, öğrenciye eğitim-öğretimi hem okulda hem de okul dışında gerçekleştirmektedir. K25: Teknolojiyi derslerde kullanabilmektir. Benim kriterim teknoloji bilmektir. |
| Kıdem | Tecrübe kazanma (K1, K2, K3, K7, K13, K15, K18, K19, K22) | Katılımcılar tecrübeyi vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K7: Meslekte uzmanlaşmada zaman faktörü çok önemlidir. Tüm öğrenci profili ile karşılaşmak gerekir. Farklı düzeyde sınıfların dersine girmek, her yaş grubunu deneyimlemek gerekir. K13: Tecrübe kazanmak, deneyim sahibi olmaktır. K22: Bence en az 10 yıl aktif olarak çalışmak uzmanlaşmanın tek kriteridir. |
| Mesleği içselleştirme | Meslek sevgisi (K10, K17) | Katılımcılar yapılan işi sevmeyi belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K10: Uzman olmadaki en önemli kriterim mesleğini sevmektir. K17: Kriterlerim iyi bir gözlem yeteneği ve mesleği sevmektir. |
| Etkili İletişim | İletişim becerisi (K4, K19) | Katılımcılar iletişim becerisini vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Sınıf yönetimine hâkim olabilmek, öğrenci-veli-öğretmen ilişki ve iletişimde etkin olmak ve dengeyi koruyabilmek uzman olmak için önemlidir. Bu nedenle kriterlerim bunlar olurdu. K19: Tecrübe bu konuda önemli bir kriter. Yine arkadaşlarımızdan ve meslekte yıllarını harcamış insanlarla sohbet diyebilirim. |
| Soru 3: Mesleki anlamda katkı sağlaması bakımından siz olsanız eğitim programına neleri dâhil ederdingiz veya programdan neleri eksiltirdiniz? | | | |
| Eğitim programının içeriği | Değerler eğitimini ekleme (K2, K10, K11) | Katılımcılar değerler eğitimine vurgu yaptığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K2: İnsani davranışlar, ahlaki değerler ve kültürel unsurlar içeren konular ekledim. K10: Değerler eğitimini ekledim. İşimizi yaparken mesleğin vicdani boyutunu es geçen meslektaşlarımı gördüğüm için böyle düşünüyorum. Değerler eğitiminde sabır, hak, öğrenciye eşit davranma, sevgi ve şefkat gösterme gibi duyguları başta öğretmenlere sonra öğrencilere aşılamamız gerekiyor. K11: Öğretimden ziyade eğitime daha fazla yer vermek isterdim. Zira davranış gelişimi daha önemli. Maalesef öğretmen olmuş ama bunun gerektirdiği davranışlardan yoksun kişiler görüyorum. |

| | | |
|--|---|---|
| Alana özgü konular ekleme (K22, K23, K25, K26, K27,K29, K30) | Katılımcılar alan konusuna vurgu yaptığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K23: Branşlara yönelik alan soruları eklerdim. K29: Alan sorularına da yer verirdim. K30: Alan soruları eklerdim. K22: Ben ilgi ve yetenek ölçmeye dayalı konu başlığı eklerdim. Bence herkesin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda unvan verilmeli. Kimi alanının uzmanı olur, kimi sınıf yönetimi uzmanı olur, kimi iletişim uzmanı olur. Verilen unvanla her alanda öğretmenin uzman olmasını beklemek çok genel olarak yanlış geliyor bana. Meslek olarak öğretmenlikte uzmanlıktan bahsediliyorsa iklim değişikliği konusunun mesleğimle ne alakası var diye düşünüyorum. Bu nedenle eğitim programı değiştirilmeli diye düşünüyorum. |
| Dil kullanımı konusunu ekleme (K8) | Katılımcı dilin kullanımı konusunu belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K8: Dijital yetkinlik, çevre ve iklim değişikliği modülleri bence gereksiz. Bunların yerine dilimizin kullanımı ile ilgili bir konu başlığı olabilirdi. Türkçe'nin kullanımında birçok yanlışlıklar karşımıza çıkıyor. Buna yönelik bir konu başlığı olsa faydalı olurdu diye düşünüyorum. |
| Uygulamaya dayalı konu ekleme (K24) | Katılımcı uygulamaya dönük konu belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K24: Ana dili bazında birtakım eklemeler olmalı. Ayrıca programda uygulamaya dayalı birtakım yöntem ve metotlara yer verilmeli. Bu doğrultuda hareket ederdim. |
| Okuma becerisi konusu ekleme (K20) | Katılımcı okuma becerisini vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K20: Okuma anlama becerisine yönelik konu başlığı eklerdim. |
| Eğitimdeki yenilikler konusu ekleme (K1, K5) | Katılımcılar eğitimdeki yenilikler konusunu belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K1: Eğitim ile ilgili yeniliklerin neler olduğunu anlatan bir konu başlığı eklemek isterdim. K5: Eğitimdeki yenilikleri öğrendiğimiz kapsamlı, sistemli bir hizmet içi eğitim göremiyorum ben. Bu nedenle bunların anlatıldığı bir modül eklerdim. Bir de dijital yetkinlik modülünü daha da genişletirdim. |
| Sosyal faaliyetler konusunu ekleme (K6) | Katılımcı sosyal etkinlikleri belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K6: Çocukların sosyal olarak gelişmelerini arttırmak için spor, müzik, güzel sanatlar, gezi gibi çeşitli aktiviteler artırılmalıdır. Bunun için öğretmen donanımı gereklidir diye düşünüyorum. Uzman öğretmenlik eğitim programına bunu ele alan bir konu başlığı eklemek isterdim |
| Modüllerin olmaması (K28) | Katılımcı konuların tamamının gereksiz olduğunu belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K28: Sınav olması gereksiz, uzmanlıkta sadece mesleki yıla bakılmalıdır. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | İçerik azaltma (K8, K17, K18) | Katılımcılar içeriğin azaltılmasını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K17: Dijital yetkinlik ve çevre-iklim değişikliği modüllerini çıkarırdım. Konuları azaltıp eğitimin tamamlanması gereken süreyi de uzatırdım.</p> <p>K18: İklim konuları ve dijital yetkinlik konuları bence gereksizdi. Bunları çıkarırım ben olsam.</p> <p>K8: Dijital yetkinlik, çevre ve iklim değişikliği ile Ar-ge modülleri bence gereksiz. Bunların yerine dilimizin kullanımı ile ilgili bir konu başlığı olabilirdi. Türkçe'nin kullanımında birçok yanlışlıklar karşımıza çıkıyor. Buna yönelik bir konu başlığı olsa faydalı olurdu diye düşünüyorum.</p> |
| | İçerik genişletme (K3, K5, K7, K12, K16, K21) | Katılımcılar içeriğin genişletilmesini vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K3: Teknolojiyi içeren modülün genişletilmesini isterdim. Çünkü en çok ihtiyacımızın bu konuda olduğunu düşünüyorum, çağın gerekliliği olarak karşımıza teknoloji çıkıyor.</p> <p>K7: Teknoloji ve web 2 araçları ile ilgili eğitimlerin artırılması gerekiyor. Çünkü teknoloji çok hızlı geliyor ve artık gerisinde kalıyoruz. Eğitimde bunu verimli kullanmalıyız.</p> <p>K16: Öğrenme ve öğretme sürecini ele alan modülü genişletirdim. Bu konunun önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda eksikleri olduğunu düşünüyorum.</p> <p>K21: Sosyal etkileşim konu başlığının genişletirdim.</p> <p>K12: Alan ve kuram arasındaki fark giderilmeli, bilimsel çalışmalar sınıfı desteklemeli; sınıftan, öğrenciden kopuk bilimsel çalışma olmamalı. Bu nedenle buna yönelik konu başlığı eklemek isterdim. Öğrenciden kopuk bilimsel çalışma olmamalı.</p> |
| | Programı yeterli bulma (K4, K9, K13, K14, K15, K19) | Katılımcılar konuların yeterli olduğunu vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K4: Şu anki eğitim programı konu başlıkları bence yeterli düzeydedir. Ben bir değişiklik yapmazdım.</p> <p>K15: Uzmanlık programı bence yeterliydi, değişiklik yapmazdım.</p> <p>K19: Bence program yeterlidir.</p> |
| Soru 4: Programda alanınıza yönelik konu başlığının olmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? | | | |
| Alan odaklı bakış | Alana yönelik içeriğe yer verilmemesi (K21, K22, K28, K3) | Katılımcılar alana yönelik içeriğe yer verilmemesini ifade ettiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K21: Sorun değildi, branş öğretmenleri zaten alanıyla ilgili senelerdir eğitim vermekte, alanında zaten herkesin iyi olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden alan sorularına gerek yoktur.</p> <p>K22: Bana göre alan konularının olmaması doğrudur, alanında zaten herkes yeterli bilgiye sahiptir diye düşünüyorum.</p> <p>K3: Alanın değil genel konuların olması daha iyi.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Alana yönelik içeriği esas kabul etme (K1, K2, K4, K8, K10, K14, K15, K19, K20, K27, K29, K30, K5, K6, K7, K9, K16, K25, K11, K12, K17, K23, K13, K18, K24, K26) | Katılımcılar alana yönelik içeriği esas kabul ettiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K27: Öğretmenliği branşımıza göre yapıyoruz, bu nedenle herkesin kendi alanına göre konuların ve soruların olması gerekiyordu.</p> <p>K29: Alan bilgisi içeren konuların ve soruların olması lazımdı. Sonuçta herkes kendi alanının uzmanı olmalı, bu unvan buna esas olarak verilmeli.</p> <p>K5: Bu süreçte esas olarak ilk eğitimin alana göre verilmesi gerekiyor. Lisans eğitimleri alan bilgisi konusunda çok yeterli değil bence, 10 yıl tecrübe edinmiş bir öğretmenin alanını ne kadar bildiği uzmanlık için değerlendirmeye alınmalı.</p> <p>K6: Ben programa alan bilgisi içeren eklemeler yapılması gerektiğini düşünüyorum. Buna yönelik düzenleme yapılması lazım.</p> <p>K7: Alanıma yönelik detaylı olmasa da bazı bilgiler olmasını isterdim. Dile hakim olmayan öğretmenlerin verimli ders işlemediklerini düşünüyorum.</p> <p>K16: Alan sorularının faydalı olacağını düşünüyorum. Alanımızı çok iyi biliyor olsak bile hatırlatma açısından faydalı olurdu.</p> <p>K25: Olsaydı daha faydalı olurdu bence.</p> <p>K11: Başlıksız konu, metin olmaması o konuyu değersizleştirir. Bunu aynen böyle görüyorum.</p> <p>K12: Bu durumu yetersizlik olarak değerlendirebilirim.</p> <p>K17: Bu benim eğitim programının en yetersiz gördüğüm noktasıydı. Her öğretmen farklı alanlarda mesleğini yapıyor. Bunu göz önünde bulundurmamak uygulayıcıların bakış açısı yetersizliği tamamen.</p> <p>K13: Bence büyük eksiklik, alan olmadan uzmanlık olmaz.</p> <p>K26: Alanın ele alınmamasını büyük eksiklik olarak görüyorum.</p> |
|--|--|---|---|

Soru 5: Yüksek lisans yapmak meslekte uzmanlaşmak için önemli midir?

(Sonunda: Önemli ise uzman öğretmenlik eğitim programını yüksek lisans yapan öğretmenlerin de tamamlama zorunluluğunu doğru buluyor musunuz?)

(Sonunda: Doğru bulmuyorsanız kendi alanı dışında yüksek lisans yapan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavından muaf olmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?)

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Uzmanlıkta lisansüstü eğitimin rolü | Alanında yüksek lisans yapmanın önemi (K1, K3, K8, K11, K14, K15, K20, K22, K25, K27, K29) | Katılımcılar yüksek lisansın kendi alanında yapılmasını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K1: Alanında yapılan yüksek lisans uzmanlaşma için doğrudur.</p> <p>K3: Önemlidir. Mesleğin özünden vazgeçmemek gerekir. Araştırmanın yanında öğretmenlik ihmâl edilmemeli. Bu yüzden seçilen yüksek lisans alanının kişinin mesleğine katkısı olabilecek bir bölüm olması gerekir.</p> <p>K15: Öğretmenin kendi alanında yaptığı yüksek lisansın uzmanlaşmada önemli olduğunu düşünüyorum.</p> <p>K25: Kendi branşında yüksek lisans yapmanın faydalı olacağı kanaatindeyim.</p> <p>K27: Kendi alanıyla ilgiliyse evet önemlidir.</p> |
|-------------------------------------|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Kendini geliştirme potansiyeli (K4, K9, K13, K16, K18, K19, K23, K24, K26, K28, K30) | Katılımcılar yüksek lisansın kendini geliştirmede gerekliliğini vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Yüksek lisans yapmak, hakkını vererek tamamlamak evet meslekte uzmanlaşmak için önemli bir adımdır. Kendini geliştirmek için yüksek lisans yararlıdır, bu nedenle meslekte uzmanlaşmak için de önemlidir. K9: Önemlidir. Araştırma stratejisini öğrenmek ve kendini geliştirmek açısından değerlidir. K30: Elbette önemlidir. Yüksek lisans eğitimi problemi fark etme, çözüm yolları geliştirme, bilimsellik açılarından kişisel gelişim sağlar. Bunlar kişinin uzman olma sürecinde önemli etkenler olmalı bence. |
| | Mesleki gelişime katkı sağlama (K6, K7) | Katılımcılar yüksek lisansın mesleki gelişime katkı sağlamasını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K6: Yüksek lisansın mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünüyorum ve çocuklara uygulanacak psikolojik ve pedagojik eğitime de katkısı olacağına inanıyorum. Bu nedenle uzmanlaşmak için önemlidir. K7: Yüksek lisans bilgilerin tazelenmesi açısından bence verimli. Uzman öğretmenlikte, yüksek lisans mesleki gelişime katkı sağladığı için bir ölçüt olarak düşünülebilir. |
| | Sınıftaki uygulamalara yönelik olma (K12) | Katılımcı yüksek lisansın okula dönük olmasını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K12: Önemlidir. Ancak yüksek lisans programlarının okula dönük olması gerekmektedir. Kişinin yüksek lisansta öğrendikleri ile sınıftaki uyguladıkları ayrı dünyalar olmamalıdır. |
| | Uzmanlık için uygun ölçüt görmeme (K2, K21, K5, K10, K17) | Katılımcılar yüksek lisansın farklı bir uğraş olmasını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K2: Bence değil. Yüksek lisans uzman öğretmenlikten farklı boyutta bir uğraş diye düşünüyorum. K21: Bence önemli değildir. Yüksek lisans eğitimi ve meslekte uzmanlaşmak farklı şeyler bence. K5: Farklı alanlarda yüksek lisans yapanlar sınavsız uzman olarak kabul edildi bu süreçte. Alakasız olduğu için doğru bulmuyorum. Uzman öğretmenlik eğitim programını yüksek lisans yapan öğretmenler de tamamlamalı. Çünkü yüksek lisans bir konu üzerine yapılan çalışma, eğitim ise çok yönlü. Kendi alanı dışında yüksek lisans yapanların muaf olmasını doğru bulmuyorum. K17: Yüksek lisans yapmak meslekte uzmanlaşmak için önemli değildir. Bulduğumuz eğitim-öğretim ortamlarında da uzmanlaşmak mümkün. |

Soru 6: Eğitim programını sınava katılmak için dinlemeden mi tamamladınız yoksa içeriğindeki bilgilerden faydalanmak amacı da taşıyarak dinleyerek mi tamamladınız?

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| Eğitim programını takip etme | Aktif katılım (K4, K6, K8, K14, K21, K24, K25, K26, K27, K29, K30) | Katılımcılar programı dinlediklerini ifade ettikleri için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Dinledim ve faydalı bulduğum modüller oldu diyebilirim. K8: Sınava yönelik belirsizlikler olduğu için konularda neler anlatılıyor diye dinledim. K14: Faydalı olur düşüncesiyle dinledim. Konular iyi, anlatılan bilgiler güzel diyebilirim ancak slayttan okuyan anlatıcılar gördük, aynı bilgileri tekrarlayan, bütün bir modül boyunca aynı ses tonunu kullanan anlatıcılar gördük. Buna yönelik çalışmalar yapılmalı diye düşünüyorum. K26: Dinledim çünkü sınavın nasıl olacağı tam netlik kazanmış değil maalesef, bu nedenle tamamladım dinleyerek. Faydalandım da. |
|------------------------------|--|---|---|

| | | | |
|--|---|---|---|
| | Düzensiz katılım (K9, K15, K16, K19, K23) | Katılımcılar programın bazı konularını dinlediklerini ifade ettikleri için bu kodla etiketlenmiştir. | K9: Bazı modülleri dinledim. K15: Bir kısmını dinledim. Anlatımların sıkıcı geldiği ve çok iyi bildiğim modülleri dinlemeden tamamladım. K23: Bazı modülleri dinledim. Ancak bazı modüller gereksiz detaylarla doluydu ve sıkıcı geldi, onları dinlemedim. |
| | Tamamlanmış görünme (K1, K2, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K20, K22, K28) | Katılımcılar programı dinlemediklerini ifade ettikleri için bu kodla etiketlenmiştir. | K2: Pdf'den çalışırım sınava diye dinlemedim. K3: Dinlemedim, konu özetlerinden çalıştım sınava. K12: Dinlemedim. Faydalı olacağını düşünmediğim için bittikçe değiştirerek tamamladım. K28: Dinlemedim, gereksiz zaman kaybıydı benim için. |
| <p>Soru 7: Uzman öğretmenlik eğitim programı sizin için ne ifade ediyor? (Açıklama: Hizmet içi eğitim mi, formalite bir eğitim süreci mi, sınava yönelik bir adım mı, mesleki gelişimi sağlayan bir program mı, öğretmenlik mesleği yeterliliklerini sunan eğitim programı mı, uzmanlık veya kariyer için gerekli bilgileri içeren program mı? vs.)</p> | | | |
| Eğitim programının olumlu izlenimleri | Hizmet içi eğitim (K10, K14, K26) | Katılımcılar programı, hizmet içi eğitim olarak değerlendirdiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K10: Uzman öğretmenlik eğitim programı benim için hizmet içi eğitim gibiydi. K14: Hizmet içi eğitim olarak görülebilir. Konular öğretmenlerin mesleki anlamda faydalanmasına yönelik olarak düşünülmüş ve diğer birçok hizmet içi eğitimler gibi uzaktan yapıldı. K26: Bana göre düzenli olması gereken hizmet içi eğitimimdi. |
| | Mesleki gelişime yönelik eğitim (K4, K15, K16, K24, K25, K27, K30) | Katılımcılar programı, mesleki gelişime yönelik eğitim olarak değerlendirdiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Mesleki gelişimi sağlayan bir program ve akabinde uzmanlık, kariyer için gerekli bilgileri içeren bir programdı benim için. K24: Mesleki gelişime yönelik eğitim olarak düşünülebilir. K25: Mesleki gelişimi sağlayan bir programdı. K27: Mesleki gelişime yönelik hazırlanmıştı ama keşke sınava dönük olsaydı, bir anlamı kalmadı sınav için zorunlu olmasının bu haliyle. K30: Mesleki gelişime fayda sağlaması amacıyla hazırlanmıştı bence, sınav eğitim programını ölecek düzeyde değildi, evet ama program içeriğinde faydalı konular vardı. En kötü hatırlattı bize unuttuğumuz bilgileri diye düşünüyorum. Bu nedenle sınavı baz alarak değerlendirmiyorum ben. |
| | Uzmanlık için gerekli eğitim (K3, K4, K6, K13, K21) | Katılımcılar programı, uzmanlık için gerekli bir eğitim olarak değerlendirdiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K3: Uzmanlık için gerekli bir eğitimimdi, şartları sağlamak bakımından yani. Uzmanlık sınavına girebilmek için bir adımdı benim için. K13: Uzmanlık sınavına girebilmek için gerekli görülen bir eğitimimdi. K21: Bazı bölümlerden, oradaki anlatan hocalardan çok yararlandım. Bu nedenle uzmanlık için gerekli bir eğitimdir. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Eğitim programının olumsuz izlenimleri | Formalite eğitim (K1, K2, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K28, K29) | Katılımcılar formalite olarak değerlendirdiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K1: Formalite bir eğitimidir. K2: Formaliteden ibaretti. K11: Formalite olarak görüyorum. K17: Sadece formalite bir eğitimdi. K18: Formaliteden yapıldığını düşünüyorum. |
| Soru 8: Uzman öğretmenlik eğitim programında yer alan konu başlıklarının sınavdaki soru dağılımına verilen yüzdeler dilimlerde yerinde bir belirleme midir? Alternatif Soru: En çok ölçme ve değerlendirme ile rehberlik alanından soru sayısının olması doğru mudur? | | | |
| Konuların dağılımı | Dengeli dağılım (K5, K14, K21, K22, K4, K6, K9, K16, K17, K19, K27, K28, K29, K30, K3, K18, K23) | Katılımcılar programın konu dağılımını olumlu buldukları için bu kodla etiketlenmiştir. | K5: Konulara göre soru dağılımında herhangi bir tuhaflık görmedim, yerinde bir belirleme olmuştur bence. Yerinde bir belirlemedir. K22: Uygundur, soru dağılımında bence dengesizlik yoktu. K4: Evet, doğrudur. Ölçme değerlendirme, öğretim yöntemleri, rehberlik daha önemli konular diye düşünüyorum. K6: Evet, doğrudur. K28: Doğrudur. Bende derslerimde önemli gördüğüm konulara ağırlık veriyorum ve yazılılarda o konulara yönelik soruların puanlarını yüksek tutuyorum. K29: Evet, doğrudur. Hangi konu daha önemliyse onu ön plana çıkarmada bir sıkıntı yoktu. K18: Güzel bir dağılımdı. Rehberlik, ölçme konuları benim için çevre iklim veya sosyal iletişim konularından daha öncelikli çünkü. |
| | Orantısız dağılım (K8, K10, K11, K12, K13, K15, K20, K24, K25, K2) | Katılımcılar programın konu dağılımını olumsuz buldukları için bu kodla etiketlenmiştir. | K12: Bana göre doğru değildi. Rehberlik alanında soru sayısının fazla olması rehber öğretmenlerin işine yaradı, onların alan soruları sınavda yer almış oldu, benim kendi alanıma yönelik aynı sayıda soru da olması gerekirdi diye düşünüyorum. Rehberlik önemli bir başlık elbette ama sınıf rehber öğretmenini ilgilendirmeyen sadece rehber öğretmenin alanına dönük konular vardı. Bunu benim bilmemin benim uzmanlığıma etkisi nedir? Bu nedenle konu dağılımını doğru bulmuyorum. K13: Hayır, doğru değildi. Uzmanlıkta gerekli görülen konular belirlenmiş üstler tarafından o zaman buna göre eşit süreler ayarlanmalıydı. Şu konu önemli şu daha önemsiz gibi bir ayrıma göre belirleme yapılmamalıydı süre ve soru sayılarında. K24: Hayır, doğru bulmadım. Çağımıza göre öğretmenlik veya diğer meslekler için de geçerli bu teknolojiyi anlatan konular daha öncelikli olmalıydı. Bilgi ve teknoloji çağındayız bunu en iyi şekilde mesleğimize uyarlamalıyız. |
| Soru 9: Mesleki gelişiminize katkı sunan unsurlar nelerdir? Uzman öğretmenlik eğitim programının bu noktadaki rolü sizce nedir? | | | |
| MÜSTAKKİL gelişim çalışmaları | Eğitim programları (K6, K8, K9, K11, K21, | Katılımcılar eğitim programlarını mesleki gelişim | K8: Mesleki gelişime, eğitim programlarının katkı sağlayabileceğini düşünüyorum. K9: Eğitim programları diyebilirim. Eğitim öğretim sürecinde gelişigüzel hazırlanmadıysa bazen katkı |

| | | |
|--|--|---|
| K25, K26) | çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | sağlayabiliyor. En son bep ile ilgili ve depreme yönelik eğitimler verildi ve faydalıydı gerçekten. K26: Güncel gelişmeler ve sosyal olaylarla ilgili eğitim programları mesleki gelişimime katkı sağlıyor. |
| Seminerler (K3, K4, K6) | Katılımcılar seminerleri mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K3: Seminerler dönemleri verilen eğitimler ve dönem içerisindeki hizmet içi eğitimler diyebilirim. K4: Seminerler haftalarında aldığımız eğitimler var. Özellikle son dönemlerde verimli konulara yönelik videoların hazırlandığını düşünüyorum. |
| Deneyim (K6, K7, K15, K19, K22, K24, K29) | Katılımcılar deneyimi mesleki gelişim olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K15: Mesleki gelişimim için katkısını en çok gördüğüm şey deneyim kazanmaktı K19: Mesleki gelişime katkı sunan bir numaralı unsur bana göre tecrübedir. Zaman içerisinde deneyim kazanmak, farklı öğrenci profilleri görmek, farklı bölgelerde, farklı okullarda çalışmak çok şey öğretir. Öğretmeni mesleki anlamda geliştirir. Öğretmenliğin ilk yılları ile ilerleyen süreçteki mesleki donanımımız birçoğumuza göre başkalaşmıştır. Burada zaman unsuru ve zamanla kazanılan tecrübe ön plana çıkmaktadır. K22: Tecrübe edinmek, mesleğine senelerini harcamak; farklı okullar, öğrenciler idareciler ve veli kesimi görmek en büyük mesleki gelişim unsuru bence. |
| Hizmet içi eğitimler (K2, K3, K23, K27) | Katılımcılar hizmet içi eğitimleri mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K2: Hizmet içi eğitimler katkı sağlamaktadır. K23: Hizmet içi eğitimler ve dilimizin kullanımına yönelik eğitimlere katılmak mesleki gelişimime katkı sağlar. K27: Mesleki gelişim için yapılan hizmet içi eğitimler bu konuda önemli bir unsur bana göre. |
| Bilimsel toplantılar (K6) | Katılımcı bilimsel toplantıları mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K6: Eğitim ile ilgili her şey faydalıdır. Seminer, konferans, tecrübe, araştırma vb. gibi. Bu yüzden eğitim programları kapsamındaki her şeyin mesleki gelişimime katkı sağladığını söyleyebilirim. |
| Teorik bilgi ve uygulamalar (K1, K10, K17) | Katılımcılar teorik bilgi ve uygulamaları mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K1: Teorik olarak bilgiler öğrenmek ve eğitim ortamında uygulamalar yapmak mesleki gelişimime katkı sunar. K10: Teorik bilgi verilerek buna dönük uygulamaların bir arada yürütüldüğü eğitimlerdir. Uzman öğretmenlik eğitim programının uygulama içermemesi yönüyle bu noktada katkısının olduğunu düşünmüyorum. K17: Yeni bilgiler öğrenerek bunları uygulamaya dökmek benim mesleki gelişimimi destekliyor bence. |
| Alana özgü eğitimler (K14, K16, K23) | Katılımcılar alan eğitimlerini mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K14: Alanım ile ilgili eğitimler bence katkı sağlıyor. Drama veya dil becerilerine yönelik hazırlanmış eğitim videolarına Öba'da rastlamaktayım ve bu beni memnun ediyor. K16: Alanıma dönük hazırlanmış eğitimler katkı sağlamakta. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | etiketlenmiştir. | |
| | Zümre öğretmenleri ile bilgi alış verişi (K18, K28, K30) | Katılımcılar zümreler arası bilgi paylaşımını mesleki gelişim çalışması olarak belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K18: Zümre öğretmenleri ile bilgi alış verişi yapmak gerçekten bu konuda çok yararlı. Akıl akıldan üstündür mantığı yani. K28: İnternette günümüzde çok yönlü faydalanıyoruz. Mesleki gelişim için internette farklı fikirler edinmek, eğitim ile ilgili çalışmaları takip etmek fayda sağlayabilir. Bunun yanında zümre arkadaşlarımızın yaptığı çalışmaları takip etmek fayda sağlayacaktır. K30: Yeni öğretim yöntemlerini uygulamak, öğrenmeye açık olmak, meslektaşlarla bilgi alış verişinde bulunmak mesleki gelişim sağlar. |
| | Mesleki gelişim çalışmalarının yetersizliği (K5, K12, K13, K20) | Katılımcılar mesleki gelişim çalışmalarını yetersiz değerlendirdiği için bu kodla etiketlenmiştir. | K5: Mesleki gelişimimize katkı sunan herhangi bir çalışma bulamıyorum. Seminer dönemlerini boş geçirip ders döneminde eğitime alıyorlar ve en az birkaç aylık konuları, birkaç günde anlatarak oldukça sıkıcı hâle getiriyorlar. K12: Mesleki gelişim sağlanabilmesi için kişinin uzmanlar önünde ders anlatması (öğrenciyi nasıl harekete geçirdiği vs. gözlemlenmelidir) gerekir. Uzmanların da gerekli çalışmaları bu göre belirlemesi gerekir. Böyle bir şey mesleğimde görmediğim için mesleki gelişimime katkı sağlayan herhangi bir uygulama yok. K20: Maalesef bir uygulama yok. Olanlar verimsiz, sıradan ve yeni şeyler katmıyor bizlere. İş güvenliği eğitimi veriliyor mesela inşaat alanı güvenliğini anlatan konular var bakıyorsunuz. Seminer videoları var, çoğu öğretmenin dinlemediğini düşünüyorum denetim yok çünkü. |

Soru 10: Mesleki gelişime katkının eğitim programları ile sağlanabileceğini düşünüyor musunuz?

| | | | |
|----------------------------|--|--|--|
| Eğitim programlarının rolü | Destekleyici (K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K16, K19, K20, K21, K25, K26) | Katılımcılar eğitim programlarının rolünü olumlu bulduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Eğitim programları bir destektir. Bu nedenle önemlidir ve mesleki gelişime evet katkı sağlar diye söyleyebilirim. K5: Evet bence katkı sağlar. K6: Evet katkı sunar, eğitim programı dışında öğretmenlere yönelik başka uygulamalar neler olabilir bilmiyorum. K26: Evet düşünüyorum. Eğitim programları mesleğe yönelik hazırlanıyor bu amaçla katılacak olursak faydasını görürüz bir şekilde. |
| | Etkisiz (K13, K18, K28) | Katılımcılar eğitim programlarının rolünü olumsuz bulduğu için bu kodla etiketlenmiştir. | K13: Hayır, mesleki gelişimde eğitim programları etkili değildir. K18: Hayır. Mesleki gelişime katkı sağlayacak eğitim programları yok, sönük kalıyor. Mesleki gelişim bilgi öğrenmek değil bence. Bildiğin kadarını en iyi şekilde öğretebilmek daha öncelikli olmalı. Mesleğimde beni öne taşıyan şeylere bakıyorum ne kadar bilgi sunduğuma veliler bakmıyor, bir konuda öğrenciler soru kaçırmıyorsa öğretmen çok iyi öğretmiş diyorlar. Gerçekçi bakacak olursak durum bundan ibaret. K28: Hayır, mesleki gelişim eğitim programları ile mümkün değil, olsa günümüze kadar her öğretmen mesleğinde doyum noktasına erişmiş olurdu. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Eğitim programlarının yöntemi | Yüz yüze yapılması (K1, K12, K27) | Katılımcılar eğitim programlarının yüz yüze yapılmasını belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K1: Uzaktan eğitim ile eğitim programı yapılacaksa sağlanamaz.</p> <p>K12: Eğitim programlarının mesleki gelişim sağlaması için uzmanların yüz yüze ders anlatması gerekir.</p> <p>K27: Uzaktan eğitim ile katkı sağlanamaz. Uzaktan yapılan çalışmalar bana denetimden uzak gibi geliyor, etkileşim olmadan çok soyut kalıyor sanki.</p> |
| | Uygulamalı olması (K2, K3, K14, K15, K24, K29, K30, K10, K17, K22, K23) | Katılımcılar eğitim programlarının uygulamalı olmasını belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K14: Mesleki gelişime katkı eğitim programları ile kısmen sağlanabilir. Tek başına eğitim programı düzenleyip öğretmenden mesleki anlamda gelişim sağlamasını beklememek gerekir. İşin bir de uygulama kısmı var, öğrenci seviyesi var, okul profili var, alt yapı eksiklikleri var, eğitim programında öğrenilenleri uygulamaya dökmek için fizikî ortam eksiklikleri olabilir. Bu etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekir</p> <p>K15: Tam olarak yeterli olmaz bence. İş bilmekle yapmak başka etkenlere de bağlıdır. Eğitim programları için sadece bilgi boyutunda kalıyor.</p> <p>K17: Öğrenilenler, uygulanmak için elverişliyse katkı sağlar.</p> <p>K22: Katkısı olur evet ama asıl katkı iş başındayken yaşanan deneyimlerdir.</p> <p>K23: Deneyimlemeye olanak sağlarsa katkısının olacağını düşünüyorum.</p> |
| Soru 11: Eğitim programının 180 saatlik süresi ve yaz tatilinde yapılmasına yönelik planlama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? | | | |
| Eğitim programının zamanlaması | Yaz tatilinde olmalı (K1, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K13, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K26, K27, K30) | Katılımcılar programın yaz tatilinde yapılmasını doğru buldukları için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K4: Zaten dinleyen çok az öğretmen olduğunu düşünüyorum, dönem ortasında olsa eminim kimse dinlemez, isteyen dinlese bile verim alamaz. Yaz tatilinde olmalı ki zaman yönüyle rahat olalım.</p> <p>K16: Videoların toplam süresi uzun bence. Bu yüzden okullar açıkken öğretmenlere izlemek daha zor gelir, tatilde olması daha uygun.</p> <p>K30: Yaz tatilinde olmalı ki öğretmenler rahatlıkla dinleyebilsinler. Bence doğru zamanlama açısından.</p> |
| | Eğitim-öğretim dönemi içerisinde yer almalı (K2, K8, K14, K15, K20, K22, K24, K25, K28, K29) | Katılımcılar programın dönem içerisinde yapılması gerektiğini belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K20: Tatilimi rahat geçirmek istediğim için dönem içinde yapılmasını tercih ederim.</p> <p>K28: 180 saat uzun bir süre, aralıksız gece gündüz dinlense bile bir haftayı geçen bir süre. Bu şekilde dinlemek de tamamlamak da verim almak da zaten imkânsız. Bu eğitimleri yaz tatilimizi ziyan ederek tamamlamak zorunda bırakıyoruz. Döneme onun yorgunluğu ile başlıyoruz. Eğitim-öğretim sürecine yayılması ve daha geniş zaman diliminde tamamlanması taraftarıyım.</p> <p>K29: Başka mesleklerde tatil günlerinde eğitim programı olmuyor, öğretmenlikte neden böyle? Bence dönem içi yapılması bir sorun oluşturmaz.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | Hiç yapılmamalı (K5, K11, K12) | Katılımcılar programın hiç yapılmamasını belirttiği için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K5: Hiç yapılmamalı kanaatindeyim. Gereksiz buluyorum çünkü eğitim programını.</p> <p>K11: Bence hiç olmamalı, yıl şartını sağlayan herkes sınava girebilmeli.</p> <p>K12: Eğitim programı gerçeklikten ve işlevsellikten uzakta. Uzman olmak için 10 yıl şartı varsa sınava gerek var mı? Sınav gerekli ise yıl şartına bakılmaksızın, eğitimi tamamlaması şartı olmaksızın isteyen herkes girebilmeli. Sınav gerekliyse eğitim programı şart mı? Zaten çoğumuz dinlemedik, sırf zorunluluk diye sınava girme şartını sağlamak amacındaydık. Kendi kendine ilerlettik videoları. Yazılı dokümanlardan çalıştık. Böyle bir eğitimin öğretmenlerin yaz tatilini elinden almak amacıyla yapmış olmak için yapıldığını düşünüyorum. Ne yaz tatilinde ne de eğitim dönemi içerisinde bu program olmamalı, gerek yok.</p> |
| Soru 12: Mesleki gelişimi öğretmenlik için gerekli buluyor musunuz, nedenleri nelerdir? | | | |
| Öğretmenlikte mesleki gelişim | Gerekli (K1, K11, K22, K23, K9, K13, K18, K2, K12, K18, K21, K24, K29, K3, K15, K21, K24, K30, K4, K5, K6, K7, K8, K20, K25, K26, K30, K16, K19, K27) | Katılımcılar öğretmenlikte mesleki gelişimi gerekli gördükleri için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K1: Mesleki gelişim öğretmenlikte gereklidir, eğitim ile ilgili güncel uygulama ve yenilikleri bilmek gerekir. Bence bu sayede gelişim sağlanabilir.</p> <p>K22: Eğitimin kalitesini sağlamak için günceli takip etmek gerekiyor, bu şart bence öğretmenlikte. O yüzden gereklidir.</p> <p>K9: Eğitim sürekli akış halinde, günün şartları bu akışı etkileyen en önemli unsur. Akışa yön veren yine eğitimle ilgili gelişmeler, yeni neslin ihtiyaçları vb. oluyor. Mesleki gelişim öğretmenlikte olmazsa eğitim durağanlaşır ve bir ilerleme kaydedemeyiz.</p> <p>K18: Gereklidir tabiki. Çünkü eğitim sabit kalan bir süreç değil. Eğitim öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi, yenilikler uygulanması öğretmenlere hareketlilik katıyor. Bir kere her nesil farklı geliyor, öğretmenlerin de bu nesillerin gelişim ihtiyaçlarına göre mesleki gelişimle cevap verebilmesi zorunlu hale geliyor.</p> <p>K30: Değişen, gelişen her ne varsa uyum sağlamalıyız çağdaş olmak için. Bu da yeniliklere açık öğretmen olmayı gerektirir. Bence öğretmenlikte değişim şarttır ve bu da mesleki gelişimle sağlanabilir.</p> <p>K19: Hafıza-i beşer nisyen ile maluldür. Bu yüzden gereklidir.</p> |
| | Gereksiz (K10, K14, K17, K28) | Katılımcılar öğretmenlikte mesleki gelişimi gereksiz gördükleri için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K10: Gereksiz buluyorum. Lisans eğitiminde mesleki gelişim zaten sağlanıyor.</p> <p>K17: Mesleği gelişim bir anda olabilecek bir şey değil zamanla kendiliğinden gerçekleşiyor. Öğretmenler zaten çalıştığı okulun şartlarına göre ve öğrenciye göre kendini ayarlıyor. Genel bir çerçeve ile mesleki gelişim amacı gütmenin eğitimin esnekliğini bozacağını düşünüyorum. Bu nedenle gereksizdir. Tekrar tekrar üniversitede öğretmenlik eğitimi almak gibi geliyor bana.</p> <p>K14: Çok gerekli değil, zaten uygulama alanı buldukça tecrübe kazandıkça mesleki gelişim kendiliğinden sağlanıyor diye düşünüyorum.</p> |

Soru 13: Programdaki konu başlıklarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmak uzman öğretmen olmak için yeterli midir?

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| Programın yeterliliği | Yeterli (K7, K10, K16, K25, K28) | Katılımcılar programı yeterli buldukları için bu kodla etiketlenmiştir. | K7: Yeterlidir bence. K10: Yeterlidir diye düşünüyorum. K25: Sürecin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum, bu programdaki bilgiler yeterliydi. |
| | Yetersiz (K1, K5, K6, K13, K2, K3, K4, K8, K11, K14, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K27, K30, K12, K15, K9, K23, K29) | Katılımcılar programı yetersiz buldukları için bu kodla etiketlenmiştir. | K8: Yetersiz elbette. Her branş için uzmanlık başka ölçütlerle belirlenmeli. Beden eğitimi öğretmeni o konuları çok iyi bilse ne anlamı var derslerde sportif faaliyetleri öğrencilere eğlenceli bir şekilde aktarmadıktan sonra. Böyle düşünüyorum. Beceri yetenek isteyen branş ayrı, bilgi birikimi isteyen branş ayrı, sınıf öğretmenleri daha başka çalışma alanına sahip neticede. Bunların ayrımını yapan konu başlıkları değil sunulanlar. K22: Yeterli değildir. Konuları çok iyi bilmediğimi varsayalım. Öğrenci için yaptığım mesela okulu sevdirmek, güvende hissettirmek veya ahlaki gelişimine katkı sağlamak gibi faktörler önemsiz midir? Öğretmenlik sadece bilgi aktarma işi midir? Uzman öğretmenlik için çok boyutlu değerlendirme yapılmadık kesinlikle. Yoksa işini severek yapan bir öğretmen kesimi kalmayacak. K9: Sınıfların ve okulların şartları farklıdır. Başka okullarda aynı öğretmen farklı performans sergiler. Bu imkanlar dahilindedir, öğrenci ihtiyacına göredir. Konuların bu noktada yetersiz kaldığı aşikar. Verilen konuların uzman olmada rolü kalıp bir yargıdan ibaret kalmış durumda. |
| | Eksik (K26) | Katılımcı programın eksikliğini vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | K26: Eksiklikler var bence, konular güzel ancak geliştirilmesi lazım. Ekleme ve çıkarmalar yapılması lazım. Tek başına bu konular yeterli olmaz, olmamalı. |

Soru 14: Uzman öğretmenliğe yönelik almış olduğunuz eğitim programını faydalı buldunuz mu? Nedenleri ile belirtir misiniz?

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| Programın işlevselliği | Yararlı bulma (K4, K6, K14, K19, K27, K16, K21, K25, K26, K30) | Katılımcılar programın işlevini faydalı gördükleri için bu kodla etiketlenmiştir. | K4: Faydalı buldum ancak uzaktan olması biraz zorladı. Dikkati toplamada yüz yüze eğitim bence en iyisi. K19: Faydalıydı, eğitimin kötüsü olmaz. K16: Eğitim programını dinleyince bildiğim fakat zamanla kullanmadığım için mesleğime dair bazı konuları unuttuğumu fark ettim. Bu açıdan bana faydalı oldu. K21: Unutulan bilgileri hatırlatması yönüyle yararlı olduğunu düşünüyorum. K25: Faydalıydı, bilgilerin yenilenmesi ve hatırlatılması faydalı oldu. |
|------------------------|---|---|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | Yararsız bulma (K1, K9, K24, K2, K7, K11, K15, K20, K22, K3, K12, K17, K5, K8, K13, K28, K10, K17, K18, K23, K29) | Katılımcılar programının işlevini faydasız gördükleri için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K1: Hayır, uygulamalı kısa bir program daha doğru olurdu. Sınavı da göz önüne alırsak uzman öğretmenlik eğitim programı gereksiz uzatılmış, sınavda yer almayan fazla fazla bilgiler vardı.</p> <p>K24: 180 saati zorla doldurmaya çalışmışlar sanki, gereksiz uzun buldum ben, konular daha öz ve ana hatlarıyla olsa faydalı olabilirdi, bu haliyle faydalı değildi.</p> <p>K11: Bildiğimiz konular olduğu için faydalı değildi.</p> <p>K3: Anlatımlar hiç güzel değildi, bu nedenle faydalı olmadı.</p> <p>K12: Faydalı olabilecek konuları anlatanlar sebebiyle faydasız hale getirmişler. Slayttan okundu, hiç zahmet olmasaydı anlatıcılara, okuyarak herkes eğitimi alırdı.</p> <p>K13: Hayır, faydalı bulmadım. Sınava girmek için tamamlamak gerekiyor diye tamamladım eğitimleri.</p> <p>K10: Teoride kaldı, uygulamalı olsa faydalı olabilirdi belki.</p> <p>K18: Hayır, faydalı değildi. Özellikle iklim konusu bize verilecek bir konu değildi. Bence alan ile ilgili konular olmalıydı faydalı olabilmesi için.</p> <p>K23: Alanıma yönelik olmadığını düşündüğüm için uzmanlığımı fayda sağlayan bir eğitim diyemem.</p> <p>K29: Sınav süreciyle alakası yoktu. Bu yüzden faydalı bulmadım.</p> |
|--|---|--|---|

Soru 15: Uzman öğretmenlik eğitim programı mesleki gelişiminize katkı sağladı mı?

| | | | |
|------------------------------------|---|---|--|
| Programın mesleki gelişime katkısı | Olumlu (K4, K6, K9, K16, K21, K25, K26, K30) | Katılımcılar programının mesleki gelişime katkısını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K9: Evet sağladı, unuttuğumuz konuları hatırlatması yönüyle faydalı oldu.</p> <p>K25: Evet, ben mesleki gelişimime katkı sağlayacak yeni şeyler öğrendim.</p> <p>K26: Evet faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerde bir hareketlenme oldu, sınavdan muaf olmak için yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenlerin sayısı arttı, bu da beraberinde mesleki gelişime katkı sağladı.</p> |
| | Kısmen olumlu (K3, K5, K7, K10, K14, K15, K17, K19, K23, K24, K27, K29) | Katılımcılar programının mesleki gelişime kısmen katkısını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K5: Kısmen evet, bazı modülleri mesleki gelişime yönelik olarak gördüm.</p> <p>K7: Kısmen evet, konular biraz sadeleştirilebilir.</p> <p>K27: Kısmen. Alanımla ilgili bir katkı sunmadı ama diğer konular fayda sağladı. Özellikle ölçme ve değerlendirme unuttuğumuz ve uygulamadığımız bazı noktaları hatırlatması yönüyle iyi oldu.</p> |
| | Olumsuz (K1, K2, K8, K11, K12, K13, K18, K20, K22, K28) | Katılımcılar programının mesleki gelişime katkısını vurguladığı için bu kodla etiketlenmiştir. | <p>K11: Hayır, eğitimdeki yeniklere dair sınırlı konular vardı. Mesleki gelişim için yeni şeylere ihtiyacımız var.</p> <p>K12: Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağlamadı. Sunulan eğitim programı gerçeklikten uzaktır, eğitim programı ülke gerçeklerinden uzaktır, sınıf ve öğrenci gerçeklerini referans almamaktadır, yapılan sınav eğitimin işlevselliğine ve önemli olma durumuna gölge düşürmüştür. Üniversiteler ile okullar arasında birbirini tamamlamayan, birbirinden uzak eğitim programları ve bilimsel çalışmalar devam ettiği müddetçe bir arpa boyu yol alınmaz. Bilimsel çalışma yapan kendi yolunda unvan alır, okullar ise makus talihine bırakılır.</p> <p>K28: Hayır, katkı sağlamadı. Çünkü eğitimden önce ve sonra benim çalışma şeklimde bir değişiklik olmadı.</p> |

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

| | |
|-------------|-------------|
| Adı Soyadı: | Tuğba AYDIN |
| Uyruğu: | T.C. |

EĞİTİM

| Derece | Kurum | Mezuniyet Tarihi |
|---------------|-------------------------|------------------|
| Yüksek Lisans | Erciyes Üniversitesi | |
| Lisans | Erciyes Üniversitesi | 17.06.2013 |
| Lise | Şarkışla Anadolu Lisesi | 12.06.2009 |

İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl | Kurum | Görev |
|------------|--|------------------|
| 2016-Halen | Sancaktepe Şehit Fahrettin Livçalkan Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |
| 2015 | Vali Sabahattin Çakmakoğlu Ortaokulu-İncesu | Türkçe Öğretmeni |
| 2013-2015 | Darıca 100. Yıl Atatürk Ortaokulu-Kocaeli | Türkçe Öğretmeni |

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

Aydın, T. ve Moralı, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin görüşler: Bir literatür değerlendirmesi. A. Zeynalova (Ed.), *11. Uluslararası Değişen Dünyada Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 136-142). BZT Akademi Yayınevi.