

**T.C.**  
**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM**  
**DALI**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN**  
**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK**  
**GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ**

**FİLİZ YAZAR AVANOĞLU**

**Danışman : Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU**

**Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tuğba KONAKLI**

**Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU**

**KASTAMONU-2024**

## TAAHHÜTNAME

*Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.*

**Filiz YAZAR AVANOĞLU**

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ

FİLİZ YAZAR AVANOĞLU

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM  
DALI  
DANIŞMAN: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

Bu çalışma, Halk Eğitimi Merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini incelemek ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dair algılarını, ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla nitel bir araştırma modeli çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, mesleki gelişimle ilgili beklentileri, deneyimleri ve önerileri hakkında bilgiler de elde edilmiştir. Sonuçlar, Halk Eğitimi Merkezi öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterdiğini ve daha fazla destek ile eğitim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek programların geliştirilmesi ve uygulanması için öneriler sunmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Halk Eğitimi Merkezleri, Mesleki gelişim, Yaygın Eğitim.

Kasım 2024, 125 Sayfa

## **ABSTRACT**

### **MSC THESIS**

#### **EXAMINATION OF THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN PUBLIC EDUCATION CENTERS ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CASE OF KASTAMONU PROVINCE**

**FİLİZ YAZAR AVANOĞLU**

**KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION  
SUPERVISOR: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU**

This study aims to analyze the views of Public Education Center teachers on professional development. This study was designed using a case study design within the framework of a qualitative research model in order to examine teachers' views on professional development and to identify teachers' perceptions of professional development processes, their needs and the challenges they face. In the interviews with teachers during the research process, information about their expectations, experiences and suggestions regarding professional development was also obtained. The results reveal that the professional development needs of Public Education Center teachers are diverse and that they need more support and educational opportunities. In this context, the research offers suggestions for the development and implementation of programs that will support the professional development of teachers. The findings aim to contribute to the improvement of education policies and practices.

**KEYWORDS:** Public Education Centers, Professional Development, Non-formal Education.

November 2024, 125 Page

## TEŐEKKÖR

Bana hayatımın tüm dönemlerinde yardım ve desteklerini esirgemeyen tüm aile bireylerime, tez sürecinde beni olumlu şekilde yönlendiren ve motive eden değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na teşekkürü bir borç olarak bilirim.

Filiz YAZAR AVANOĞLU

Kastamonu, 2024



# İÇİNDEKİLER

|  | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| <b>TEZ ONAYI</b> .....   | <b>ii</b>    |
| <b>TAAHHÜTNAME</b> .....   | <b>iii</b>   |
| <b>ÖZET</b> .....  | <b>iv</b>    |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>v</b>     |
| <b>TEŞEKKÜR</b> .....  | <b>vi</b>    |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....   | <b>1</b>     |
| <b>ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ</b> .....  | <b>4</b>     |
| <b>TABLolar DİZİNİ</b> .....   | <b>5</b>     |
| <b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....  | <b>6</b>     |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....  | <b>7</b>     |
| 1.1 Araştırmanın Problem Durumu .....  | 7            |
| 1.2 Araştırmanın Amacı .....   | 10           |
| 1.3 Alt Problemler .....   | 11           |
| 1.4 Araştırmanın Önemi .....   | 11           |
| 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....  | 12           |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....   | <b>26</b>    |
| 2.1 Mesleki Gelişim .....  | 26           |
| 2.1.1 Mesleki Gelişim Kavramı.....   | 26           |
| 2.1.2 Mesleki Gelişim Modelleri.....   | 27           |
| 2.1.3 Dünyada Mesleki Gelişim .....  | 33           |
| 2.1.3.1 Singapur .....   | 33           |
| 2.1.3.2 Çin.....   | 36           |
| 2.1.3.3 Hong Kong .....  | 37           |
| 2.1.3.4 Japonya.....   | 39           |
| 2.1.3.5 Güney Kore .....   | 40           |
| 2.1.4 Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi .....  | 44           |
| 2.1.4.1 Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi<br>ile ilgili güncel durum .....   | 46           |
| 2.2 Halk Eğitimi Merkezleri.....   | 50           |
| 2.2.1 Halk Eğitimi Merkezlerinin Günümüzdeki Yapısı.....   | 50           |
| 2.2.2 Halk Eğitimi Merkezlerinin Fonksiyonları .....   | 51           |
| 2.3 Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar.....   | 12           |
| 2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....   | 12           |
| 2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....  | 19           |
| <b>3. YÖNTEM</b> .....   | <b>55</b>    |
| 3.1 Araştırma Modeli .....   | 55           |
| 3.2 Çalışma Grubu.....   | 55           |
| 3.3 Veri Toplama Aracı.....  | 56           |
| 3.4 Veri Toplama Süreci .....  | 58           |
| 3.5 Verilerin Analizi .....  | 58           |
| <b>4. BULGULAR</b> .....   | <b>60</b>    |
| 4.1 Mesleki Gelişimle İlgili Bulgular .....  | 60           |
| 4.1.1 “Öğretmenin Mesleki Gelişimi Nedir ve Mesleki Gelişimden Siz Ne<br>Anlıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri..... | 60           |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 4.1.2     | “Öğretmenler Mesleklerinde Kendilerini Hangi Yönlerde, Hangi Boyutlarda (Pedagoji, Akademik Bilgi, Genel Kültür, Teknoloji vb.) Geliştirmelidir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....  | 62         |
| 4.1.3     | “Mesleki Gelişiminiz İçin En Son Neler Yaptınız? Herhangi Bir Kurs, Seminer, Kongre, Toplantıya Katıldınız Mı? Cevabınız Evet ise Hangi Faaliyetlere Katıldınız? Kısaca Söz Edebilir Misiniz? Cevabınız Hayır ise Neden Katılmadınız?” Sorularına İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....                           | 64         |
| 4.1.4     | “Mesleki Gelişiminizin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....  | 67         |
| 4.1.5     | “Kendinizi Hangi Konuda/Konularda Geliştirmeyi Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....  | 69         |
| 4.1.6     | “Öğretmenlik Becerilerinizi Geliştirmek Adına Sizin İçin En Önemli Olan Nedir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri.....   | 71         |
| 4.1.7     | “Mesleki Açından Kendinizi Geliştirmenizin Önündeki Başlıca Engeller Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri.....   | 73         |
| 4.1.8     | “Kendinizi Daha Az Yeterli Hissettiğiniz Yeterlik Alanının Geliştirilmesi için Derslerinizde ya da Programınızda Ne Tür Uygulamaların Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....   | 76         |
| 4.1.9     | Başka Öğretmenlerle İş Birliği Yapıyor Musunuz? Hangi Branştaki Öğretmenlerle İş Birliği Yapıyorsunuz? Cevabınız Evet ise Ne Tür İş Birlikleri Yapıyorsunuz? Bir Örnek Verir Misiniz? En Çok Hangisi Faydalı Oluyor? Cevabınız Hayır ise, Biraz Açıklar Mısınız? Sorularına İlişkin Katılımcıların İfadeleri ..... | 78         |
| 4.1.10    | “Elinizde Gerekli Yetkiler ve Kaynaklar Olsaydı Öğretmenleri Mesleki Açından Geliştirmek için Neler Yapardınız?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....   | 80         |
| 4.1.11    | “Sizce Ülkenizdeki Öğretmenlerin Mesleki Açından En İyi Oldukları, En Yeterli Oldukları, En Başarılı Oldukları Alanlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri .....  | 83         |
| <b>5.</b> | <b>TARTIŞMA .....</b>  | <b>86</b>  |
| 5.1       | Mesleki Gelişim Algısına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....  | 86         |
| 5.2       | Kendilerini Geliştirmesi Gereken Yönlere ve Boyutlara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....   | 87         |
| 5.3       | Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....  | 89         |
| 5.4       | Mesleki Gelişimin Yeterliliğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....   | 90         |
| 5.5       | Gelişim Sağlanmak İstenen Konuya/Konulara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....  | 94         |
| 5.6       | Öğretmenlik Becerilerini Geliştirmek Adına En Önem Verilen Şeye İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....   | 95         |
| 5.7       | Mesleki Gelişimin Önündeki Başlıca Engellere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....   | 97         |
| 5.8       | Mesleki Gelişim Uygulama Önerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....  | 99         |
| 5.9       | İş Birliğine Dair Görüş ve Yaklaşımlara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....  | 101        |
| 5.10      | Mesleki Gelişim Önerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....   | 103        |
| 5.11      | Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Açısından En İyi Olduklarına Alanlara Dair Elde Edilen Sonuçlar .....  | 106        |
| <b>6.</b> | <b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>   | <b>108</b> |

|                        |                                  |            |
|------------------------|----------------------------------|------------|
| 6.1                    | Sonuç .....                      | 108        |
| 6.2                    | Öneriler.....                    | 110        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b> |                                  | <b>111</b> |
| <b>EKLER.....</b>      |                                  | <b>124</b> |
|                        | EK 1 Görüşme Formu Sayfası ..... | 124        |



## ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

|  | <b><u>Sayfa</u></b> |
|--|---------------------|
| Şekil 2.1 Mesleki gelişim – model 1, Lawnmower yaklaşımı .....   | 29                  |
| Şekil 2.2 Mesleki gelişim – model 2, türbin yaklaşımı.....   | 30                  |
| Şekil 2.3 Mesleki gelişimin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerine<br>yönelik kavramsal bir model ..... | 31                  |
| Şekil 2.4 Kwakman'a göre mesleki öğrenme etkinliğinin araştırma<br>modeli .....                            | 32                  |
| Şekil 2.5 Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesine dair<br>bir model.....                        | 33                  |



## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

|  |    |
|--|----|
| Tablo 2.1 Kursiyerlerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı .....   | 51 |
| Tablo 3.1 Katılımcıların demografik özellikleri .....  | 56 |
| Tablo 4.1 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim anlayışına<br>yönelik görüşleri .....  | 60 |
| Tablo 4.2 HEM öğretmenlerinin, öğretmenlerin kendilerini<br>geliştirmesi gereken yönle ve boyutlara yönelik görüşleri..... | 62 |
| Tablo 4.3 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri .....   | 65 |
| Tablo 4.4 HEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine<br>yönelik görüşleri .....  | 67 |
| Tablo 4.5 HEM öğretmenlerinin kendilerini hangi alanlarda<br>geliştirmek istediklerine yönelik görüşleri .....             | 69 |
| Tablo 4.6 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için önemli<br>buldukları konulara yönelik görüşleri.....                | 72 |
| Tablo 4.7 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim engellerine<br>yönelik görüşleri .....                                       | 74 |
| Tablo 4.8 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için yapılması gereken<br>uygulamalara yönelik görüşleri .....           | 76 |
| Tablo 4.9 HEM öğretmenlerinin iş birliğine yönelik görüşleri.....  | 78 |
| Tablo 4.10 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim için yapılması<br>gerekenlere yönelik görüşleri .....                       | 80 |
| Tablo 4.11 HEM öğretmenlerinin ülkemizdeki öğretmenlerin<br>en başarılı olduğu alanlara yönelik görüşleri.....             | 84 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

- CPD** : Continuing Professional Development (Sürekli Mesleki Gelişim)  
**COTAP** : Öğretmenler ve Müdürlerin Mesleki Gelişimi Komitesi (Committee on Professional Development of Teachers and Principals)  
**HEM** : Halk Eğitimi Merkezi  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**NIE** : Milli Eğitim Enstitüsü (The National Institute of Education)  
**STEM** : Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (Science, technology, engineering, and mathematics)  
**TE21** : 21. Yüzyıl Öğretmen Yetiştirme Modeli (Teacher Education Model for the 21st Century)

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Araştırmanın Problem Durumu

Hayat boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürebilmeleri için kritik bir süreçtir. Hızla değişen dünyamızda, bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesi gerekmektedir; bu nedenle hayat boyu öğrenme, bireylerin değişen koşullara uyum sağlamasını ve yeni fırsatları değerlendirmesini mümkün kılar (Candy, 1991). Ayrıca, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler (Knowles, 1980). Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme sadece bireysel başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kalkınma ve sürdürülebilirlik için de önemli bir araçtır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015). Öğrenme, her yaşta ve her aşamada süregelen bir süreç olduğundan, bireylerin öğrenmeye açık olmaları ve kendilerini geliştirmeleri, hem kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri hem de içinde buldukları topluma katkıda bulunmaları açısından hayati öneme sahiptir.

Hayat boyu öğrenme, bireylerin her yaşta bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme sürecini ifade ederken, mesleki gelişim ise bu sürecin özellikle iş hayatındaki yansımalarını kapsar. Bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırarak kariyerinde ilerlemesini sağlar. Aynı zamanda, değişen iş dünyası ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamasına yardımcı olur. Günümüzün hızla değişen iş dünyasında, sürekli öğrenme ve mesleki gelişim, bireylerin kariyerlerinde ilerlemeleri ve rekabetçi kalabilmeleri için hayati bir öneme sahiptir. Eğitim programları ve sürekli gelişim fırsatları, çalışanların yetkinliklerini artırarak hem bireysel tatminlerini yükseltir hem de organizasyonların genel başarısına katkıda bulunur. Özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarılarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür.

Hayat boyu öğrenmenin ön planda olduğu günümüzde, örgün eğitime gidememiş ve ya örgün eğitimi belirli bir kademedeyi terk etmiş olanlarla birlikte, örgün eğitime gitmiş ancak eğitim açığı devam eden bireylerin eğitimi önem kazanmıştır. Bu

nedenle, halkın eğitimi ile birlikte Halk Eğitimi Merkezleri'nin (HEM) eğitim hizmetlerini etkin bir biçimde sunması oldukça kritik bir hale gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren HEM bu konuda önemli bir görevi yerine getirmekte, eğitim dışında kalan ya da yeni eğitim almayı hedefleyen bireylere yeni fırsatlar sunmaktadır (Özengi ve Şahan, 2017).

HEM'ler sadece belli bir eğitim kademesine ya da katmanına değil, neredeyse toplumun her kesiminden bireylere hizmet vermektedir. HEM'lerin hedef kitlesini; köylü, şehirli, işçi, işveren, esnaf, tüccar, çiftçi, ev kadını ve serbest meslek sahibi gibi toplumun farklı kesimlerinden bireyler oluşturmaktadır. HEM'ler farklılaşan bu toplumsal kesimlerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çok geniş bir yelpazede eğitim öğretim faaliyetlerini planlamak ve yürütmek durumundadır (Celep, 2003). HEM, bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak mesleki, teknik ve genel kurslar düzenleyerek yetişkin eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Açılan kurs modüllerini başarıyla tamamlayan birçok kursiyer, meslek edinmekte ve ekonomiye katkı sağlamaktadır. Yetişkin eğitiminde kalite, memnuniyet ve katılımın artırılmasında en önemli faktör öğretmenler ve usta öğreticilerdir (Şipal, 2021, s. 2).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, eğitim kalitesini ve genel eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkilemektedir (Demir ve Demir, 2021). Öte yandan, eğitimdeki hızlı değişimler, öğretmenlerin sürekli öğrenme yeteneklerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu nedenle, hayat boyu öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kritiktir. Bu yeterlilikler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve iletişim becerileri gibi unsurlar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesi, hem kendi kariyerleri hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli öğrenme süreçleri, eğitim kalitesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Selvi, 2011).

Eğitim, bireylerin bilgi ve beceri edinimlerini sağlamanın yanı sıra, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişiminde de kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim sisteminin başarısını doğrudan

etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitim araştırmalarında, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime açık olmalarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu birçok çalışma ile belgelenmiştir (Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2000).

Günümüzde eğitim alanındaki hızlı değişim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutma gerekliliğini artırmaktadır. Teknolojik ilerlemeler, eğitim politikalarındaki değişiklikler ve yeni pedagojik yaklaşımlar, öğretmenlerin eğitimdeki rollerini yeniden değerlendirmelerine neden olmaktadır (Fullan, 2007a). Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılım düzeyleri, onları destekleyen eğitim programlarının etkinliği kadar önemlidir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırmak, yenilikçi öğretim yöntemlerini keşfetmek ve eğitim pratiğini iyileştirmek için fırsatlar sunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bu süreçteki algıları ve görüşleri, mesleki gelişim programlarının başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Desimone, 2009).

Literatürde, öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili görüşlerini anlamak amacıyla yapılan araştırmalar, çeşitli bulgular sunmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını yetersiz bulduklarını ve bu durumun onların kariyer tatminlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Villegas-Reimers, 2003). Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılım oranlarının artırılmasının, öğretim kalitesini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştireceği ifade edilmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995).

HEM’de çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin literatürün sınırlı olduğu düşünülmektedir. HEM’de görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin, yeterlik algılarının ve sürekli öğrenme fırsatlarına erişimlerinin, hem bireysel kariyer gelişimleri hem de eğitim kalitesi üzerindeki etkileri yeterince araştırılmamıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıracak, öğrenme motivasyonlarını güçlendirecek ve eğitim programlarının etkinliğini artıracak stratejilerin geliştirilmesi için gereken veri ve bilgi eksikliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, mevcut araştırmaların çoğu, HEM çalışanlarının mesleki

gelişim alanındaki algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemediğinden, öğretmenlerin eğitim süreçlerine ve öğrenci başarılarına olan katkılarının yeterince anlaşılmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelemek, mevcut eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu süreçteki görüşlerini ve algılarını incelemek ve değerlendirmek, mesleki gelişim programlarının tasarımında ve uygulanmasında daha etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu çalışma, Kastamonu HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen etkili uygulama modelleri oluşturma sürecine önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada, nitel bir yaklaşım benimsenerek öğretmenlerin görüşlerinin deneyimlerinin ve algılarının analizi gerçekleştirilecektir. Bu doğrultuda, HEM öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik bakış açılarını daha iyi anlamak, eğitim politikalarının geliştirilmesi için önemli veriler sağlayacaktır.

Bu araştırmada problem durumu, HEM’de çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelemektir. Böylelikle bu araştırma bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmayı ve mesleki gelişim stratejilerinin güçlendirilmesine katkıda bulunmayı odaklanmaktadır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, HEM öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelemektir. Mevcut eğitim politikaları, uygulamaları, öğretmen görüşlerini ve deneyimlerini değerlendirmek suretiyle, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dair tutum, ihtiyaç ve beklentilerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkili stratejilerin belirlenmesine katkıda bulunmak ve eğitim kalitesini artırmak için gerekli bilgi temeli sağlamak amaçlanmaktadır.

### 1.3 Alt Problemler

1. Mesleki gelişim kavramı öğretmenler için neyi ifade etmektedir?
2. Bir öğretmenin kendisini meslekte nasıl geliştirebileceği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için neler yapmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Hangi alanlarda mesleki gelişme ihtiyaç duymaktadırlar?
6. Öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini geliştirmek için en önem verdikleri şey nedir?
7. Mesleki gelişimi engelleyen faktörler öğretmenlere göre nelerdir?
8. Öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili ihtiyaçları nelerdir?
9. Öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin, öğretmen mesleki gelişimi için önerileri nelerdir?
11. Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki açıdan en iyi oldukları alanlar nelerdir?

### 1.4 Araştırmanın Önemi

Mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitimdeki yeniliklere uyum sağlamalarını, pedagojik becerilerini güçlendirmelerini ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilemelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, eğitim kalitesini artırma ve öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini geliştirme açısından son derece önemlidir. Literatürde, yaşam boyu öğrenme, öğretmen öz yeterliliği ve mesleki doyum gibi konular üzerinde çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen, HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşleri üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu durum, HEM

öğretmenlerinin ihtiyaçlarına uygun gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanması için önemli bir bilgi eksikliği yaratmaktadır. Bu sebeple, bu araştırmanın, mevcut literatürdeki boşlukları doldurmak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik daha etkili politikalar oluşturmak adına kritik bir adım olacağı düşünülmektedir.

## **1.5 Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar**

İlgili literatürde, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar arasından bazı örneklerle göz atılacaktır.

### **1.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Karacaoğlu'nun (2008) çalışması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dair algılarını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini değerlendirme biçimlerini, bu algıları etkileyen faktörleri ve yeterlilik algılarının eğitim süreçlerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin yeterlilik algılarının; deneyim, eğitim düzeyi ve mesleki gelişim fırsatlarına erişim gibi unsurlardan etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, öğretim uygulamalarında daha etkili olmalarına ve öğrenci başarılarını artırmalarına katkıda bulunmaktadır. Sonuç olarak, yeterlilik algılarının öğretmenlerin motivasyonunu, öğretim kalitesini ve öğrenci etkileşimini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesinin, yeterlilik algılarını güçlendireceği ve eğitim sisteminin genel kalitesini artıracığı sonucuna varmaktadır.

Hürsen'in (2012) çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri ve genel tutumlarını incelemektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine genellikle olumlu bir yaklaşım sergilediğini, ancak zaman yönetimi, destek eksikliği ve programların kalitesi gibi engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, uygulamalı ve etkileşimli eğitimlerin daha etkili olduğunu belirtirken, bu tür etkinliklerin öğretim

uygulamalarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Makale, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bayar (2014) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin bakış açısından etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin ana bileşenlerini incelemektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim programlarının kendi ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini vurgulamakta ve katılımcılığın, işbirliğinin, uygulama fırsatlarının ve geri bildirim süreçlerinin önemini belirtmektedir. Ayrıca, etkin programların süreklilik arz etmesi gerektiği, tek seferlik eğitimlerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmaktadır. Çalışma, bu unsurların eğitim politikaları ve uygulamalarında dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleki öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye açık olma durumları ile kendi mesleki yeterliliklerini değerlendirme biçimleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu durumlarda, mesleki öz yeterlik algılarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Yani, öğrenmeye istekli olan öğretmenlerin, kendilerine olan güvenleri ve yetkinlik algıları artmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir ortamda daha başarılı olduklarını ve bu durumun eğitim kalitesini artırdığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, mesleki gelişim programlarının ve destek sistemlerinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artıracak şekilde tasarlanmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Çetin'in (2016) çalışması, bir mesleki gelişim programının bilim öğretmenlerinin bilgisayar kullanımı konusundaki görüşleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini öğretim ve öğrenme süreçlerine entegre etme yeteneklerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış bir programın sonuçlarını değerlendirmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin bilgisayar kullanımına dair algılarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Program, öğretmenlerin teknolojinin eğitimdeki potansiyelini daha iyi anlamalarını sağlamış ve uygulama

becerilerini artırmıştır. Ancak, bazı katılımcılar, teknolojiye erişim ve destek eksikliği gibi zorlukların hâlâ önemli engeller olduğunu belirtmektedir. Makale, etkili bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını ve eğitim pratiklerini dönüştürmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgisayar kullanımını artırmak için daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerektiği önerilmektedir.

Eroğlu ve Özbek (2018) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını nasıl algıladıklarını ve bu algıların arkasındaki metaforları incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimi tanımlarken kullandıkları metaforların, onların bu süreçle ilgili düşüncelerini ve tutumlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişimi çeşitli metaforlarla tanımladıklarını, bu metaforların genellikle kişisel deneyimlerine ve mesleki beklentilerine dayandığını göstermektedir. Örneğin, bazı öğretmenler mesleki gelişimi "bir yolculuk" veya "bir ağaç" olarak tanımlayarak, sürecin dinamik ve sürekli olduğunu ifade ederken, diğerleri "bir araç" veya "bir hedef" olarak görerek daha statik bir yaklaşım sergilemektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim anlayışlarının, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin metaforik algılarının dikkate alınmasının, daha etkili mesleki gelişim programları tasarlamaya yardımcı olabileceği önerilmektedir.

Ekinci ve Acar (2019) tarafından yapılan çalışma, ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişim konusundaki görüşlerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, beklentilerini ve mevcut programların etkilerini değerlendirerek bir mesleki gelişim modeli önermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinin daha uygulamalı, etkileşimli ve öğretmen merkezli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sürekli destek, kaynak erişimi ve işbirliği fırsatlarının önemini belirtmektedirler. Makale, öğretmenlerin geri bildirimlerine dayanarak, etkili bir mesleki gelişim modeli için önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına göre tasarlanmış programlar ve daha fazla katılımı zenginleştirilmiş eğitim deneyimleri içermektedir. Sonuç olarak, önerilen

modelin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek eğitim kalitesini artıracığı ifade edilmektedir.

Meral (2023) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki tutumları ile kullandıkları sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım isteklerinin ve bu konudaki tutumlarının, sınıf yönetim yaklaşımlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, anket ve görüşmeler gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak, farklı öğretmen gruplarının tutumları ve yönetim stilleri analiz edilmiştir. Sonuçlar, olumlu bir mesleki gelişim tutumunun, öğretmenlerin etkili sınıf yönetim stilleri benimsemelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha açık olmalarının, sınıf içi etkileşimlerini ve öğrenci katılımını artırdığı belirlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını teşvik etmenin, eğitim kalitesini artırmada önemli bir rol oynayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarına ve mesleki gelişim programlarına yönelik öneriler sunulmaktadır.

Özbyay (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmanın neticesinde, öğretmen mesleki öğrenme açısından; yaş, cinsiyet, deneyim, idari görev ve medeni hâl değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Ancak branş ve mezuniyet durumu değişkenlerinde pozitif yönlü farklılıklar tespit edilmiştir. Özetle, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme arasında düşük yönlü pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Tsedenbal (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ülke karşılaştırması kapsamında Türkiye ve Moğolistan karşılaştırılması yapılmıştır. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin önemli bir kesiminin, mesleki gelişime yönelik pozitif bakış açısına sahip oldukları, mesleki gelişimin ise, öğretmenler açısından süreklilik arz eden bir süreç olduğu ve her zaman geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim Türkiye'de MEB tarafından sağlanmaktadır. Moğolistan'da böyle bir durum söz konusu değildir. Çalışma saatleri açısından da Türkiye'nin

Moğolistan'a kıyasla bulunduğu konumdan ötürü daha çağdaş bir anlayışa sahip olduğu, etkinliklere yönelik Türkiye'nin harcama bütçesi ile Moğolistan arasında belirgin farklılıkların olduğu ve Moğolistan'ın Türkiye'ye kıyasla daha klasik ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ndeki eğitim anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Doğan vd. (2024) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik algılarını ve bu algıların eğitim uygulamalarına olan etkilerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına nasıl yaklaştıklarını, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve beklentilerini belirlemeyi hedeflemektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini; ancak zaman, kaynak ve destek eksikliği gibi engellerin katılımlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler, uygulamalı ve etkileşimli eğitimlerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının, öğretim kalitesini ve öğrenci başarılarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması ve desteklenmesi gerektiği önerilmektedir.

Yukarıda özetlenen literatür, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin çeşitli boyutlarını ele alarak, bu süreçlerin öğretim kalitesi ve öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, katıldıkları formal ve informal öğrenme fırsatlarına, deneyimlerine ve destek sistemlerine bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca, etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlanması ve sürekli destek sağlanması gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarının olumlu olması, sınıf yönetimi stillerini ve öğrenci etkileşimini artırarak eğitim kalitesini yükseltmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmenlerin perspektiflerini dikkate alarak yeniden yapılandırılması, mesleki gelişim süreçlerinin etkinliğini artırmak için kritik bir öneme sahiptir.

Yaygın eğitim kurumlarından biri olan HEM'lerde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki gelişimleri hakkındaki araştırmalara bakılacak olursa bu araştırmaların oldukça sınırlı oldukları görülmektedir. Bu konu ile ilgili başlıca araştırmalar şunlardır:

Temiz (2009) tarafından yapılan araştırma, HEM'lerde görevli mesleki-teknik ve sosyal-kültürel kurs öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerini incelemektedir. Genel olarak çalışma, halk eğitimi alanında öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin artırılmasının önemini vurgulamakta ve bu konuda yapılması gerekenleri belirtmektedir.

Sapsağlam ve Kabadayı (2011) tarafından yapılan araştırma, Tokat ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Araştırma, öğretmenlik yeterliliklerini artırmaya yönelik önerilerde bulunmakta; bu bağlamda, mesleki gelişim programlarının güçlendirilmesi ve sürekli eğitim fırsatlarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Akbaşlı ve Durnalı (2017) tarafından yapılan araştırma, HEM'lerde iş görenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine dair algılarını incelemektedir. Araştırmada, iş görenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki bilgi, tutum ve deneyimleri değerlendirilmiştir. Anket ve mülakat gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak, katılımcıların öğrenme süreçlerine olan yaklaşımları ve yeterlik algıları ortaya konmuştur. Sonuçlar, iş görenlerin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yeterlikleri geliştirme konusunda farkındalıklarının arttığını ancak bazı engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, HEM'de yaşam boyu öğrenme kültürünün güçlendirilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Türkkan (2019) tarafından yapılan araştırma, HEM yöneticileri ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları ve bunun mesleki tatminleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Genel olarak, araştırma, yaşam

boyu öğrenmenin bireysel ve mesleki gelişimdeki önemini vurgulamakta ve bu konuda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

Akçay (2021) tarafından yapılan araştırma, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin İSMEK programı çerçevesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yeterliklerini incelemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları, deneyimleri ve gelişim ihtiyaçları belirlenmiş; öğretmenlerin öğrenme motivasyonları ve yeterlik algıları analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin yüksek olduğunu, ancak yeterliklerini geliştirme noktasında bazı engellerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim programlarının ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu bulgular, yaşam boyu öğrenme kültürünün yaygınlaştırılması açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Topdemir vd. (2021) tarafından yapılan araştırma, HEM'de görev yapan öğretmenler ve usta öğreticilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Genel olarak, çalışma, yaşam boyu öğrenmenin mesleki tatmin üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak, eğitim alanında sürekli gelişim anlayışının önemini vurgulamaktadır.

Demir vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada, HEM'de görev yapan usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, usta öğreticilerin öğrenme süreçlerine olan yaklaşımları, bilgi ve beceri düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu yeterliklerin mesleki gelişim üzerindeki etkileri ve eğitim programlarının etkinliği de göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak, usta öğreticilerin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerine katılımının artırılması gerektiği vurgulanmış, önerilerde bulunulmuştur. Bu bulgular, HEM'in daha etkin bir şekilde hizmet vermesi için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Yukarıda özetlenen literatür, HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları ve mesleki yeterlilikleri üzerine önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin artırılmasının, sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının ve yaşam boyu öğrenme kültürünün

güçlendirilmesinin kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki tatminleri ile yaşam boyu öğrenme arasındaki olumlu ilişki, sürekli eğitim programlarının ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

### **1.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bezzina'nın (2006) çalışması, yeni öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dair algılarını ele almaktadır. Araştırma, başlangıç düzeyindeki öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları, ihtiyaçlarını ve mesleki gelişim fırsatlarını nasıl değerlendirdiklerini incelemektedir. Katılımcılar, genellikle destek eksikliği, rehberlik ihtiyacı ve sürekli eğitim fırsatlarının yetersizliğinden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra, etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve sınıf yönetimini geliştirmede kritik bir rol oynadığına vurgu yapılmaktadır. Makale, yeni öğretmenlerin deneyimlerini göz önünde bulundurarak daha etkili mesleki gelişim programları tasarlanması gerektiğini önermektedir.

Lessing ve De Witt'in (2007) çalışması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin değerine ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin eğitim kalitesini artırma, pedagojik becerilerini geliştirme ve mesleki tatmin sağlama konusundaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sürekli mesleki gelişimin önemini vurgularken, etkili programların uygulamalı, işbirlikçi ve güncel bilgiye dayalı olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak, bazı katılımcılar, zaman kısıtlamaları ve yeterli destek eksikliği gibi engellerin sürekli mesleki gelişime katılımı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Makale, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerinde daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerektiğini savunarak bu durumun eğitim sistemine olumlu katkılar yapabileceğini önermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime dair algıları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır.

Torff ve Sessions'ın (2008) çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki tutumlarını etkileyen çeşitli faktörleri incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin

mesleki gelişim fırsatlarına yaklaşımını şekillendiren bireysel, kurumsal ve çevresel etkenleri ele almaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin deneyim düzeyinin, okul kültürünün, yöneticilerin desteğinin ve mesleki gelişim programlarının kalitesinin, öğretmenlerin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel motivasyonları ve mesleki tatminleri de bu tutumları belirlemede kritik rol oynamaktadır. Makale, etkili mesleki gelişim programlarının, bu faktörleri dikkate alarak tasarlanması gerektiğini ve öğretmenlerin olumlu tutumlarını artırmak için destekleyici bir ortam oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

Akerson vd. (2009) tarafından yapılan çalışma, bir mesleki gelişim programının ilkökul öğretmenlerinin bilim anlayışını ve öğretim uygulamalarını nasıl geliştirdiğini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin bilim konusundaki algılarını güçlendirmek ve öğretim yöntemlerini iyileştirmek amacıyla bir topluluk oluşturma yaklaşımını benimsemektedir. Program, öğretmenlerin işbirliği yaparak deneyimlerini paylaşmalarına, tartışmalar yapmalarına ve ortak öğrenme fırsatları yaratmalarına olanak tanımıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin bilim anlayışlarının derinleştiğini ve öğretim uygulamalarında daha yenilikçi ve etkili yöntemler benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca, bu toplulukların sürdürülebilir olması için sürekli destek ve kaynak sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Makale, mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin bilimsel düşüncelerini ve öğretim pratiklerini geliştirmek için güçlü araçlar olabileceğini ortaya koymaktadır.

Holmes vd. (2010) tarafından yapılan çalışma, uzaktan mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini ve bu tür eğitimlerin avantajlarını incelemektedir. Araştırma, uzaktan eğitim yöntemlerinin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmedeki etkinliğini vurgulamaktadır. Makale, esneklik, erişim kolaylığı ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi uzaktan mesleki gelişimin sağladığı avantajları ele almaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar, yüz yüze etkileşimin eksikliğinin bazı zorluklar yarattığını ve sosyal öğrenme fırsatlarının sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, etkili uzaktan mesleki gelişim programlarının tasarımında dikkat edilmesi gereken unsurlar, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik içerik ve destek

sistemleri gibi konulara da değinilmektedir. Sonuç olarak, uzaktan mesleki gelişimin daha etkili hale getirilmesi için çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Nahbani vd. (2010) çalışması, Lübnan'daki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusundaki görüşlerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, tercih ettikleri eğitim yöntemlerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, sürekli mesleki gelişimin önemine dair olumlu görüşler taşıdığı, ancak yeterli destek ve kaynak eksikliği nedeniyle etkili uygulamalara erişimde zorluk yaşadıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca, yerel bağlamın ve kültürel faktörlerin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini nasıl etkilediği üzerinde durulmaktadır. Sonuçlar, Lübnan eğitim sistemi için daha etkili mesleki gelişim stratejileri geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

Male'in (2011) çalışması, bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri sınıflarına dahil etme konusundaki algılarını ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ele almaktadır. Program, öğretmenlere kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sağlamanın yanı sıra, uygulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, daha fazla öz yeterlilik hissettiklerini ve bu tür eğitim yöntemlerine daha açık hale geldiklerini göstermektedir. Ayrıca, programın öğretmenlerin işbirliği yapma ve destek alma konusundaki istekliliklerini artırdığı vurgulanmaktadır. Makale, etkili mesleki gelişim programlarının kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemek için önemli bir araç olduğunu önermektedir.

Maskit'in (2011) çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri boyunca pedagojik değişikliklere karşı tutumlarını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin profesyonel gelişim aşamalarında yaşadıkları değişimlerin etkilerini ve bu değişimlere verdikleri tepkileri değerlendirmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin pedagojik yeniliklere yönelik tutumlarının, mesleki gelişim aşamasına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Başlangıçta daha temkinli ve dirençli olan öğretmenler, ilerledikçe daha açık ve istekli hale gelmektedir. Programların etkililiği,

öğretmenlerin desteklenmesi ve katılımcı bir yaklaşımın benimsenmesi ile doğrudan ilişkilidir. Makale, öğretmenlerin tutumlarını anlamının, etkili mesleki gelişim programları tasarlamak için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin pedagojik değişikliklere olumlu bir yaklaşım geliştirmeleri için sürekli destek ve etkileşim sağlanmasının önemi öne çıkmaktadır.

Savolainen vd. (2012) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarını ve öz-yeterlik duygularını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının, öğrencilere sağlanan destek ve eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, kapsayıcı eğitimdeki başarılarını nasıl etkilediğini vurgularken, bu algıların geliştirilmesi için gerekli olan stratejileri belirlemektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla bilgi ve pratik deneyime ihtiyaç duyduklarını göstermekte, bu nedenle ön hizmet ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili beceri ve bilgi kazandırmaya odaklanması gerektiğini önermektedir. Çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımlara daha olumlu bir tutum geliştirmeleri için destekleyici eğitim ortamlarının önemine de dikkat çekmektedir.

Nadelson vd. (2013) tarafından yapılan çalışma, ilkökul öğretmenlerinin STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) konusundaki algılarını ve hazırlıklarını incelemektedir. Araştırma, sorgulama temelli STEM mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin STEM öğretim becerilerini nasıl güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki bilgilerini artırmakla birlikte, sınıf içindeki uygulamalarında daha etkili hale gelmelerini sağladığı vurgulanmaktadır. Sorgulama temelli yaklaşımlar, öğretmenlerin aktif katılımını teşvik ederken, öğrenci öğrenimini de olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin STEM konusundaki öz yeterlik algılarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi için gerekli destek ve kaynakların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Sonuç olarak, ilkökul öğretmenleri için etkili STEM eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Mansour vd. (2014) tarafından yapılan çalışma, bilim öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim (CPD) konusundaki bakış açılarını ve deneyimlerini incelemektedir. Araştırma, mevcut CPD uygulamalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ve öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde daha fazla katılım ve etkileşim talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, CPD'nin daha uygulamalı, işbirlikçi ve yenilikçi olması gerektiğini belirtmekte; ayrıca, eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf deneyimlerine dayalı olarak tasarlanmasının önemini vurgulamaktadırlar. Makale, öğretmenlerin seslerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini savunarak etkili bir mesleki gelişim modeli için teorik çerçevelerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini önermektedir. Sonuç olarak, bilim öğretmenlerinin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve karşılanması için yeni yaklaşımlar önerilmektedir.

van Aalderen-Smeets vd. (2015) çalışması, ilkökul öğretmenlerinin bilime yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla tasarlanmış bir mesleki gelişim programını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin bilimsel düşünceye ve öğretim uygulamalarına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine odaklanmaktadır. Program, öğretmenlerin bilimsel içerik bilgilerini artırırken, aynı zamanda bilim öğretimiyle ilgili kişisel inançlarını ve tutumlarını sorgulamalarını teşvik etmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin bilimsel konulara olan yaklaşımının ve öğretim yöntemlerinin iyileştiğini göstermektedir. Eğitim sürecinin öğretmenlerin kendine güvenini artırdığı ve öğrencilere bilimi daha etkili bir şekilde öğretmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Makale, tutum odaklı mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin bilim öğretimine karşı duydukları olumlu algıları artırmada önemli bir rol oynayabileceğini önermektedir.

Avidov-Ungar'ın (2016) çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişim algılarını inceleyerek, bu süreçteki zorlukları ve fırsatları ele alır. Araştırma, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen faktörleri ve karşılaştıkları engelleri belirlemeye odaklanmaktadır. Öğretmenlerin, kendilerini geliştirme süreçlerini nasıl değerlendirdikleri ve bu süreçlerin eğitim kalitesine olan etkileri üzerine delil sunarak, etkili bir mesleki gelişim modeli önermektedir.

Lindvall (2017) tarafından yapılan çalışmada, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programları ve bu programlardan elde ettikleri kazanımın öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bir öğrenci açısından akademik başarı; eğitim sisteminin en temel çıktısı olduğundan, öğrenciyi başarıya götüren en önemli faktörlerden biri olan öğretmenler, öğrencilerini aktif bir biçimde eğitim sürecine dâhil etmesi ve hatta eğitime katkı sağlayabilecek bir duruma getirebilmesi için başarılı öğrenciler yetiştirmek zorundadır. Lindvall, etkili öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili özelliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan çalışmanın neticesinde, mesleki gelişim etkinliklerini deneyimleyerek yapan öğretmenlerin, mesleki başarı, işe yönelik bilgi ve becerilerin güncellenmesi, öğrenciyi anlama ve öğretmenliği sevme ile ilgili konularda da önemli kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimin önündeki engel olarak ise, mesleki gelişiminin gerektiği gibi desteklenmemesi, hizmet içi eğitim programlarının istenilen verimi sağlayamaması, plansız yapılanma ve performans değerlendirme sisteminin eksikliğidir.

Owens vd. (2018) tarafından yapılan çalışma, STEM alanında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını nasıl algıladıklarını ve bu ihtiyaçları karşılama tercihlerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik kendilerini geliştirme arzularını ve bu süreçte en etkili buldukları yöntemleri belirlemektedir. Katılımcılar, uygulamalı eğitimler, işbirlikçi öğrenme ve çevrimiçi kaynakların önemini vurgularken, mevcut mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliğinden de bahsetmektedir. Ayrıca, öğretmenler, içerik bilgisi ile pedagojik becerilerin bir arada geliştirilmesini önermektedir. Sonuç olarak, STEM alanında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için daha hedeflenmiş ve etkili programlar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Wasserman ve Migdal'ın (2019) çalışması, öğretmenlerin çevrim içi ve yüz yüze mesleki gelişim kurslarına karşı tutumlarını karşılaştırmaktadır. Araştırma, her iki eğitim biçiminin öğretmenlerin öğrenme deneyimleri, etkileşim düzeyleri ve genel memnuniyetleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin çevrim içi kurslarda esneklik ve erişim kolaylığını takdir ederken, yüz yüze eğitimlerde sosyal etkileşim ve destek arayışında bulduklarını göstermektedir. Ancak, bazı

öğretmenler çevrim içi kursların yeterince etkileşimli olmadığını belirtmektedir. Her iki yöntem de farklı avantajlar sunarken, öğretmenlerin tercihleri, bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Makale, etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için hem çevrim içi hem de yüz yüze bileşenler içermesi gerektiğini önermektedir.

Saloviita'nın (2020) yaptığı çalışma, destek ihtiyaçları olan öğrencilerin kapsayıcı eğitime entegrasyonu konusunda öğretmenlerin tutumlarını incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu veya olumsuz tutumlarının, bu öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalarını ve genel eğitim ortamını nasıl etkilediğini göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin destek ihtiyaçları olan öğrencilerle ilgili bilgi, deneyim ve destek eksikliklerinin, olumsuz tutumları pekiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendine güven duygularının artırılmasının ve profesyonel gelişim fırsatlarının sağlanmasının, olumlu tutumların geliştirilmesi için kritik olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin tutumları, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu konuda daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

## **1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Kastamonu ilinde bulunan HEM'de görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve dâhilinde, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla alanda yapılan dokümanlar incelenmiştir.

### 2.1 Mesleki Gelişim

#### 2.1.1 Mesleki Gelişim Kavramı

Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitimin bir parçası olarak kabul edilen bir alt süreçtir. Bu kavram; hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme ve insan kaynakları geliştirme gibi terimlerin evrimi süreciyle ortaya çıkmıştır (Bümen vd., 2012, s. 194). Bayram'a göre tüm bu kavramların ortak amacı, öğretmenlerin niteliklerini artırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmektir (Bayram, 2010, s. 6). Alanyazında kavramlar arasında tam bir birlik sağlanamamış olsa da, son dönemlerde hizmet içi eğitim anlayışı mesleki eğitim olarak yeniden şekillenmiştir. Geleneksel perspektifte, “personelle 3-4 gün süren eğitimler” şeklindeyken; modern anlayışta, “personel odaklı, uzun süreli ve işe entegre öğrenme deneyimleri” olarak tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2012, s. 194).

Mesleki gelişim, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Bredeson'a göre mesleki gelişim: “öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirmek için yaratıcı ve yansıtıcı kapasitelerini harekete geçiren öğrenme fırsatlarını ifade eder.” (Bredeson, 1999, s. 4). Guskey'e göre “Öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler”dir (2000, s. 16). Ling ve Mackenzie'ye göre, Avustralya eğitim bağlamında mesleki gelişim kavramı, bazı diğer ortamlarda hizmet içi öğretmen eğitimi olarak adlandırılan kavramla eşdeğerdir. Genel olarak, bu kavram hizmet öncesi öğretmen eğitiminden farklıdır ve uygulamada bulunan deneyimli öğretmenler için geçerlidir (2001, s. 88). Darling-Hammond vd. (2017) göre, etkili

mesleki gelişim, “Öğretmen uygulamalarında değişiklikler ve öğrenci öğrenme çıktılarında iyileştirmelerle sonuçlanan yapılandırılmış mesleki öğrenme” dir. Villegas-Reimers’a göre mesleki gelişim, “geniş anlamda, bir kişinin mesleki rolündeki gelişimini ifade eder.” (2003, s. 11). Daha spesifik olarak, “Öğretmen gelişimi, bir öğretmenin artan deneyim kazanması ve öğretimini sistematik olarak incelemesi sonucunda elde ettiği mesleki gelişimdir.” (Glatthorn, 1995, s. 41, Akt. Villegas-Reimers, 2003, s. 11). OECD'nin 2022 yılında yayımlanan "Skills for Jobs" raporuna göre ise mesleki gelişim, bireylerin iş gücü piyasasında rekabetçi kalabilmeleri için gerekli beceri ve yetkinlikleri sürekli olarak geliştirme sürecidir. Rapor, mesleki gelişimin, hem eğitim sistemleri hem de işverenler tarafından desteklenmesi gereken sistematik bir yaklaşım olduğunu vurgular (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022).

Bu tanımlardan yola çıkarak kısa bir tanım yapmak gerekirse, öğretmen mesleki gelişimi; “öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını artırmayı hedefleyen, yapılandırılmış öğrenme süreçleri ve etkinliklerle sürekli olarak gerçekleştirilen bir gelişim sürecidir.” Bu süreç, öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirirken, yaratıcı ve yansıtıcı kapasitelerini harekete geçirir, öğrenci öğrenme çıktılarında iyileşmelere yol açar. Mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitimden farklı olarak, deneyimli öğretmenler için geçerli olan, sürekli öğrenme ve deneyim kazanma yoluyla mesleki rollerindeki gelişimi ifade eder. Eğitim sistemleri ve işverenler tarafından desteklenmesi gereken sistematik bir yaklaşımdır ve bireylerin iş gücü piyasasında rekabetçi kalabilmeleri için gerekli becerilerin edinilmesine katkıda bulunur.

### **2.1.2 Mesleki Gelişim Modelleri**

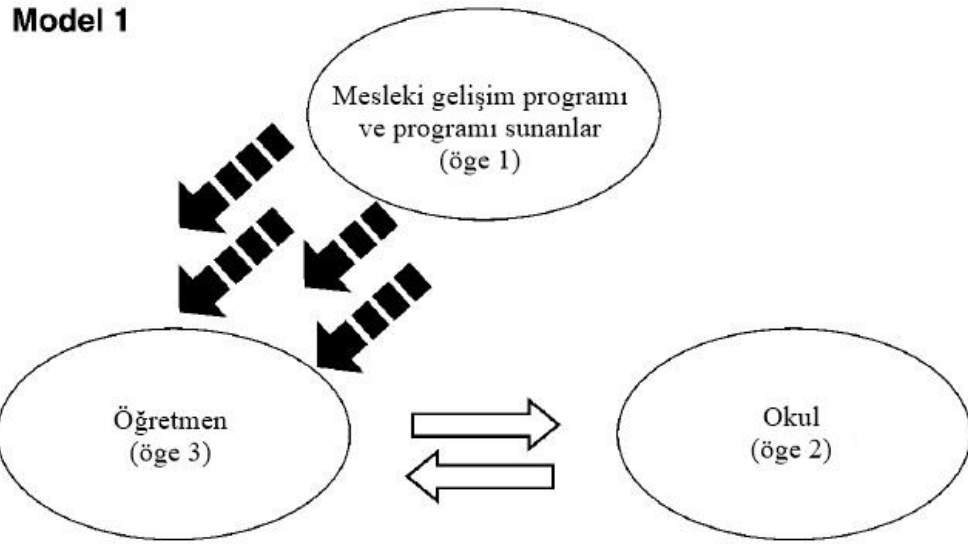
Modeller, öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanan belirli süreçler ve fırsatları ifade eder (Villegas-Reimers, 2003, s. 16). Öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcından emeklilik dönemine kadar mesleki gelişimlerini desteklemek ve teşvik etmek amacıyla çeşitli ülkelerde oluşturulmuş ve uygulanmış birçok model bulunmaktadır (Villegas-Reimers, 2003, s. 69). Bu çalışmada, yaygın olarak bilinen modeller üzerinde durulacaktır.

Mackenzie (1997), öğretim pratiğinde değişikliklere yol açan mesleki gelişimin, mesleki gelişim programları, okul organizasyonu ve bireysel öğretmenler arasındaki dinamik etkileşimle daha kolay gerçekleşeceğini belirtmektedir. Mesleki gelişim, sosyal bir bağlamda gerçekleştiği için bu bağlamdan etkilenir. Eğitim yeniliklerinin geçmişi, mesleki gelişim programlarının etkinliğinin değişken olduğunu gösterir; birçok yenilik, katkılarını tam olarak göremeden sona erer. Eğitim politikası ve finansman önemli olsa da, mesleki gelişimin etkinliğini garanti etmez. Okul kültürü ve personelin değişim ve profesyonel büyümeye bağlılığı, programların uygulanmasında önemli farklar yaratabilir. Katılımcı bireyler, yaşam ve kariyer deneyimleri, eğitim, kişilik, yaş, cinsiyet ve dünya görüşü açısından farklılık gösterir. Okul, öğretmenler ve mesleki gelişim tasarımcıları arasındaki etkileşimin düzeyi ve türü, mesleki gelişim programlarının etkinliğini değerlendirmeye yardımcı olur (Ling ve Mackenzie, 2001, s. 94).

Ling ve Mackenzie, iki mesleki gelişim modeli tanımlar ve her ikisi de üç temel unsuru içermektedir: mesleki gelişim programları (öge 1), okul (öge 2) ve öğretmen (öge 3). Modeller arasındaki fark, bu üç unsur arasındaki etkileşim düzeyi ve türüdür. Mesleki Gelişim—Model 1'de (Mackenzie, 1997), bu üç unsur birbirinden bağımsız olarak hareket eder ve mesleki gelişim programını sunanlar, öğretmenlere tek yönlü, program odaklı bilgiler iletmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001, s. 94).

Model 1'de (bkz. Şekil 1), katılımcılar önceki deneyimlerine ve anlayışlarına dayanarak programdan gelen mesajları yorumlar. Bu katılımcılar genellikle farklı okullardan gelmektedir ve bireysel ihtiyaçların ele alınması için sınırlı fırsatlar vardır. Katılımcıların mesleki gelişim programını etkileme şansı da yoktur; çünkü çoğu durumda program önceden planlanmış bir paket halindedir. Okul, programın içeriği veya uygulanması konusunda çok az katkı sağlamakta ve öğretmenlerin değişim göstermesi için destek sunmamaktadır. En motive öğretmenler dışında, Model 1 kapsamında mesleki gelişimin öğretim pratiğinde çok az değişikliğe yol açtığı belirtilmektedir. Bu sınırlı değişim potansiyeli, program ile programı sunanlar, okul ve katılımcılar arasında açık bir diyalektik ilişki olmamasından kaynaklanmaktadır. Kısa süreli kurs yaklaşımı, genellikle Model 1'e dayanmaktadır. Değişimin gerçekleşebilmesi için üç temel unsur arasında dinamik bir etkileşimin

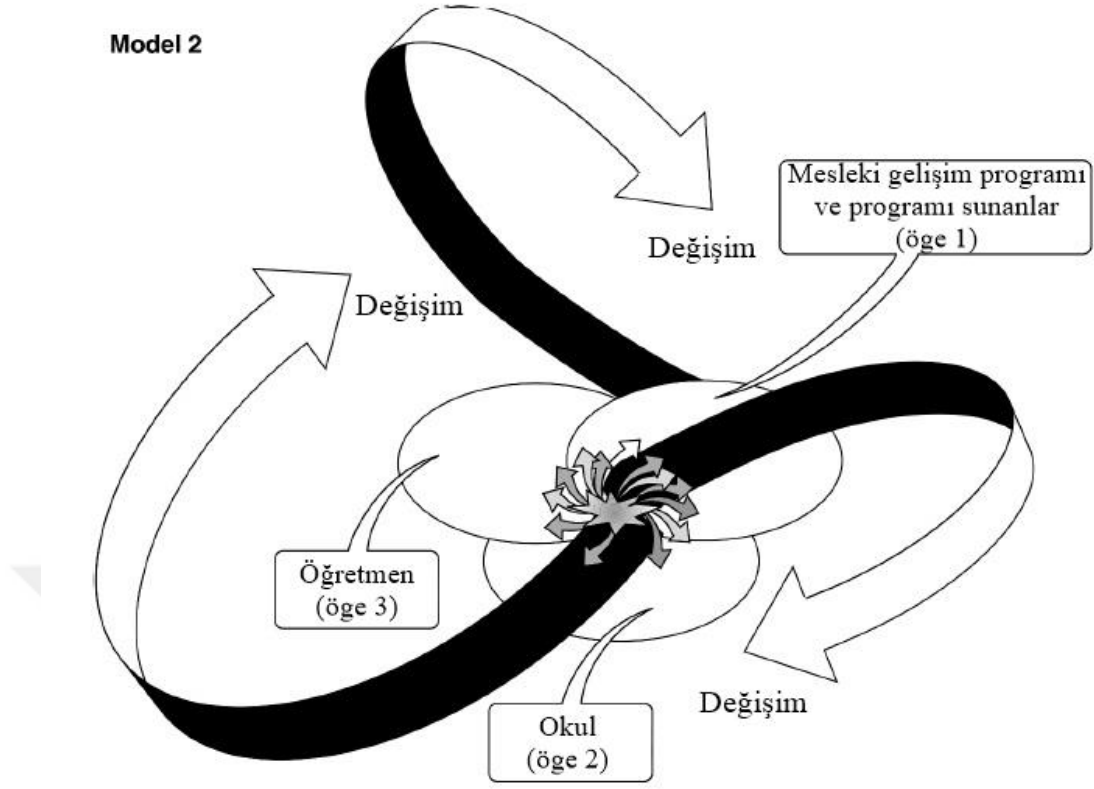
gerektiği önerilmektedir. Mesleki gelişime katılım, öğretmenin ve/veya okulun ihtiyaçları doğrultusunda, ilgili taraflar arasında gönüllü veya müzakere edilerek gerçekleştirilmelidir. Öğretmen ve okulun, programın; amaçlarını, hedeflerini ve beklenen sonuçlarını net bir şekilde anlaması için mesleki gelişim sunanların sunabilecekleri hakkında kapsamlı bilgi edinilmesi gereklidir. Esnek ve çeşitli sunum yöntemleri, tarafların anlam ve anlayışları müzakere etmelerine olanak tanır ve uygulama fırsatları sunarak geri bildirim ve koçluk imkânı sağlar (Ling ve Mackenzie, 2001, s. 95).



Şekil 2.1 Mesleki gelişim – model 1, Lawnmower yaklaşımı

Model 2'de (bkz. Şekil 2) (Mackenzie, 1997 Akt. Ling ve Mackenzie, 2001, s. 95) Model 1'deki aynı unsurlar bulunur; ancak bu unsurlar dinamik bir etkileşimle bağlantılıdır ve katılımcıların ihtiyaçları veya hedefleri üzerinden müzakere edilmiştir. Bu senaryoda, mesleki gelişim sunucuları, öğretmenler ve okul arasında ortak bir hedef vardır; ancak bu hedefe ulaşma yolu, katılımcıların güçlü yönleri ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilir. Eleştirel yansıma bu modelin merkezindedir; bireyler ve grup, kendi performanslarını inceleyerek bilgi birikimi ve özdenetimli gelişim sağlar. Model 2'de, mesleki gelişim sunucuları esnek ve bilgi sahibidir; bu nedenle ortak hedeflere ulaşmak için farklı yollar izleyebilirler. Dinamik etkileşimin beklenen sonucu, üç unsurda da değişimdir ve bu model, mesleki gelişimi tek yönlü değil, etkileşimli olarak görmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001, s. 95-96).

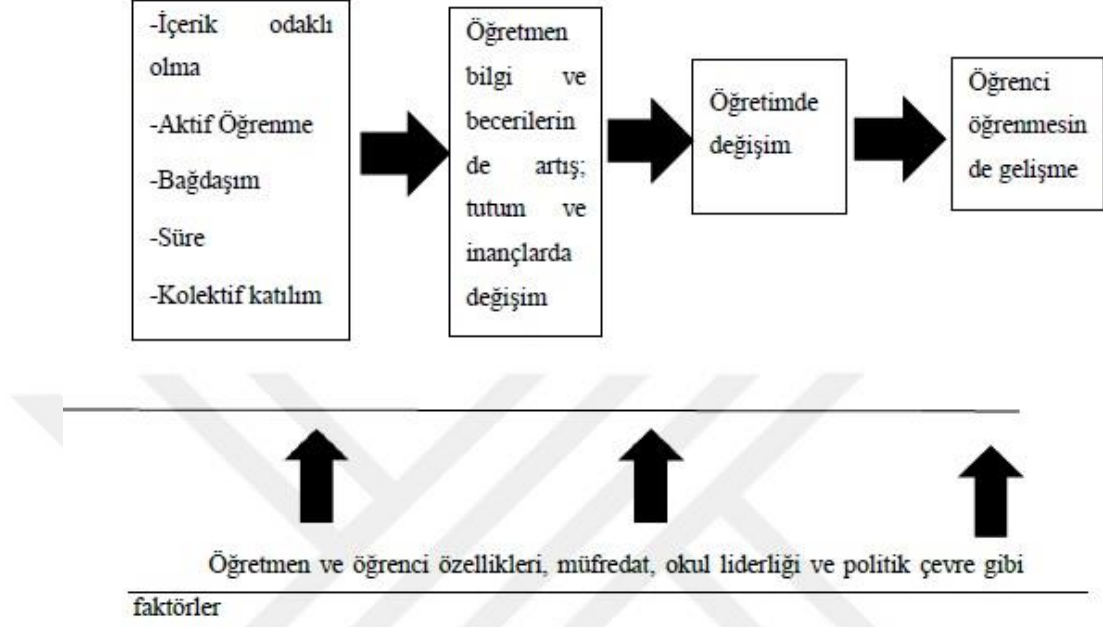
Model 2



Şekil 2.2 Mesleki gelişim – model 2, türbin yaklaşımı

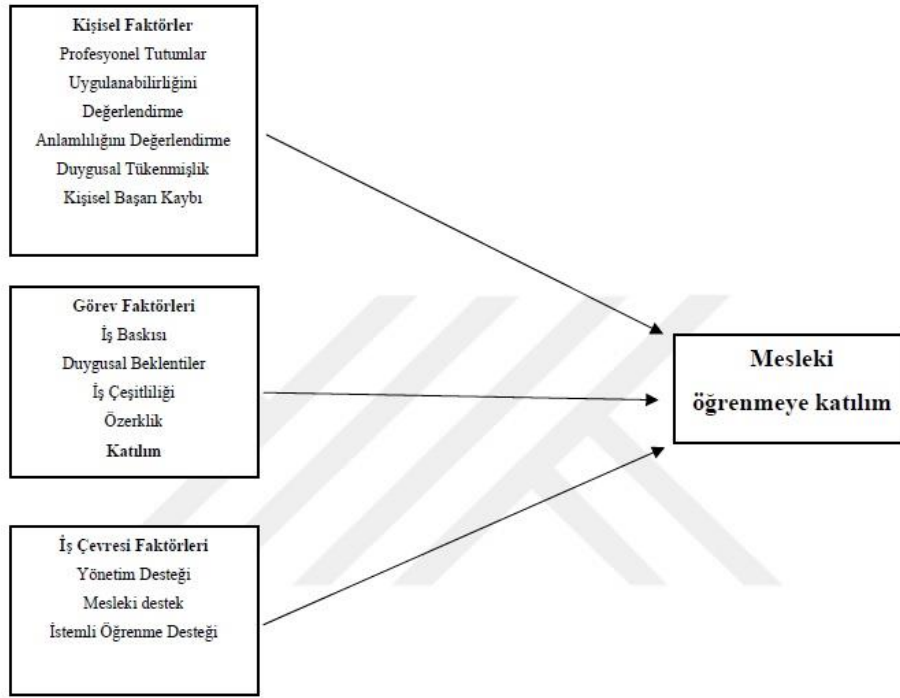
Desimone (2009), mesleki öğrenme araştırmalarında öğretmen inançları, tutumları, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkileri açıklayan bir model geliştirmiştir (bkz. Şekil 3) (Mackenzie, 1997 Akt. Ling ve Mackenzie, 2001, s. 96) ve bu modelin tüm ampirik nedensel çalışmalarda kullanılmasını önermektedir. Bu model, mesleki gelişimin kritik özellikleri ile öğretmen bilgisi, inançları, sınıf içi uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki etkileşimleri yansıtır. Temel eylem teorisi, şu adımları takip eder: Öncelikle öğretmenler etkili bir mesleki gelişim deneyimi yaşar. Bu süreç, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırır ya da tutum ve inançlarını değiştirir. Sonrasında, öğretmenler yeni bilgilerini ve tutumlarını öğretim yöntemlerini geliştirmek için kullanır. Nihayetinde, bu öğretimsel değişiklikler öğrenci öğrenimini artırır (Desimone 2009, s. 184). Desimone, etkili mesleki öğrenmenin beş ana özelliğini belirlemektedir: içerik odaklılık, aktif öğrenme, iş birliği, eğitim programları ve politikalarla uyum sağlama ve katılımcılar için yeterli öğrenme zamanı sunma. Bu özellikler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde artışa yol açarken, aynı zamanda öğretim uygulamalarında değişiklikler yaparak öğrenci öğrenme kalitesini yükseltmeyi hedefler. Desimone'ye (2009) göre, etkili mesleki

öğrenme faaliyetleri bu beş temel özelliği taşımakta ve süreç dört aşamada gerçekleşmektedir (bkz. Şekil 3) (Desimone, 2009, Akt. Yılmaz, 2022, s. 27).



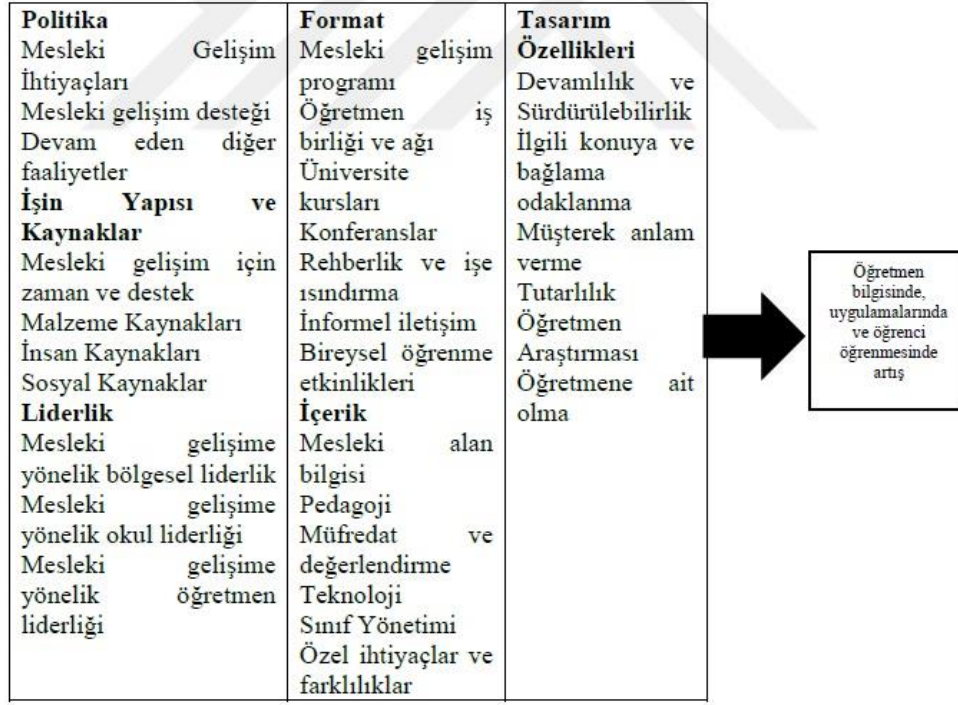
Şekil 2.3 Mesleki gelişimin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik kavramsal bir model

Bu konudaki literatürde önemli bir araştırma, Kwakman (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kwakman, Hollanda'daki on ortaokulda gerçekleştirdiği araştırmasında mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç ana başlık altında toplamıştır (bkz. Şekil 4). Kwakman'a göre, mesleki öğrenmeyi etkileyen üç ana faktör; kişisel faktörler, görev faktörleri ve iş çevresi faktörleridir (bkz. Şekil 4) (Kwakman, 2003, Akt. Yılmaz, 2022, s. 26). Kwakman'a göre, mesleki öğrenme bireysel etkinlikler olarak okuma, deneme ve yansıtma gibi kategorilere ayrılabilir gibi, okul içinde gerçekleştirilen iş birlikçi etkinlikler olarak da sınıflandırılabilir. Ancak seminerler ve kurslar gibi mesleki gelişim faaliyetleri genellikle yeterince iş birliği odaklı değildir; bu tür etkinlikler pratikten çok teoriye yönelmekte ve bağlamsal faktörleri göz ardı etmektedir. Bu nedenle, daha güncel bir mesleki öğrenme anlayışı, öğretmenlerin alan bilgilerini artırmayı hedefleyen, sınıf içi öğretimle doğrudan ilişkilendirilen ve iş birliğini teşvik eden bir yaklaşım benimsemelidir (Yılmaz, 2022, s. 25-26).



Şekil 2.4 Kwakman'a göre mesleki öğrenme etkinliğinin araştırma modeli

Akiba'ya göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri çeşitli özellikler taşıyarak, bu etkinliklerin etkili nitelikleri hakkında bilgi birikimimiz yetersizdir. Küresel ölçekte öğretmen kalitesini artırma çabaları, mesleki öğrenme etkinliklerinin farklı boyutlarını ve bunları etkileyen politika bağlamlarını kapsayan bir kavramsal model geliştirilmesini gerektirir. TIMSS, PIRLS ve TALIS verileri, terimlerin tutarsız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, 40 ila 50 ülkeden toplanan veriler ışığında güncel literatürü yansıtan bir model oluşturmak önemlidir. Şekil 5, bu literatür gövdelerinden bilgi alan kavramsal bir modeli göstermektedir (Akiba, 2015, Akt. Yılmaz, 2022, s. 28). Akiba, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerini; biçim, içerik ve tasarım özelliği olarak üç boyutla kavramsallaştırır. Format, etkinliklerin yapısını; içerik, öğrenme odaklarını; tasarım özellikleri ise öğretmen öğrenimini geliştiren yöntemleri tanımlar. Bu boyutlar, etkinliklerin ne olduğuna, nerede ve nasıl gerçekleştiğine dair yanıtlar sunarak, öğretmenlerin etkinliklere katılımının bilgi ve uygulamalarında iyileşme sağlayacağını öngörmektedir (Akiba, 2015, s. 96-97).



Şekil 2.5 Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesine dair bir model

### 2.1.3 Dünyada Mesleki Gelişim

Bu bölümde, PISA verilerine göre yüksek sıralarda yer alan ülkelerden belirlenen örnekler üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

#### 2.1.3.1 Singapur

Singapur'daki tek öğretmen eğitim kurumu olan NIE (Milli Eğitim Enstitüsü), öğretmen liderliği ve hizmet içi programlar sunmaktadır. Öğretmen eğitimi, 21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi Modeli (TE21) çerçevesinde şekillenmekte ve eleştirel düşünme, sorun çözme gibi yetenekleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim müfredatı, akademik konular, eğitim çalışmaları, müfredat çalışmaları ve staj dönemini içerir. Stajlar, öğretmen adaylarının sınıf ortamıyla tanışmasını sağlamakta ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenci öğretmenlerin, toplulukla etkileşimde bulunmalarını teşvik eden Hizmet Öğrenmesi programları da mevcuttur. NIE'nin programları, etkili iletişim ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bileşenler içerir. NIE ayrıca, öğretmenlerin teorik ve pratik bilgilerini birleştirmeleri için e-portföy tutmalarını teşvik etmekte; bu portföy, adayların

gelişimlerini belgelemelerine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri sürekli desteklenmektedir. Singapur'da yeni mezun öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yönetilen kapsamlı bir oryantasyon desteğinden yararlanmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden hizmet içi mesleki öğrenmeye geçişini kolaylaştırmak amacıyla düzenlenmiştir. Öğretmen Yemin Töreni ile başlayan süreçte, yeni öğretmenler için iki yıllık Başlangıç Öğretmeni Giriş Programı uygulanmaktadır. Bu program, oryantasyon, hizmet içi kurslar ve yapılandırılmış bir mentorluk sistemini içerir. Mentorluk, yeni öğretmenlere deneyimli öğretmenler tarafından sağlanır ve hem teknik hem de duygusal destek sunar. Singapur'da, alt ortaöğretim öğretmenlerinin %40'ı atanmış bir mentora sahiptir. Yapılandırılmış Mentorluk Programı, oryantasyon ve mentorluk uygulamalarını standartlaştırmayı ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik etmeyi amaçlar. 2011 yılında başlatılan Becerikli Öğretim ve Gelişmiş Mentorluk programı, öğretmen eğitimini geliştirmek için oluşturulmuştur ve 2015 yılı itibarıyla 120 okula ulaşmıştır. Becerikli Öğretim ve Gelişmiş Mentorluk kapsamında, öğretim mentorları için hazırlık programları düzenlenmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin öğrenimini desteklemek için gerekli beceri ve süreçleri öğretmeyi hedefler. Singapur, öğretim kalitesini sürekli artırmak için önemli yatırımlar yapmaktadır. Tüm öğretmenler, yılda 100 saat ücretli mesleki gelişim hakkına sahiptir ve bu süre, okul saatleri içinde gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, ders hazırlığı, sınıf ziyaretleri ve mesleki tartışmalara katılmak için ders dışı zamanlarını kullanabilirler. Resmî mesleki gelişim programları genellikle NIE tarafından yönetilmektedir. 2010 yılında kurulan Singapur Öğretmenleri Akademisi, öğretmen liderliğine yönelik mesleki öğrenme fırsatları sunar. Akademiler, öğretmenlerin meslektaşları için profesyonel öğrenmeyi geliştirmesine yardımcı olurken, Öğretmen Büyüme Modeli adlı bir çerçeve ile öğretmenlerin gelişim alanlarını belirlemelerine olanak tanır. Okullarda, mesleki öğrenme uygulamaları kurumsal bir yapıya sahiptir. Her okulda bir okul personeli geliştiricisi, okul hedeflerine dayalı bir öğrenme planı oluşturur ve öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını belirler. Bu yapı, öğretmenlerin mentorluk ve öğrenme toplulukları aracılığıyla sürekli olarak gelişmelerini desteklemektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için okullarda çeşitli zaman ve fırsatlar sunulmaktadır. Neredeyse tüm öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak amacıyla

araştırma ve yenilik projelerine katılır. Okullar, öğretmenlerin bu projeleri tartışmaları için yapılandırılmış zaman sağlar ve iç-dış eğitim uzmanları desteği sunar. Araştırma bulguları, okul ve bölüm düzeyinde, yerel ile uluslararası konferanslarda paylaşılmakta; her yıl yeni araştırma konuları belirlenmektedir. Öğretmenler, ihtiyaç duyduklarında kendi inisiyatifleriyle de bir araya gelerek projelerini tartışır. Ayrıca, küçük ölçekli projeler yürütülerek öğretim uygulamaları güçlendirilir. Okullar, öğretim stratejilerini paylaşmak için daha az resmî mesleki gelişim oturumları düzenler ve öğretmen liderleri atölyeler organize eder. Okul ağları, öğretmenler için mesleki öğrenmenin başka bir kaynağıdır; bu sistem, öğretmen liderlerinin yeteneklerini artırarak kendi okullarındaki öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar. Öğretmenler ayrıca, kendi ilgi alanlarına göre mesleki öğrenimlerini okul dışında da sürdürebilirler (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2016).

Singapur'daki okullar, öğretmenlerin sürekli öğrenmesini teşvik eden profesyonel öğrenme toplulukları geliştirmiştir. Bu topluluklar, öğretmenlerin birlikte çalışarak bilgi ve deneyim paylaşmalarına olanak tanır. Okul liderliği, bu süreçte kritik bir rol oynamakta; liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için koçluk ve mentorluk sağlamakta, ayrıca öğretmenlerin katılımını artıracak ortamlar oluşturmaktadır. Ayrıca, Singapur'da mesleki gelişim programları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak sürekli güncellenmekte ve çeşitli eğitim fırsatları sunulmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenci başarılarını desteklemek için de tasarlanmaktadır (Hairon ve Dimmock, 2012)

"Profesyonel öğrenme topluluğu" terimi, 2009 yılında Singapur eğitim politikası söyleminde kullanılmaya başlasa da, aslında 2000 yılından itibaren "Öğrenme Çemberleri" adı altında uygulamaya konulmuştur. Bu öğrenme çemberleri, Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim ve Gelişim Bölümü içindeki bir ekip tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin destek, işbirliği ve profesyonel gelişim için bir araya geldiği bir platform olmuştur. 1998'de kurulan Öğretmen Ağı, yansıtıcı öğretmenlerden oluşan bir topluluk oluşturarak mükemmel uygulamaların paylaşımını ve geliştirilmesini hedeflemiştir. Bu yapı, "Düşünen Okullar, Öğrenen Millet" girişimi çerçevesinde

eğitim sisteminin dđnüşümüne katkıda bulunmuş ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir topluma dayanan rekabet avantajını vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenler arası işbirliği ve sürekli gelişim, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik önemli bir araç olarak ortaya çıkmıştır (Hairon, 2020, s. 501).

### 2.1.3.2 Çin

Birinci sınıf eğitim, nitelikli öğretmenler gerektirir ve Çin, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen iyi yapılandırılmış bir iş başında eğitim sistemi oluşturmuştur. Bu sistem, öğretim ve araştırma grupları ile sınıf grupları aracılığıyla öğretmenlerin deneyim paylaşımını teşvik ederken, Şanghay ilkokul ve ortaokullarında sürekli eğitime büyük önem vererek öğretim kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Sınıf gözlemi ve değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin derslerini gözlemleyip geliştirmelerine olanak tanırken, 240 ve 540 saatlik eğitim projeleri, yeni mezun ve kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Ayrıca, yeni müfredat reformuyla birlikte öğretim ve araştırma faaliyetleri standart bir uygulama haline gelmiş ve 2011 yılında başlatılan Ünlü Öğretmenler ve Müdürler Eğitim Projesi, genç öğretmenlerin uluslararası standartlarda eğitim almalarını sağlamaktadır. (Minxuan ve Lingshuai 2012, s. 145-146-147-148).

2010 yılında, Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı, öğretmen eğitiminde reform ve yenilikler sağlamak amacıyla “Ulusal Öğretmen Yetiştirme Programı”nı başlatmıştır. Bu girişim, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sistematik bir yönetim ve düzenleme ile uygulamaya konulmuştur. Yerel eğitim idaresi, kendi koşullarına uygun olarak “İl Öğretmen Yetiştirme Programı” ve “Şehir Öğretmen Yetiştirme Programı” gibi projeleri hayata geçirmiştir. Öğretmen üniversiteleri ve kolejleri, bu projelerin yürütülmesinde ana eğitim görevlerini üstlenmiştir. K-12<sup>1</sup> öğretmenleri için çeşitli eğitim programları, özellikle farklı bölgelerdeki öğretmen üniversiteleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu programlar arasında gelişmiş öğretmen eğitimi ve araştırma ekipleri, anahtar öğretmenler ve yöneticiler için eğitim, yeni müfredat ve ders kitapları eğitimi gibi önemli alanlar yer almaktadır. Ayrıca, Batı Çin'deki projeler, kırsal okullardaki

---

<sup>1</sup> "K12", Kindergarten (anaokulu) ile 12. sınıf arasındaki tüm eğitim aşamalarını kapsar.

öğretmenlerin mesleki kapasitesini artırmaya yönelik eğitimler ve bilişim teknolojisi uygulama eğitimini de kapsamaktadır. 2022 yılında, Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin sürekli eğitimine yönelik daha güçlü bir talep doğrultusunda “Çin’in Temel Eğitim Sistemi için Daha Güçlü Bir Öğretmen Gücü Oluşturma Programı”nı başlatmıştır. Bu program, öğretmen üniversiteleri ile temel eğitim okulları arasındaki iş birliğini artırmayı amaçlamaktadır. Üst düzey öğretmen üniversiteleri, müfredat kaynaklarının paylaşımını, eğitim araştırma projelerini ve genel öğretim kalitesinin artırılmasını destekleyen bir platform oluşturacaktır. Eğitim bilimi araştırmaları ve öğretmen yetiştirme konularında bölgesel iş birlikleri teşvik edilmektedir. "Yeni Çağ Ünlü Öğretmen ve Müdür Pilot Programı" ise eğitim reformunu ve öğretmen kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Öğretmen eğitimi ve akademik eğitim arasında "T-bağlantısı"<sup>2</sup> kurularak, öğretmenlerin kariyer gelişimi ile hizmet içi eğitimleri teşvik edilmektedir. Temel eğitimin müfredat reformu, özellikle Orta ve Batı Çin'deki daha az gelişmiş bölgelerdeki öğretim yönetimine odaklanacaktır. Beş yıllık "Ulusal Öğretmen Yetiştirme Programı", öğretmen eğitimine rehberlik etmek için oluşturulmuş ve eğitim içeriklerinin optimize edilmesi, kaliteli müfredat kaynaklarının geliştirilmesi ile öğretmenlerin bilim ve teknolojiyi uygulama yeteneklerini artırmayı amaçlayan karma eğitim modellerinin oluşturulması planlanmaktadır. Bu çabalar, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve eğitim kalitesini artırmak için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Zhao ve Liu, 2022, s. 68-69).

### **2.1.3.3 Hong Kong**

Öğretmenler ve Müdürlerin Mesleki Gelişimi Komitesi (COTAP), 2013 yılında eski Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesi'nden doğarak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla hükümete danışmanlık yapan bir organ olarak kurulmuştur. COTAP, eğitim araştırmaları yapmanın yanı sıra, öğretmenler ve müdürler için mesleki gelişim programlarını değerlendirir ve çeşitli paydaşların bilgi paylaşımını teşvik eden platformlar sağlar (Bautista vd., 2022, s. 5). 2015 yılında COTAP, öğretmenlik mesleğini güçlendirmek amacıyla T-excel@hk projesini başlatarak, sekiz kritik odak alanı belirlemiştir (Committee on Professional

---

<sup>2</sup> Öğretmen yetiştirme ile akademik eğitimi birbirine bağlayan “T-bağlacı”, derece yükseltme yoluyla hizmet içi öğretmen yetiştirmeyi teşvik etmek amacıyla oluşturulmuştur (Zhao ve Liu, 2022, s. 69).

Development of Teachers and Principals [COTAP], 2015). Bu projede, öğretmenlerin mesleki imajını artırmak, yetenekli profesyonellerin işe alımını sağlamak ve yüksek kaliteli bir öğretim gücü oluşturmak için T-standard+ adlı sistematik mesleki standartlar seti geliştirilmiştir. Bu standartların uygulanması için, Eğitim Bürosu tarafından "Profesyonel Merdiven" adı verilen bir çerçeve oluşturulmuştur (Education Bureau, 2020). Bu çerçeve, öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini, mesleki değerlerini ve öz-yansıtma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Eğitim Bürosu, Hong Kong'daki öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim planları sunmaktadır. Yeni katılan öğretmenlerin ilk üç yılında 90 saat, hizmet içindeki öğretmenlerin ise her üç yılda bir 150 saat mesleki gelişim tamamlaması gerekmektedir. Mesleki gelişim faaliyetleri; yapılandırılmış, iş başında, proje tabanlı, tüm okul ve bireysel mesleki gelişim olmak üzere beş ana kategoriye ayrılmaktadır. Bu faaliyetler, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olup, mesleki öğrenme topluluklarını teşvik etmektedir. Eğitimde mali destek ve izin planları da mevcuttur; öğretmenler burs ve izin imkânlarından yararlanarak mesleki gelişimlerini sürdürebilmektedir. Başlıca mesleki gelişim sunucuları; Eğitim Bürosu, üniversiteler, okullar, öğretmen sendikaları ve özel kuruluşlardır. Bu çok yönlü yapı, öğretmenlerin niteliklerini artırmayı, mesleki imajlarını güçlendirmeyi ve eğitim kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir (Bautista vd., 2022).

Hong Kong'da öğretmenler, her üç yılda bir 150 saatlik mesleki öğrenimi tamamlamakla yükümlüdür. Öğretmen Yeterlilikleri Çerçevesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini, Öğrenme ve Öğretme, Okul Gelişimi, Öğrenci Gelişimi ve Toplum Profesyonel Hizmetler alanlarında izlemekte ve rehberlik etmektedir. Öğretmen Yeterlilikleri Çerçevesi, 2003 yılında geliştirilmiştir ve 2018'de yüksek performanslı sistemlerin standartlarına dayalı yeni mesleki öğretim standartları ile güncellenmiştir. Mesleki gelişim kursları, Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve Hong Kong Öğretmenler Merkezi aracılığıyla sunulmakta; bu merkez öğretmenlere öğrenim ve iş birliği fırsatları sağlamaktadır. Örneğin, Hong Kong Üniversitesi'ndeki Eğitim Liderliği Merkezi, farklı eğitim sistemlerinden öğretmenler arasında video konferans ile ders gözlemi ve tartışmalar düzenlemektedir. Akranlar arası ders gözlemi tüm okullarda uygulanmakta ve Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen

ortak bir yapıyı takip etmektedir. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim müfredatları, öğretmenlerin iş birlikçi ders planlamasına katılabilmeleri için programlar düzenlenmesini önermektedir. Eğitim Bakanlığı, öğretmenler ve personeli için rotasyon imkânları sunarak eğitim sektöründe iş birliğini teşvik etmekte, öğretmenlerin Eğitim Bakanlığına geçici olarak transfer olmalarını sağlamaktadır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2024a).

#### **2.1.3.4 Japonya**

Japonya'da öğretmenliğe giriş, üniversite eğitimi sırasında veya sonrasında il eğitim kurulları tarafından düzenlenen öğretmen atama sınavını geçmekle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim kursları gereklidir. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki yeteneklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Hizmet öncesi eğitim sistemi, Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası çerçevesinde akredite edilmiş üniversitelerde yürütülen kurslarla şekillenmektedir. 2003 itibarıyla üniversitelerin %85'i bu kursları sunma yetkisine sahiptir. Her ilde, kaliteli öğretmenler yetiştirmek amacıyla hizmet öncesi eğitim veren ulusal üniversiteler bulunmaktadır (Institute for International Cooperation ve Japan International Cooperation Agency [IFIC ve JICA], 2004, s. 215).

Japonya'da hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliksel gelişimini desteklemek amacıyla sürekli olarak güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Geçmişte, hizmet içi eğitim için yasal bir destek yoktu ve eğitim genellikle gözlem, konferanslar ve yerel okullardaki araştırma toplantıları gibi informal biçimlerde gerçekleştiriliyordu. Ancak günümüzde, öğretmenlerin toplumsal taleplere yanıt verebilmeleri için hizmet içi eğitime, giderek daha fazla önem verilmektedir. Artık, öğretmenlerin her gün farklı türlerde hizmet içi eğitim alması zorunlu hale gelmiştir. Bu eğitimlere katılım, "Eğitim Kamu Hizmeti Personeli Özel Yönetmeliği" ile güvence altına alınmıştır. Hizmet içi eğitimin karakteristik örnekleri ve içerikleri, öğretmenlerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (IFIC ve JICA, 2004, s. 218).

Ders imecesi (lesson study), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir iş birliği eğitim modelidir. Bu yöntem, öğretmenlerin ders planları üzerinde birlikte çalışarak derslerini geliştirmelerine ve uygulamalarını gözlemlmelerine olanak tanır. Ders imecesi süreci genellikle şu aşamalardan oluşur:

- **Planlama:** Öğretmenler, belirli bir konu veya beceri üzerine odaklanarak ders planı oluştururlar. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve hedeflerini göz önünde bulundurur.
- **Uygulama:** Planlanan ders, bir veya daha fazla öğretmen tarafından sınıfta uygulanır. Bu aşamada, diğer öğretmenler gözlemci olarak bulunur ve dersin nasıl gittiğini dikkatle izler.
- **Gözlem ve Değerlendirme:** Gözlemciler, dersin nasıl işlediği, öğrencilerin tepkileri ve öğrenme süreçleri hakkında notlar alır. Bu bilgiler, öğretmenin dersin etkinliğini değerlendirmesine yardımcı olur.
- **Geri Bildirim ve Revizyon:** Öğretmenler, ders sonrası bir araya gelerek gözlemlerini tartışır, geri bildirimde bulunur ve ders planını geliştirir. Bu süreç, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sorgulamalarına ve iyileştirmelerine olanak tanır (Doig ve Groves, 2011).

Ders imecesi, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek, sürekli öğrenmeyi ve mesleki gelişimi destekler. Bu yöntem, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırmalarının yanı sıra, öğrenci öğrenimini daha etkili hale getirmeyi hedefler (Doig ve Groves, 2011).

### **2.1.3.5 Güney Kore**

Kore Cumhuriyeti, 2009 ve 2012'deki küçük düşüslere rağmen PISA sınavlarında en iyi performans gösteren ülkelerden biri olmuştur. Eğitim sisteminin eşitlikçi yapısına rağmen, 2018'de düşük performans gösteren öğrencilerin puanlarındaki düşüş, yüksek ve düşük performans arasındaki farkı biraz artırmıştır. Kore'nin eğitim sistemi, 20. yüzyılın sonlarında yeniden yapılandırılmıştır; 1949'da kabul edilen Temel Eğitim Yasası ile ilkokul, ortaokul ve lise zorunlu hale getirilmiştir. 1960'ların ortalarında okula devam oranı %90'a ulaşmış, 2018'de ise 25-34 yaş arasındaki

bireylerin %98'i üst ortaokulu tamamlamıştır. Ancak Kore'nin eğitim sistemi, yoğun bir sınav odaklı yapıya sahip olmaya devam etmektedir. Öğrencilerin çoğu özel ders alırken, bu durum eşitsizlik ve stres kaynağı olmuştur. Hükûmet, bu durumu hafifletmek amacıyla sınavsız dönemler ve özel eğitim kurumlarının (hagwon) çalışma saatlerine kısıtlamalar getirmiştir. Öğretmen kalitesi, Kore'nin başarısında önemli bir rol oynamaktadır; öğretmenler yüksek statü, iş güvencesi ve maaşlara sahiptir. Eğitimdeki reformlar, yaratıcılık ve karakter gelişimi üzerine odaklanarak müfredatı güncellemeyi ve mesleki eğitimi yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır (NCEEb, 2024).

Kore'de mesleki eğitim, Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenirken, mesleki standartlar 2010'dan itibaren İstihdam ve Çalışma Bakanlığı tarafından geliştirilen Ulusal Yeterlilik Standartları çerçevesinde yürütülmektedir. Kore Mesleki Eğitim ve Öğretim Araştırma Enstitüsü (KRIVET), bu alanda araştırmalar yapar. Lise düzeyinde mesleki eğitime giriş, öğrencilerin doğrudan iş gücüne katılması, genç veya politeknik kolejlerde mesleki programlara başvurması ya da üniversiteye devam etmesi ile mümkündür. Lise mesleki eğitim kayıtları, uzmanlaşmış meslek okullarında yoğunlaşmıştır. Bu okullar, üç yıllık programlar sunar ve üçüncü yıl öğrenciler iş tabanlı öğrenme deneyimi kazanabilir. 2010 yılında, 50 uzmanlaşmış okul Alman İkili Sistemine göre Meister okullarına dönüştürülmeye başlanmıştır. Bu okullar, yüksek vasıflı iş gücü yetiştirmeyi amaçlar ve mezunlarına istihdam garantisi verir. Üst orta mesleki eğitim mezunlarının %35'i lise sonrası eğitime devam etse de, Kore yükseköğrenim mezunlarının aşırı arzından endişe duymakta ve "Önce İstihdam, Sonra Üniversiteye Geçiş" politikası ile mezunları iş gücüne katılmaya teşvik etmektedir. 2013-2016 yılları arasında, iş deneyimi kazanan öğrencilerin sayısı neredeyse iki katına çıkmıştır. Kore, son on yılda mesleki eğitime olan ilgiyi artırmak ve bu programları işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla daha iyi uyumlu hale getirmek için çeşitli reformlar gerçekleştirmiştir. Bu reformlar kapsamında, ilkokul ve ortaokul müfredatında kariyer keşfine daha fazla önem verilmesi sağlanmış, 2013'teki Sınavsız Dönem girişimiyle ortaokul müfredatına kariyer keşfi entegre edilmiştir. Ayrıca, Çalışma ve Emek Bakanlığı, 24 geniş endüstri alanında Ulusal Yeterlilik Standartları geliştirerek, bu standartların mesleki alanlardaki ulusal müfredata entegre edilmesi hedeflenmiştir. 2022'de, iş arayanların istihdam

yeteneklerini analiz eden yapay zekâ tabanlı bir dijital platform da pilot olarak uygulanmıştır. Kore'de öğretmen alımı, ilkokul ve ortaokul için farklı bir yapıdadır. İllkokul öğretmenleri için eğitim sıkı bir şekilde düzenlenirken, ortaokul öğretmenleri daha geniş bir programdan faydalanır. Tüm öğretmenlerin devlet okullarında çalışabilmesi için zorunlu bir istihdam sınavını geçmeleri gerekmekte, bu da ortaokul öğretmenleri için büyük bir rekabet oluşturmaktadır. Öğretmenler, mezuniyet sonrası üç aşamalı oryantasyon sürecinden geçerek okuldaki görevlerine hazırlanır. Kariyer gelişimi açısından, öğretmenlerin Uzman Öğretmen, müdür veya eğitim uzmanı gibi pozisyonlara terfi etme şansları vardır. Terfiler, öğretmenlerin deneyimi, yıllık değerlendirmelerdeki performansı ve mesleki gelişim fırsatlarına katılımı üzerinden biriken puanlara dayanır. Müdürlük pozisyonları için adaylar, deneyim ve performanslarına göre değerlendirilirken, müdür adaylarının hükümet destekli eğitim programlarına katılmaları beklenir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli fırsatlar sunulmakta ve bu süreç, öğretmenlerin performansına dayalı olarak bireysel mesleki öğrenme planları ile desteklenmektedir. Bu yapı, Kore eğitim sisteminin sürekli olarak gelişimini ve iş gücü ihtiyaçlarına yanıt verme yeteneğini artırmayı amaçlamaktadır (NCEEb, 2024).

Kore Kamu Eğitim Görevlileri Yasası'nın VI. Bölümünde, "Her kamu eğitim görevlisine (öğretmen) eğitim kurumlarında yeniden eğitim veya mesleki eğitim alma konusunda eşit fırsatlar verilecektir." ifadesi, Koreli öğretmenlerin mesleki gelişime katılma hakkına sahip olduklarını ve bu sürecin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Kore'de 17 il eğitim ofisi bulunmakta ve her birinde öğretmen eğitim enstitüleri mevcuttur. Eğitim Bakanlığı, her yıl öğretmen mesleki gelişimi için yıllık plan yayınlarken, İl Eğitim Ofisleri bu plana dayanarak kendi mesleki gelişim planlarını oluşturmaktadır. Ayrıca, Eğitim Bakanlığının yaptırım kararına göre, öğretmenlerin yılda en az 60 saat mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ve öğretmen değerlendirme sistemine uygun olarak gözlem yapıp geri bildirim sağlamaları gerekmektedir. Bu yapı, Kore'nin merkezî öğretmen mesleki gelişim sistemiyle, ulusal düzeydeki eğitim politikalarının sınıf öğretmenlerine etkili bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır (Korean Educational Development Institute [KEDI], 2012, s. 134).

Kore'deki öğretmen eğitimi, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla üç ana kategoriye ayrılmaktadır: enstitü odaklı, okul odaklı ve birey odaklı eğitim.

- Enstitü Eğitimi

Enstitü eğitimi, hizmetteki öğretmenler için düzenlenen, Eğitim Bakanlığı ve çeşitli eğitim idari kuruluşları tarafından yürütülen bir eğitim türüdür. Bu eğitim, yeterlilik, genel eğitim, iş eğitimi, özel eğitim ve yurtdışı eğitim gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilmektedir. Nitelik eğitimi, öğretmenlerin uzmanlıklarını artırmayı ve daha yüksek maaşlar elde etmeyi sağlamaktadır, bu nedenle birçok öğretmen bu eğitime ilgi göstermekte ve katılmaktadır. Ancak, eğitimler için yeterli mali ve idari destek sağlanmadığından katılım oranı düşmektedir. Eğitimin süresi genellikle 30 günden fazla olup, müfredat liberal sanatlar, ana dal ve pedagojik teorileri içermektedir.

- Okul Eğitimi

Okul odaklı eğitim, her okulun kendi eğitim planlarına göre gerçekleştirdiği bir uygulamadır. Bu eğitimler, sınıf araştırmaları, seminerler ve konsey toplantıları gibi yöntemlerle yürütülmektedir. Müfredat, çalışma rehberleri, materyal araştırmaları ve eğitim teorisini içermektedir.

- Birey Odaklı Eğitim

Birey odaklı eğitim, öğretmenlerin kendi yeteneklerini geliştirmek için gönüllü olarak katıldıkları bir süreçtir. Bu eğitim, lisansüstü okullar, saha araştırmaları ve konu çalışma toplulukları gibi etkinlikleri içermektedir. Öğretmenlerin öz eğitimlerine yönelik finansal destek sağlamak, bu süreçte teşvik edici bir rol oynamaktadır. Özetle, Kore'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için çeşitli yapılandırılmış eğitim programları sunmakta, ancak mali ve idari destek eksiklikleri nedeniyle bazı zorluklarla karşılaşmaktadır (KEDI, 2012, s. 130-132-132).

Kore eğitim otoritesi, mesleki öğretim uzmanlığını geliştirmek için eğitim ofisleri ve üniversiteler aracılığıyla çeşitli eğitim programları sunmaktadır. Öğretim becerilerini geliştirmek için, üç veya daha fazla yıllık hizmeti olan deneyimli öğretmenler, Okul Öğretmeni Sınıf I sertifikası almaya hak kazanmak için yaz veya kış tatillerinde 180 saatlik bir mesleki kariyer geliştirme programına katılmalıdır. Metropol şehirlerin belediye yetki alanlarındaki eğitim merkezlerinde veya yerel il eğitim ofislerinde, üniversiteye bağlı eğitim merkezlerinde veya özel sektör eğitim merkezlerinde çeşitli öğretmen geliştirme programları sağlanmaktadır. Program sunum yöntemleri arasında sınıf içi oturumlar, uzaktan eğitim ve evde eğitim gibi yöntemler yer almaktadır. Son zamanlarda uzaktan eğitim programları genişlemektedir (Mullis vd., 2016).

#### **2.1.4 Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi**

MEB, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminde başlıca sorumlu merci konumundadır. Anayasa ve ilgili kanunlar doğrultusunda bu sağlanmıştır. 1982’den sonra öğretmenlerin mesleki gelişimi Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülürken, 1989 yılında Öğretmen Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında yürütülmeye başlamıştır. 1992 yılında Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiş ve faaliyetler bu çatı altında yürütülmeye başlamıştır. 2011 yılında ise, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB tarafından yeniden yapılandırılmıştır (Tsednbal, 2023).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmenlere mesleki gelişim amacıyla standart eğitim etkinlik faaliyetleri sağlamaktadır. Bu eğitim faaliyetleri aşağıda sıralanmaktadır (Özkeskin, 2023):

- Eğitimci bilişim ağı,
- Okul odaklı mesleki gelişim,
- Mesleki gelişim toplulukları ve

- Eğitim paylaşımı ve işbirliği programı.

Türkiye'nin 2017-2023 "Öğretmen Strateji Belgesi" raporunda önemli vurgulamalar vardır. Örneğin meslekî becerilerin geliştirilmesi ve eğitimin yalnızca hizmet öncesi eğitimle sınırlandırılmaması gerektiğine yönelik ayrıntılara rapor içerisinde yer verilmiştir. Rapor, öğretmen yetiştirme ve geliştirmeden, meslek seçimine varana dek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini bütünsel bir süreç olarak nitelendirmektedir. Süreçteki ilk aşama, öğretmen yetiştirme programlarına ilgili öğrencilerin kabul edilmesiyle başlamaktadır (Tsednbal, 2023). İkinci aşamada, eğitimin niteliği ve eğitimi veren kurumların kalitesine vurgu yapılmaktadır. Eğitim fakültelerinin günümüz çağdaş standartlarını karşılaması son derece önemlidir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili faaliyet yapan yükseköğretim kurumları, çağdaş eğitim sistemlerindeki kalite standartlarına ulaşabilmek amacıyla etkili bir yapı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Türkiye'de bu programları tamamlayan kişiler, kamuda öğretmen olarak çalışabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) katılmaktadırlar (Özengi, 2017). Öğretmenler, kamuda istihdam edilen çalışanlar arasında oldukça büyük bir orana sahiptir. Ancak öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayan mezunların önemli bir kesiminin işsizlikle karşı karşıya kalması Türkiye'de eğitimle ilgili tartışmaların odağındaki temel konulardan biri olarak dikkat çekmektedir (Özkeskin, 2023).

Öğretmenlerin deneyimli kişilerden oluşması eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. İlgili literatürde de akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu kabul görmüştür. Çünkü deneyimli öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitim yeterliği olan kişilerden oluştuğundan, akademik başarıya katkı sağlama olasılığı oldukça yüksektir (Özkeskin, 2023). Öğretmenin öğrencilerine karşı olan ilgisi, öğretmen faktörünün kapsamında yer alan alt değişkenlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenin kendisini yenilemesi de akademik başarı dışında, öğrencilerinin ilerleyen yaşamlarında onlara yol gösterecek donanımı sağlayabilmektedir (Özbay, 2023).

Eğitimin temel çıktısı öğrenci başarısı olduğundan, okul, öğretmen ve ailenin ilgisi ve iş birliği ile gerçekleştirilebilir. Öğretmenler bu aşamada ortada yer

almaktadır. Bir nevi okul, aile ve öğrenci arasındaki köprü niteliğindedir. Çünkü öğretmen, diğer faktörler olan okul, aile ve öğrenci faktörlerine kıyasla, diğer faktörlerle yoğun şekilde etkileşim içerisinde. Bu bağlamda öğretmen, gerek aile gerekse de öğrencisi ile kuracağı güçlü iletişimin başarı üzerinde olumlu etkileri olabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin yeterliklerinin dışında, sınıf içi tutumlarının da motivasyon üzerinde olumlu etkisi olduğu literatürde kabul görmüştür. Öğretmenler, öğrencilerine sevecen, güvenilir ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmalı ve ders etkinliklerini öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlemesi başarı oranının artırılması için atılabilecek adımlardır. Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, öğrenciler tarafından örnek alınabilmekte ve hatta rol model olabilmektedir (Dalbudak, 2022).

Öğretmendeki kişilik özellikleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerinde güçlü bir etki oluşturabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin fazla olması gerekmektedir (Aytaç ve Er, 2018). Öğretmenleri sadece dersleri anlatan ve öğrencileri eğiten bir kişi olarak görmemek gereklidir. Aynı zamanda öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında onlara yarar sağlayabilecek donanımı sağlayan kişiler olarak görmek gereklidir. Öğretmen özerkliğinin olduğu eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine karşı daha ilgili oldukları ve mesleki gelişimine yönelik istekli oldukları literatürde kabul gören durumlardandır (Özoğlu, 2015).

#### **2.1.4.1 Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili güncel durum**

MEB bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, fonksiyonel bir yapıya sahiptir ve üniversitelerle, sivil toplum kuruluşlarıyla, özel eğitim kurumları ve iş dünyası ile ilişki içerisinde. Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı 2006 yılından sonra internet üzerinden de etkinliklerini yürütmeye çalışmaktadır (Önen, 2009). 2010 yılında üniversitelerin öncülüğünde ve sivil toplum kuruluşlarının yardımıyla “Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı” yapılmış ve bu çalıştaydan bir sonuç raporu yayınlanmıştır. Rapora göre her yıl ortalama olarak 350 bin civarında eğitimci hizmet içi eğitime alınmaktadır. 2009 yılındaki hizmet içi

eğitim faaliyetleri için ortalama olarak 150 milyon TL civarında bir denek ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010).

Mesleki bakımdan gelişmiş olan öğretmenler, hem eğitimin kalitesinin geliştirilmesi hem de başarılı öğrenciler yetiştirilmesi açısından kilit öneme sahiptir. Yapılan araştırmalarda da bu bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin Suna vd. (2021) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, ğretmen kıdeminin, ğrenci başarısı ile güçlü ilişkiye sahip bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Suna vd., 2021). Suna vd. (2021) tarafından yapılan çalışmayı destekleyen Marks vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin deneyimli kişilerden oluşmalarının eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve akademik başarı ile hem anlamlı hem de pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Marks vd., 2007). zoğlu (2015), ğretmenlerin başarı için en kilit rolde olan kişiler olduğuna değinmekte ve Türkiye'deki öğretmenlerin bu rollerini daha iyi şekilde yapmaları ve çıktılarının da iyi olabilmesi için ekonomik ve sosyal şartlarının iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (zoğlu, 2015).

Yapılan çalışmalarda da grldđđ üzere, öğretmenlerin başarı üzerinde doğrudan etkisi olduğundan, eğitimin kalitesini daha da ileriye götürmek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli olduğunun altını çizerek belirtmek gereklidir. Eğitimde niteliğin arttırılması, başarılı ğrenci yetiştirme amacına uygun şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik en ciddi adımlar 1960 yılında atılmaya başlamıştır. 1960'larda öğretmenlerin mesleki gelişimi merkezi olarak yönetilmeye başlamıştır (Bümen vd., 2012). 1982 yılında yapılan düzenlemeyle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı yetkili kurum hline gelmiştir. Yerel olarak da ilgili vilayetlerdeki Valilikler bu görevi üstlenmiştir. Okul içindeki yetiştirme ise her yıl üç defa düzenlenmekte ve öğretmenlerin katılımı zorunlu olacak şekilde ilköğretim seminerleriyle yapılmaktadır (zengi, 2017).

MEB tarafından yapılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili faaliyetlerden biri, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'dir. Bu model, ğretmen yeterlikliliğine yönelik olarak öz değerlendirme yapma, öğrenme ve gelişim sorumluluğunu üstlenme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusunda önemli

fırsatlar sunmaktadır (Tsedenbal, 2023). Bu model öğretmenlerin gelişimleri için objektif bir belirleme ve mesleki gelişimi teşvik etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin performansını değerlendirmek için öğretmenlerin dışında diğer eğitimciler, öğrenciler ve veliler farklı kaynaklardan geri bildirim alınarak çoklu veri kullanan bir sistem oluşturulmaktadır. Böylece öğretmen yeterlikleri esas alınarak, objektif ve kapsamlı bir performans değerlendirme sistemi de kurulabilmektedir (MEB, 2017). Öğretmen niteliklerini artırma amaçlı olarak bilhassa 2010 yılından sonra çok ciddi adımlar atılmaktadır. Bu kapsamda öncelikle 2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programı son derece önemli bir aktivite olarak göze çarpmaktadır (Yılmaz, 2017). Aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmenlere deneyimli ve uzman öğretmenlerin liderliğinde yoğun bir eğitim süreci söz konusudur. Bu eğitim sürecindeki etkinliklerden öne çıkanlar aşağıda sıralanmaktadır (Altun ve Sarpkaya, 2021):

- Danışman öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilen etkinlikler,
- Yerel ve küresel alanda öne çıkan eğitim literatüründen önemli eserleri okumak,
- Farklı ülkelerin eğitim deneyimlerini ele alan ve sanatsal değeri yüksek olan filmler ve belgeseller izlemek,
- Eğitimle ilgili teorik ve pratik sorunlara dair farkındalık kazanmak.

Öğretmenlerin adaylık sürecinden sonraki aşamada hem kişisel hem de mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak amacıyla yapılan eylemler aşağıda sıralanmaktadır (Kaya, 2015; Abalı, 2020):

- Öğretmen akademilerinin oluşturulması,
- Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ihtiyaçlara uygun şekilde güncellenmesi,

- Mesleki gelişimde görevlendirilecek eğitimcilerle ilgili standartların oluşturulması,
- Eğitimcilerle, mesleki gelişim eğitimleri ile ilgili eğitim programlarının sunulması,
- Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere daha fazla teşvikinin sağlanması,
- Öğretmenlerin küresel alandaki eğitim projelerinde daha çok boy göstermeleri için bir yol haritasının oluşturulması.

MEB, öğretmenlik mesleğine yönelik algının geliştirilmesi ve mesleğin konumunun daha güçlü bir duruma getirilmesine yönelik ciddi adımlar atmaktadır. Bu aşamada aşağıda başlıklar halinde sıralana dört temel hedef belirlenmiştir. Bunlar (Altun ve Sarpkaya, 2021):

- Öğretmenlik mesleğinin konumunu güçlü bir hâle getirmek,
- Çalışma şartlarını iyileştirmek,
- Kurumlar ve bölgeler arasındaki farklılıklara uygun bir şekilde iyileştirici adımlar almak ve
- Hem kariyer hem de ödüllendirme sistemini güçlendirmek.

Öğretmenlik mesleğine konumunu güçlendirmek, algıyı geliştirmek ve öğretmenlik mesleğinin itibarını arttırmak için küresel çapta saygı duyulan bir meslek olan öğretmenlik, tarihsel süreçte en köklü ve değerli mesleklerden biri tüm çevreler tarafından kabul edilen bir durumdur. Öğretmenler, öğrencilerine yalnızca rol model özellikleriyle değil, ayrıca nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde de önemli bir görevi yerine getirmektedirler (Aytaç ve Er, 2018).

## 2.2 Halk Eğitimi Merkezleri

Çalışmanın bu bölümünde HEM'lerin günümüzdeki yapısı ve fonksiyonları kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

### 2.2.1 Halk Eğitimi Merkezlerinin Günümüzdeki Yapısı

Türkiye'de halk eğitimi, günümüze kadar olan süreçte farklı şekillerde toplumun hayatına sirayet etmiştir. Türkiye'de halk eğitimi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar olan süreçte halk eğitiminin ne amaçla verildiğine yönelik ayrıntılar aşağıda sıralanmaktadır (Kaya 2015; Kır 2023):

- Nüfusun önemli bir kesiminin (%41) kırsal alanlarda yaşamasından ötürü gerek sosyal gerekse de ekonomik yönlerden yeteri kadar gelişmemesi ve halkın kalkınması ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin öğretilmesi açısından yurdun birçok yerinde HEM'in varlığı büyük öneme sahiptir (Kaya, 2015).
- Toplumsal düzenin sağlanması, verimli yurttaşların yetiştirilmesi, Atatürk devrimlerini vatandaşlara anlatmak, benimsetmek ve vatandaşlara ulusal birlik ve dayanışmayı güçlendirmek amacıyla HEM, kilit öneme sahiptir (Kır, 2023).
- Halk eğitimi; insan yaşamının neredeyse tüm aşamalarında ihtiyaç duyulabilecek tüm bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırabilecek niteliğe sahiptir (Baylan, 2021).
- Halk eğitimi; bazı vatandaşların gelişen yaşam koşullarına kolayca uyum sağlamalarına imkân sağlayabilecek donanımı kazanmalarına yardımcı olabilmektedir (Kaya, 2015).

2017 verilerine göre Türkiye'de 990 Halk Eğitimi Merkezi, 1010 tane yaygın eğitim kurumu vardır. Bu eğitim merkezlerindeki kurslarda toplamda 7.034.152 kişi kayıt yaptırmıştır (Abalı, 2020). Veriler aşağıdaki Tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2.1 Kursiyerlerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı

| Yaş aralığı   | Erkek kursiyer   | Kadın kursiyer   | Toplam kursiyer  |
|---------------|------------------|------------------|------------------|
| 3-6           | 44.264           | 44.452           | 88.716           |
| 7-14          | 791.252          | 734.877          | 1.526.129        |
| 15-22         | 700.032          | 931.000          | 1.631.132        |
| 23-44         | 1.098.797        | 1.671.365        | 2.770.162        |
| 45-64         | 295.253          | 652.337          | 947.590          |
| 65+           | 21.243           | 49.180           | 70.423           |
| <b>TOPLAM</b> | <b>2.950.841</b> | <b>4.083.311</b> | <b>7.034.152</b> |

MEB bünyesindeki toplam 998 HEM, her ay ortalama olarak 1 milyondan fazla insana kurs imkânı sağlamaktadır. Ülkenin tüm illerinde 73 alandaki 3 bin 811 farklı kursa vatandaşların katılma imkânı sağlanmıştır. MEB tarafından hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak tüm illerde 998 HEM'den, 2022 verilerine göre yılın ilk yarı diliminde ortalama olarak 8 milyona yakın insan yararlanmıştır (Kır, 2023).

## 2.2.2 Halk Eğitimi Merkezlerinin Fonksiyonları

MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği Madde 49'a göre, hayat boyu öğrenme kurumlarının öğretim programlarının amaçları şunlardır:

MADDE 49 – (1)

- a) Kurumlarca; yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet farkı gözetmeksizin kursiyerlerin ilgi, istek, yetenek ve beklentileri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek.
- b) Hayat boyu öğrenme faaliyetleri doğrultusunda kişisel gelişim taleplerinin karşılanmasının yanı sıra değişen ve gelişen ekonomiye iş gücü duyarlılığının artırılması için kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içerisinde kursiyerleri, ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak üretken, bilinçli, yenilikleri ve gelişmeleri izleyen ve kendini buna göre sürekli geliştiren, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirmek, istihdam için gerekli ve ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamak; araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci bireyler olarak yetiştirmek'tir. (MEB, 2018).

Yukarıda bahsedilen amaçlara ulaşmak gayesiyle, HEM, bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak mesleki, teknik ve genel kurslar düzenleyerek yetişkin eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Açılan kurs modüllerini başarıyla tamamlayan

birçok kursiyer, meslek edinmekte ve ekonomiye katkı sağlamaktadır (Şipal, 2021, s. 2).

HEM fonksiyonel olarak; önemli faaliyetleri, uygulamaları, eğitimleri ve kursları gerçekleştirmektedir. Günümüzde HEM’lerde gerçekleştirilen faaliyetler çok çeşitli olabilmektedir. Örneğin; okuma-yazma kursları, mesleki gelişimle ilgili teknik kurslar, sosyal ve kültürel kurslar, uygulamalar ve eğitsel kol çalışmaları başlıklarından oluşmaktadır.

Öncelikle mesleki teknik kurslar, kişilere beceri geliştirme ve meslek kazandırma amacını taşıyan kurslardan biri olarak göze çarpmaktadır. Günümüzde bu kurslar, herhangi bir teknik eğitim görme olanağı olmayan veya eğitimini tam anlamıyla tamamlayamamış olan kişilerin girişimciliğe yönelik bilgi ve kapasitesini geliştirmesini için düzenlenen kurslardır (Kır, 2023).

HEM’lerdeki kurslardan bir diğeri de sosyal ve kültürel kurslardır. Okuma-yazma bilmeyenlerin hem okuma-yazma hem de diğer el becerileriyle ilgili yetenekler sosyal ve kültürel kurslarda kazandırılmaktadır. Günümüzde bu kursların temel amacı, kültürel değerleri yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmaktır. Ayrıca bu kurslar, gerekmesi durumunda eğitim çağındaki çocukları da içine alacak şekilde düzenlenebileceği öngörülmektedir (Baylan, 2021). HEM’lerde ilgililer tarafından sosyal ve kültürel uygulamalar düzenlenmektedir. Sosyal ve kültürel uygulamalar bir faaliyet kapsamındadır ve tıpkı kurslardaki durum bu uygulamalarda da geçerlidir. Sergi, gösteri, toplantı, panel, yarışma, fuar, konser, konferans, spor etkinlikleri vb. faaliyetler, sosyal ve kültürel uygulamalar kapsamına girmektedir. Günümüzde sosyal ve kültürel uygulamalar yardımıyla, katılımcılar sanat ve kültür alanındaki becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca sosyal ve kültürel katılımı özendirme ve serbest zamanların olumlu şekilde değerlendirilebilmesi açısından oldukça yararlı uygulamalar olarak göze çarpmaktadır (Kır, 2023).

HEM’lerin fonksiyonel olarak sağladığı önemli yararları vardır. Bu yararlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Piyasa koşullarına bireylerin adapte olmasını sağlamak,

- Bireysel beceri ve geliştirilmesini sağlamak,
- Mesleki yeterlilik kazandırmak,
- Sosyal ve kültürel katılımı özendirme,
- Toplumda kültür düzeyinin artışını sağlamak,
- Sosyal bağlantıların güçlenmesini sağlamak,
- Siyasal katılımı sağlamak,
- Kentsel hayatında ruhsal yönden dengeyi sağlamak,
- Çevreye karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlamak,
- Kadınların işgücüne katılımını arttırmak,
- Toplumsal yapının güçlenmesini sağlamak,
- Gönüllü faaliyetlere karşı toplumun katılım düzeyini arttırmak,
- Engelli ve yaşlı bireyleri desteklemek,
- Eğitimin ve ekonominin gelişmesini sağlamak,
- Kişisel gelişmeyi sağlamak.

Görüldüğü üzere HEM'ler fonksiyonel olarak birçok katkı sağlamaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin daha nitelikli bireyler haline gelmesi açısından ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek açısından bu eğitim merkezlerinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmekte yarar vardır (Baylan, 2021).

Bu bağlamda, HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelemek, mevcut eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkililiğini

değerlendirmek açısından önemlidir. HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin bu süreçteki algılarını anlamak, mesleki gelişim programlarının tasarımında ve uygulanmasında daha etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir ve bu çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen etkili uygulama modelleri oluşturma sürecine önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analiz yöntemi açıklanmıştır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel bir araştırma modeli çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamda veya belirli sınırları olan durumların incelendiği bir nitel araştırma yöntemidir ve eğitim, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda önemli bir yer tutar. Eğitim alanında, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci davranışları gibi konuların ele alınmasında tercih edilir. Bu yöntem, okul paydaşlarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve görüşlerini araştırmacının perspektifiyle sunarak mevcut durumun değerlendirilmesine katkı sağlar. Okullardaki mevcut durumun değerlendirilmesi, eğitim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve okulun etkinliği ile öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağladığından, durum çalışması eğitim araştırmalarında önemli bir nitel yöntemdir (Yeşilbaş-Özenç, 2022, s. 57-58).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Kastamonu il merkezindeki HEM’de görev yapan 25 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kasti örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 23’ü kadınlardan, 2’si erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları incelendiğinde, 41-56 yaş arası katılımcı sayısının daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni halleri incelendiğinde, 10 kişinin bekâr, 15 kişinin ise evli oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, büyük bir kısmının (21 kişi) “lisans” mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan 4 katılımcının 2’si yüksek lisans mezunu, diğer 2

katılımcının ise doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tüm demografik özellikleri ise, aşağıdaki Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.1 Katılımcıların demografik özellikleri

| <b>Demografik Değişkenler</b> |               | <b>F</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------|---------------|----------|----------|
| <b>Cinsiyet</b>               | Kadın         | 23       | 0,92     |
|                               | Erkek         | 2        | 0,05     |
| <b>Medeni hâl</b>             | Evli          | 15       | 0,60     |
|                               | Bekâr         | 10       | 0,40     |
| <b>Yaş</b>                    | 23-28         | 6        | 0,24     |
|                               | 29-34         | 5        | 0,20     |
|                               | 35-40         | 1        | 0,04     |
|                               | 41-56         | 13       | 0,52     |
| <b>Eğitim durumu</b>          | Lisans        | 21       | 0,84     |
|                               | Yüksek lisans | 2        | 0,05     |
|                               | Doktora       | 2        | 0,05     |
| <b>Hizmet Yılı</b>            | 1-10          | 11       | 0,44     |
|                               | 11-20         | 4        | 0,16     |
|                               | 21 ve üzeri   | 10       | 0,40     |

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de görüşme tekniğidir (Creswell, 2012, s. 217). Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarını ve bunların olası nedenlerini öğrenmenin en etkili yollarından biri olarak kullanılmaktadır (Karasar, 1991, s. 166). Nitel bir görüşme, araştırmacının bir veya daha fazla katılımcıya genel ve açık uçlu sorular yöneltilen yanıtları kaydetmesiyle gerçekleştirilir. Ardından, araştırmacı verileri analiz amacıyla bir bilgisayar dosyasına aktarır ve yazar (Creswell, 2012, s. 217). Nitel araştırmada, katılımcıların deneyimlerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için araştırmacı, onları herhangi bir ön yargı veya önceki araştırma bulgularından

bağımsız bırakacak şekilde açık uçlu sorular sorar. Açık uçlu bir yanıt, katılımcıya kendi cevap seçeneklerini oluşturma imkânı tanır (Creswell, 2012, s. 218). Görüşmeler, kuralların katılığına göre; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç kategoriye ayrılabilir (Karasar, 1991, s. 167). Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenen soruların ve veri toplama yöntemlerinin titizlikle uygulandığı bir görüşme türüdür; bu süreçte görüşmecinin hareket alanı en az seviyede tutulur. Yapılandırılmamış görüşme ise, görüşmeciye geniş bir hareket ve değerlendirme serbestliği tanıyan, esnek bir yapı sunar ve kişisel görüşlerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlar. Genellikle görüşmeler bu iki yöntem arasında bir denge içinde gerçekleştirilir; bu tür görüşmelere yarı yapılandırılmış görüşmeler denir (Karasar, 1991, s. 167-168).

Bu çalışmada, Kastamonu HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim konusundaki mesleki gelişime yönelik görüşlerini araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde Tsedenbal (2023) tarafından geliştirilen, “Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu” formundan yararlanılmıştır (EK A). Bu form, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve beklentilerini belirlemek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, görüşmeler sırasında elde edilen veriler, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine dair bilgi sağlamayı hedeflemektedir. Bu sayede, elde edilen bulgular, mesleki gelişim programlarının daha etkili bir şekilde tasarlanmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu çalışma için Kastamonu HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim konusundaki görüşlerini araştırmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına dair algıları, mesleklerinde nasıl bir gelişim süreci izledikleri ve kendilerini hangi alanlarda geliştirmeyi düşündükleri sorulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ve gelişim ihtiyaçlarına dair görüşleri, karşılaştıkları engeller ve bu engellerin üstesinden gelmek için önerdikleri çözümler de araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim için hangi kaynaklardan faydalandıkları ve bu süreçte en çok hangi becerilere odaklandıkları sorularla ele alınmış, iş birliği konusundaki görüşleri de tartışılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından en iyi oldukları alanlar ve bu alanlarda yapılan iyileştirmelerle ilgili düşüncelerine yer

verilmiştir. Görüşme yöntemi ile öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve görüşleri analiz edilerek, mesleki gelişim sürecinde karşılaşılan güçlü yönlerin ve zorlukların daha iyi anlaşılmasının sağlanması hedeflenmiştir.

### **3.4 Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama sürecinde örnekleme dâhil edilen 25 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 19.05.2024 – 10.06.2024 tarihleri arasında önceden belirlene randevular doğrultusunda ve bireysel görüşme yolu kullanılarak gönüllülük esasına dayalı yapılmıştır. Bu bağlamda Kastamonu HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim konusundaki mesleki gelişime yönelik görüşleri farklı bakış açıları ile elde edilmiştir. Görüşmeler yapılırken katılımcıların ifadeleri tarafsız ve titizlikle çalışmaya aktarılmıştır. Katılımcılar “K” olarak ifade edilmiş görüşme sırasına göre de numaralandırılmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş kategori veya boyutlara göre özetlenmesi ve yorumlanması sürecidir. Bu analiz dört aşamadan oluşur. İlk aşama, analiz için bir çerçeve oluşturmaktır; yani verilerin hangi kavram veya temalar altında düzenleneceği başlangıçta belirlenir. İkinci aşamada, bu tematik çerçeveye dayanarak veriler okunur, düzenlenir ve işlenir. Hatta önceden tanımlanan temaların dışında kalan verilerin göz ardı edilmesi de mümkün olabilir. Üçüncü aşamada, tematik çerçeveye uygun şekilde düzenlenmiş bulgular, anlaşılır bir dille tanımlanır ve gerekirse dikkat çekici alıntılarla desteklenir. Dördüncü aşamada ise bulgular yorumlanarak açıklanır, ilişkilendirilir ve anlam kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Analiz süreci, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin kaydedilip yazıya dökülmesiyle başlamıştır. Toplanan veriler, düzenlenerek okunabilirliği artırılmıştır. Ardından, öğretmenlerin sıkça dile getirdiği ortak temalar belirlenmiş ve bu temalar doğrultusunda tematik bir analiz gerçekleştirilmiştir; bu aşamada kodlama teknikleri

kullanılmıştır. Temalar altında öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve deneyimlerine dair kapsamlı bir anlayış elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, açık bir şekilde sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, analiz sonuçları mevcut literatür ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bulguların anlamı üzerinde durulmuştur. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşlerini detaylı bir biçimde anlamayı ve yorumlamayı sağlamaktadır.



## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılım sağlayan HEM öğretmenlerinin, “Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu”ndaki sorulara vermiş oldukları yanıtlara ve bu yanıtlarla ilgili olarak yorumlara yer verilecektir.

### 4.1 Mesleki Gelişimle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, “Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu”ndaki 11 soruya, 25 katılımcının vermiş oldukları cevaplara yer verilmiştir. Araştırma sınırlı sayıdaki (25) katılımcı (K) üzerinden yapıldığından, her bir katılımcı K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K2, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24 ve K25 şeklinde kodlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan halk eğitim merkezlerinde görevli 25 öğretmenden çalışma konusu ile ilgili veri toplamak amacıyla 11 soru yöneltmiştir. Bu sorulara HEM’lerde görevli 25 öğretmenin vermiş olduğu ifadeler aşağıda analiz edilmiştir.

#### 4.1.1 “Öğretmenin Mesleki Gelişimi Nedir ve Mesleki Gelişimden Siz Ne Anlıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri

HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim algısına dair görüşlerine dayanarak oluşturulan temalar ve katılımcı görüşleri Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim anlayışına yönelik görüşleri

| Tema                               | Yanıtlar          | Analiz  |
|------------------------------------|-------------------|---|
| Sürekli<br>Uyumluluk ve<br>Yenilik | K1, K2,<br>K3, K4 | Öğretmenlerin mesleki dinamiklere uyum sağlaması ve yeniliklere açık olmaları önemli olduğu ifade edilmiştir. |

Tablo 4.1.'nin  
devamı

|                                       |                     |   |
|---------------------------------------|---------------------|---|
| Kendi Alanında<br>Yeterlilik ve Bilgi | K6, K7,<br>K11, K12 | Mesleki yeterlilik, öğretmenlerin etkili bir eğitim sunabilmesi için kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.  |
| Kişisel ve<br>Akademik Gelişim        | K13, K14,<br>K19    | Akademik ve ruhsal gelişim, öğretmenlerin etkili ve empatik bir yaklaşım sergilemesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.                                |
| Sürekli Öğrenme<br>ve Motivasyon      | K5, K8,<br>K17      | Öğretmenlerin sürekli öğrenme isteği, kariyerleri boyunca yeni bilgiler edinmelerini sağladığı ifade edilmiştir.  |
| Uygulama ve<br>Güncel Bilgi           | K20, K21,<br>K24    | Öğretmenlerin bilgilerini uygulamaları ve güncel gelişmeleri takip etmeleri gerektiği ifade edilmiştir.   |
| Öğrenci Merkezli<br>Yaklaşım          | K9, K22,<br>K25     | Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci odaklı bir anlayışla ele alınmalı ve sürekli öğrenen birey olmaları teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. |

Öğretmenler, mesleki gelişimi sürekli öğrenme ve yeniliklere uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bir öğretmen "mesleğin ve alanın getirdiği yeniliklere ve dinamiklere sürekli uyum sağlamak" gerektiğini belirtmektedir (K1). Bu durum, eğitimdeki dinamik değişimlere ayak uydurmanın önemini vurgular. Aynı zamanda, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterliliklerini artırmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bir öğretmenin ifadesiyle, "kendi alanındaki yenilikleri takip

etmek" mesleki gelişimin bir parçasıdır (K2). Bu bağlamda, öğretmenler, mesleki becerilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen, "alanı ile ilgili becerilere sahip olmak ve yeteneklerini geliştirmek için araştırma merak ve motivasyonuna sahip olmak" gerektiğini ifade etmektedir (K5).

Öğretmenler, mesleki gelişimi kendi bilgi ve becerilerini artırma süreci olarak görmekte ve bu sürecin "sadece sorumlu olduğu öğrencilerine değil, aynı zamanda kendisine de daha fazla faydalı olmayı sağlayacak şekilde uzmanlaşma" ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (K9). Ayrıca, gelişen teknolojiyi takip etme ve bu alanda yeterli donanıma sahip olma gerekliliği, birçok yanıtın ortak bir noktasıdır. "Gelişen teknolojiye uygun, branşında yenilikleri takip edebilmek" gerektiği ifade edilmektedir (K4). Ancak, bazı yanıtlar, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterince aktif olmadıkları veya körelmişlik yaşadıkları endişesini taşımaktadır. Bir öğretmen, "çok geride kalmış durumda" olduğunu belirtmektedir (K12). Bu durum, mesleki tatminsizlik veya motivasyon eksikliğini işaret etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sürekli öğrenme, alan bilgisi artırma, teknolojik yeterlilik ve kişisel gelişim gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, mesleki gelişim için sürekli destek ve motivasyon gerekliliği de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için "sürekli öğrenen bir birey" olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (K25). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine aktif katılım sağlamaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

#### **4.1.2 “Öğretmenler Mesleklerinde Kendilerini Hangi Yönlerde, Hangi Boyutlarda (Pedagoji, Akademik Bilgi, Genel Kültür, Teknoloji vb.) Geliştirmelidir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gereken yönlere ve boyutlara yönelik görüşleri Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2 HEM öğretmenlerinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gereken yönlere ve boyutlara yönelik görüşleri

| <b>Tema</b> | <b>Yanıtlar</b> | <b>Analiz</b> |
|-------------|-----------------|---------------|
|-------------|-----------------|---------------|

Tablo 4.2.'nin  
devamı

|                                     |                      |  |
|-------------------------------------|----------------------|--|
| Kapsayıcılık ve Çok Boyutluluk      | K1, K2, K7, K10, K20 | Öğretmenlerin akademik bilgi, teknoloji ve genel kültür gibi alanları bir arada geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.                                       |
| Pedagoji ve Öğrenci Odaklı Yaklaşım | K9, K15, K19, K23    | Pedagoji, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını anlama, empati kurma ve etik değerlere önem verme konularında kendilerini geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. |
| Teknoloji ve Yenilik                | K5, K12, K13, K24    | Teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve eğitimde etkili kullanımı, öğretmenlerin mesleki gelişiminde büyük önem taşımaktadır.                                  |
| Kişisel ve Mesleki Değerler         | K10, K22, K25        | Öğretmenlerin iletişim, iş ahlakı ve sosyal beceriler gibi kişisel ve mesleki değerlerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.                             |
| Sürekli Gelişim ve Eğitim           | K11, K14, K15, K25   | Öğretmenlerin sürekli eğitim almaları ve kendilerini güncel tutmaları gerektiği belirtilmekte; çevrim içi eğitimler ve kurslar önerilmektedir.                   |

Verilen yanıtlar, öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri gereken alanları ve boyutları kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenler, farklı yönlerden gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır. Çoğu öğretmen, mesleki gelişimlerinin tüm yönlerini; yani pedagojik bilgi, akademik bilgi, genel kültür ve teknoloji gibi alanları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, bir öğretmen "bir öğretmenin

yukarıda sayılan bütün alanlarda kendisini geliştirmesi gerektiğine inanıyorum" diyerek (K10) bu kapsamlı yaklaşımı desteklemektedir. Bu, öğretmenlerin çok boyutlu bir gelişim sürecine ihtiyaç duyduğunu gösterir. Pedagoji alanı, birçok yanıtın merkezinde yer almaktadır. Öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bir öğretmen, "öncelikle pedagojik alanda geliştirmelidir" ifadesiyle (K23) bu noktaya dikkat çekmektedir. Pedagoji, etkili öğretim yöntemlerini ve öğrenci psikolojisini anlamak açısından kritik bir bileşen olarak görülmektedir. Akademik bilgi de önemli bir geliştirme alanı olarak öne çıkmaktadır. Bir öğretmen, "akademik bilgi"nin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (K4). Diğer bir yanıt ise, "akademik bilgiler teknolojiye de faydalanılarak artırılabilir" diyerek (K24) teknoloji ve akademik bilgi arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Teknoloji, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gereken başka bir önemli alan olarak belirtilmektedir. "Teknoloji" ifadesi, birçok yanıt içerisinde tekrar eden bir tema haline gelmiştir (K5, K12). Bu, çağdaş eğitim ortamında teknolojinin rolünün artmasıyla ilgilidir. Ayrıca, genel kültürün önemi de birçok öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Bir yanıt, öğretmenlerin "genel kültür" alanında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (K21). Bu, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinde zengin içerikler sunabilmesi için gereklidir. Bireysel ve sosyal beceriler de öğretmen gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bir öğretmen, "iletişim ve sosyal beceriler ile kişisel gelişim alanlarında kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir" diyerek (K25) bu becerilerin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca, "empati geliştirmek" ve "stres yönetimi gibi beceriler edinmek" gerektiği ifade edilmektedir (K25). Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar çok çeşitli olup, pedagojik bilgi, akademik bilgi, teknoloji, genel kültür ve bireysel beceriler gibi boyutlar içermektedir.

#### **4.1.3 “Mesleki Gelişiminiz İçin En Son Neler Yaptınız? Herhangi Bir Kurs, Seminer, Kongre, Toplantıya Katıldınız mı? Cevabınız Evet ise Hangi Faaliyetlere Katıldınız? Kısaca Söz Edebilir Misiniz? Cevabınız Hayır ise Neden Katılmadınız?” Sorularına İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri Tablo 4.3'te özetlenmiştir.

Tablo 4.3 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri

| <b>Tema</b>                   | <b>Yanıtlar</b>                                  | <b>Analiz</b>  |
|-------------------------------|--|--|
| Kurs ve Seminer Katılımı      | K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K16, K20, K22 | Çoğu öğretmen, çeşitli kurs ve seminerlere katıldıklarını belirtmiştir; özellikle ilkyardım, dijital eğitim ve antrenörlük gibi spesifik alanlarda faaliyet göstermişlerdir. |
| Kendini Geliştirme Çabası     | K1, K5, K12, K18, K24, K25                       | Bazı öğretmenler, kendi başlarına kitap ve makaleler okuyarak veya çevrim içi eğitimlerle kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.                                   |
| Hizmet İçi Eğitim Eksikliği   | K3, K12, K19, K23                                | Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya duyurulmadığı için katılmadıklarını belirtmektedir.   |
| Farklı Alanlarda Eğitim Alımı | K2, K20, K22                                     | Öğretmenler, farklı konularda ve alanlarda (örneğin, sanat, teknoloji) eğitim almaya açık olduklarını ve bu konuda çeşitli eğitimlere katıldıklarını göstermektedir.         |
| Etkileşim ve İşbirliği        | K9, K24  | Bazı öğretmenler, çevrelerindeki profesyonellerle iş birliği yaparak ve istişarelerde bulunarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir.                                |

Verilen yanıtlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde katıldıkları faaliyetleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları gözler önüne sermektedir. Birçok öğretmen, mesleki gelişim için çeşitli etkinliklere katıldıklarını belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmen "alana yönelik güncel makale ve kitap

kaynaklarını okudum. Çevrim içi toplantılara katıldım" diyerek (K1) kendini geliştirmek için aktif bir çaba içinde olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişim hedeflerini nasıl gerçekleştirdiklerine dair önemli bir örnektir. Seminer ve kurslara katılım da yaygın bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, "ilkyardım ve etik semineri"ne katıldığını belirten bir öğretmen (K4), bu tür etkinliklerin profesyonel gelişimi destekleyici nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, "nakış semineri"ne katıldığını belirten başka bir öğretmen (K2), alanında güncel bilgi edinmenin önemine dikkat çekmektedir. Ancak, bazı öğretmenler katılım sağlayamadıkları için mesleki gelişim fırsatlarını kaçırdıklarını ifade etmektedir. Bir öğretmen, "hizmet içi eğitimler olmadığı için" katılmadığını belirtmektedir (K3). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek fırsatların sınırlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir öğretmen ise "duyuru yapılmadığı için" katılmadığını ifade etmektedir (K12). Bununla birlikte, öğretmenler teknoloji kullanarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Bir öğretmen, "teknolojik imkânlardan yararlanıyorum" diyerek (K5) bu durumu ifade etmektedir. Ayrıca, internet üzerinden eğitimlerle bilgilerini pekiştirdiklerini vurgulayan bir öğretmen (K24), teknolojinin mesleki gelişimdeki rolünü öne çıkarmaktadır. Bazı öğretmenler, antrenörlük ve diğer profesyonel kurslar gibi spesifik alanlarda eğitim alarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. "En son antrenörlük belgesi almak için kursa katıldım" diyen bir öğretmen (K13), mesleki yeterliliğini artırma hedefini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde katıldıkları faaliyetler çeşitlilik göstermekte, bazıları etkinliklere aktif olarak katılırken, bazıları ise fırsat eksikliğinden dolayı bu süreçten mahrum kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sürekli öğrenme arzusunu göstermekte; ancak mesleki gelişim için gerekli olan fırsatların yeterince sağlanmadığına da işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha kapsamlı ve düzenli mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin sağlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

#### 4.1.4 “Mesleki Gelişiminizin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri

- Cevabınız evet ise böyle düşünmenizin sebebi nedir?
- Cevabınız hayır ise neden kendinizi yetersiz diye düşünüyorsunuz?

HEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine yönelik görüşleri Tablo 4.4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.4 HEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine yönelik görüşleri

| Görüş                         | Açıklama   | Örnek Cevaplar  |
|-------------------------------|--|---|
| Yeterli Gören<br>Öğretmenler  | Kendilerini sürekli geliştirdiklerini, çeşitli seminerler ve kurslar aracılığıyla yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.                  | K1: "Evet. Sürekli gelişim içerisindeyim."              |
|                               |  | K10: "Kendimi özel sektörde çalışarak geliştirdim."     |
|                               |  | K19: "Yeterli eğitim verebildiğimi düşünüyorum."        |
| Yetersiz Gören<br>Öğretmenler | Eğitim ve seminer eksiklikleri nedeniyle, aynı zamanda öğrenmenin sürekli bir süreç olduğu vurgusuyla kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. | K2: "Hayır, yeterli seminerler yok."                    |
|                               |  | K9: "Yeterli olduğunu düşünmüyorum, öğrenme bir süreç." |
|                               |  | K8: "Hizmet içi eğitim düzenlenmiyor."                  |

Tablo 4.4'ün  
devamı

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| Gelişim İhtiyacı                    | Sürekli öğrenme ve gelişim için çaba gösterme gerekliliğini vurgulamakta; belirli alanlarda daha fazla bilgi edinmek istediklerini ifade etmişlerdir. | K6: "İnsanın sürekli kendini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum."<br><hr/> K24: "Daha iyi olmak için çalışmalıyım."    |
| Kendi İhtiyaçlarına Yönelik Gelişim | Belirli alanlarda (teknolojik yeterlilik gibi) kendilerini geliştirmek istediklerini ifade ederler.   | K23: "Teknolojik imkânları kullanma konusunda geliştirmek istiyorum."<br><hr/> K18: "Branşında öğrenilecek çok şey var." |

Verilen yanıtlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair algılarını ve bu süreçte hissettikleri yeterlilik seviyelerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mesleki gelişimlerini yeterli bulurken, bazıları bu konuda endişeler taşımaktadır. Bir grup öğretmen, mesleki gelişimlerinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Örneğin, "Sürekli gelişim içerisinde olduğum için makale ve kitap yazıyorum" diyen bir öğretmen (K1), aktif bir şekilde katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, "Evet, branşım ile ilgili yenilikleri takip ediyorum; eksik olduğum konularda gerekirse özel kurs alıyorum" diyen bir başka öğretmen (K7), sürekli öğrenme çabasını vurgulamaktadır. Ancak, bazı öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedir. "Yeterli seminerler yok" diyen bir öğretmen (K2), mesleki gelişim için gerekli kaynakların eksik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, "hizmet içi eğitim düzenlenmiyor" ifadesiyle (K8) benzer bir düşüncüyü desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları önemli bir engeli işaret etmektedir. Bir öğretmen, "öğrenme ve yeterliliğin bir sonuç olmaktan çok bir süreç olduğunu düşünüyorum" (K9) diyerek, kendisini yeterli gördüğü anda gelişiminin duracağına inanarak sürekli öğrenme gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu görüş,

mesleki gelişimin sürekli bir çaba ve adaptasyon gerektirdiğini öne çıkarmaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, mesleki gelişimlerinde yeterli bilgi ve deneyim kazanmak için zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. "Mesleki gelişimle ilgili tüm alanlarda bilgi ve deneyim sahibi olmak için uzun bir sürece ihtiyaç var" diyen bir öğretmen (K11), bu sürecin zaman alacağını ve kendini tam anlamıyla yeterli bulmadığını belirtmektedir. Diğer yandan, "her yıl bir önceki seneden daha iyi olduğumu düşünüyorum" ifadesiyle (K14) gelişim sürecinde olumlu bir ilerleme kaydettiklerini hisseden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu, öğretmenlerin kendi gelişimlerini sürekli olarak değerlendirdiğinin bir göstergesidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim algıları oldukça çeşitlidir. Bazıları yeterliliklerini vurgularken, diğerleri eksikliklerin farkındadır ve gelişim sürecinin sürekli devam etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için daha fazla fırsat ve kaynak sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

#### **4.1.5 “Kendinizi Hangi Konuda/Konularda Geliştirmeyi Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin kendilerini hangi alanlarda geliştirmek istediklerine yönelik görüşleri Tablo 4.5’te özetlenmiştir.

Tablo 4.5 HEM öğretmenlerinin kendilerini hangi alanlarda geliştirmek istediklerine yönelik görüşleri

| <b>Tema</b> | <b>Yanıtlar</b>              | <b>Analiz</b>  |
|-------------|------------------------------|--|
| Teknoloji   | K1, K10,<br>K11, K21,<br>K22 | Katılımcıların, teknolojik yeniliklere ve yapay zekâya ilgisi belirgindir. Eğitimde teknoloji kullanımının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. |

Tablo 4.5'in  
devamı

|                       |                            |  |
|-----------------------|----------------------------|--|
| Kendi Alanı           | K3, K6, K14, K18, K20      | Katılımcılar, kendi alanlarında derinleşmek istediklerini ifade etmişlerdir. Uzmanlık geliştirme arzusu öne çıkmaktadır.                                   |
| Kişisel Gelişim       | K22, K25                   | Kişisel gelişime yönelik istekler, duygusal zeka ve empati gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir.                            |
| Sanat ve Spor         | K4, K5, K15, K16, K19, K17 | El sanatları, spor ve dans gibi alanlarda gelişim isteği, öğretmenlerin yaratıcı yönlerini besleme arzularını yansıtmaktadır.                              |
| Yabancı Dil           | K24                        | Yabancı dil öğrenimi isteği, eğitimcilerin çok dilli bir ortamda daha etkili olma hedeflerini göstermektedir.  |
| Genel Kültür ve Bilgi | K9                         | Katılımcıların, genel kültür ve akademik bilgi alanında gelişim talebi, eğitim sisteminin geniş bir perspektiften ele alınması isteklerini yansıtmaktadır. |

Verilen yanıtlar, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri alanların çeşitliliğini ve önceliklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, teknoloji, kişisel gelişim ve alanlarına özel konularda ilerleme kaydetmeyi hedeflediklerini ifade etmektedirler. Birçok öğretmen teknolojiye özel bir vurgu yapmaktadır. Örneğin, "Teknoloji konusunda" (K1) ifadesi, teknolojinin öğretim süreçlerinde önemli bir rol

oynadığına dair bir bilincin varlığını göstermektedir. Aynı şekilde, "Mobil İşletim Sistemleri" (K8) ve "yapay zekâ, e-ticaret" (K10) gibi spesifik alanlarda kendini geliştirmek isteyen öğretmenler, eğitim teknolojilerini daha etkin kullanmak için istekli olduklarını ifade etmektedirler. Kendi alanlarına odaklanan öğretmenler de dikkat çekmektedir. "Kendi alanımda" (K3) ve "Alanım ile ilgili bütün konular" (K9) ifadeleri, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini daha derinlemesine incelemek istediklerini göstermektedir. Bu bağlamda, "Kendi alanımdaki branşlarda" (K18) ve "Alanımda daha donanımlı daha kapsamlı çalışmak için geliştirmeyi düşünüyorum" (K20) gibi ifadeler, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarına olan bağlılıklarını yansıtmaktadır. Kişisel gelişim de önemli bir tema olarak öne çıkmaktadır. "Kişisel gelişim, rehberlik, teknolojik yenilikler ve zaman yönetimi" (K22) gibi hedefler belirleyen öğretmenler, bireysel ve profesyonel olarak kendilerini geliştirmeyi öncelikli bir konu olarak görmekte. Ayrıca, "duygusal zeka ve empati yeteneğimi geliştirmek" (K25) diyen bir öğretmen, öğrencilerle daha etkili etkileşim kurma arzusu taşımaktadır. El sanatları ve spor gibi yaratıcı ve sanatsal alanlarda gelişim arzusu da dikkat çekmektedir. "El sanatları ve kişisel gelişim konularında geliştirmek istiyorum" (K5) ve "Spor" (K15) gibi yanıtlar, öğretmenlerin sanatsal ve fiziksel aktiviteleri eğitim süreçlerine entegre etme isteğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler kendilerini geliştirmek istedikleri alanlarda geniş bir yelpazeye sahipler. Teknoloji ve kişisel gelişim gibi modern ihtiyaçların yanı sıra, kendi uzmanlık alanlarına odaklanma ve sanatsal becerileri geliştirme isteği de bu süreçte belirgin bir yer tutmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farkındalıklarının arttığını ve öğrenme süreçlerini sürekli kılma arzularını yansıtmaktadır.

#### **4.1.6 “Öğretmenlik Becerilerinizi Geliştirmek Adına Sizin İçin En Önemli Olan Nedir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için önemli buldukları konulara yönelik görüşleri Tablo 4.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.6 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için önemli buldukları konulara yönelik görüşleri

| Tema                       | Yanıtlar                             | Analiz  |
|----------------------------|--------------------------------------|---|
| Öğrenci İlişkileri         | K1, K5                               | Öğrencilerle yakından ilgilenme ve etkili iletişim kurma, öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde öncelik taşımaktadır.     |
| Sürekli Eğitim ve Gelişim  | K2, K8, K19, K20, K21, K22, K24, K25 | Sürekli eğitim ve seminer katılımı, öğretmenlerin güncel bilgilere ulaşmalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.  |
| Pedagoji ve Alan Bilgisi   | K9, K13, K14, K6, K4, K3             | Pedagoji ve alan bilgisi, etkili öğretim ve öğrenci başarısı için kritik öneme sahip olarak belirtilmiştir.                     |
| Uygulama ve Deneyim        | K7, K11, K12, K15                    | Pratik deneyim ve uygulama yapmanın, öğretmen becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır.      |
| Müfredat ve Eğitim Sistemi | K18                                  | Sağlıklı bir psikoloji, öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilirliği için temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir.              |
| Genel Kültür ve Bilgi      | K8, K3, K17                          | Müfredatın yenilenmesi ve eğitim sisteminin güncellenmesi, öğretmenlerin etkililiğini artıracak bir unsur olarak görülmektedir. |

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yanıtlar, çeşitli önemli unsurları ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen, öğrencilerle olan etkileşimin kritik olduğunu belirtmektedir. Örneğin, "Öğrenciler ile yakından ilgilenmek" (K1) ifadesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinde bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterme gereğini ortaya koymaktadır. Eğitim seminerleri ve kursların önemi de sıkça dile getirilmektedir. "Düzenli sistemli bir eğitim semineri ve öğrenci katılımı" (K2) ve "seminerlere, eğitimlere imkân sağlamak" (K19) ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak düzenli eğitim programlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, öğretmenler için önemli bir alan olarak belirginleşmektedir. "Pedagoji" (K9) ve "pedagojik eğitim" (K13) gibi ifadeler, öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri gerektiğini göstermektedir. İletişim becerileri de önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. "İletişim konusu önemli" (K5) ifadesi, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları bağın kalitesinin eğitimdeki başarıyı artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, sürekli uygulama ve pratik yapmanın önemi vurgulanmaktadır. "Sürekli uygulama yapmak, tecrübe ve pratik olmak" (K7) ifadesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak için aktif katılımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. "Yaşam boyu eğitim" (K20) vurgusu ise öğrenmenin ve gelişimin sürekli bir süreç olduğuna dair bir anlayışı yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler mesleki gelişimlerinde öğrenci odaklılık, sürekli eğitim, pedagojik bilgi, iletişim becerileri ve uygulamalı deneyim gibi çok çeşitli alanlara önem vermektedir. Bu yanıtlar, öğretmenlerin sürekli gelişim ve öğrenme arayışında olduklarını ve hangi unsurlara öncelik verdiklerini göstermektedir.

#### **4.1.7 “Mesleki Açından Kendinizi Geliştirmenizin Önündeki Başlıca Engeller Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim engellerine yönelik görüşleri Tablo 4.7’de özetlenmiştir.

Tablo 4.7 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim engellerine yönelik görüşleri

| <b>Tema</b>                      | <b>Yanıtlar</b>        | <b>Analiz</b>  |
|----------------------------------|------------------------|--|
| Zaman Yetersizliği               | K3, K5, K6,<br>K9, K14 | Zaman kısıtlılığı ve süre yetersizliği mesleki gelişimi olumsuz etkilemektedir.  |
| Maddi Engel                      | K5, K11, K16,<br>K25   | Maddi imkânlar ve kaynak yetersizliği sorun teşkil etmektedir.                   |
| Coğrafi ve Kurumsal Sınırlamalar | K7, K10, K13           | Küçük şehirlerde gelişim fırsatlarına ulaşım zorluğu yaşanmaktadır.              |
| Ailevi Sorumluluklar             | K14, K15, K18          | Aile yükümlülükleri mesleki gelişimi olumsuz etkilemektedir.                     |
| Eğitim Anlayışı ve Müfredat      | K2, K8                 | Eğitim öğretim anlayışı ve müfredat sınırlamaları gelişimi engellemektedir.      |
| Kişisel Engeller                 | K17, K19               | Kendi özelliklerinin (yaş, cinsiyet) etkisi nedeniyle zorluklar yaşamaktadırlar. |

Tablo 4.7.'in devamı

|                              |               |   |
|------------------------------|---------------|---|
| Teknolojik<br>Yetersizlikler | K21, K22, K23 | Teknoloji kullanımında yaşanan zorluklar<br>mesleki gelişimi kısıtlamaktadır. |
|------------------------------|---------------|---|

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler, yanıtların analizinde çeşitli boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Zaman yetersizliği, birçok katılımcı tarafından dile getirilen önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, "Zaman kısıtlılığı" (K9) ve "Zaman ve süre" (K6) ifadeleri, öğretmenlerin yoğun programları ve günlük sorumlulukları nedeniyle mesleki gelişim için yeterince zaman bulamadıklarını göstermektedir. Bu durum, sürekli öğrenme ve gelişim arzusunu engelleyebilir. Maddi imkânlar da sıkça vurgulanan bir diğer engel olarak dikkat çekmektedir. "Zaman ve maddi imkânsızlık" (K5) ve "Maddiyat ve kaynak" (K11) ifadeleri, öğretmenlerin kurs, seminer veya eğitim materyalleri gibi gelişim fırsatlarına erişimde yaşadıkları sıkıntıları ortaya koymaktadır. Coğrafi faktörler de önemli bir engel olarak belirginleşmektedir. "Küçük bir şehirde olduğum için özel farklı seminer, workshoplara katılıp eksik olduğum konularda kendimi geliştiremiyorum" (K7) ifadesi, bulunduğu yerin sunduğu olanakların kısıtlı olmasının mesleki gelişime engel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, "Görev yaptığım ilde alanımın imkânlarının kısıtlı olması" (K13) ifadesi de benzer bir durumu belirtmektedir. Ailevi sorumluluklar da engeller arasında sayılmaktadır. "Zamanımın kısıtlı olması ve ailevi sorumluluklarım" (K14) ve "Bir bayan olarak sorumluluklarımın fazla olması" (K18) ifadeleri, öğretmenlerin bireysel sorumluluklarının mesleki gelişimlerini etkilediğini göstermektedir. Diğer bazı katılımcılar ise genel olarak "engel yok" (K1) veya "kendi eğitim öğretim anlayışım" (K2) gibi ifadelerle durumu değerlendirmiştir. Bu da, bazı öğretmenlerin kendi motivasyonları ve çevresel koşulları ile ilgili daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler arasında zaman yetersizliği, maddi imkânlar, coğrafi kısıtlar ve ailevi sorumluluklar öne çıkmaktadır. Bu engeller, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırmaktadır.

#### 4.1.8 “Kendinizi Daha Az Yeterli Hissettiğiniz Yeterlik Alanının Geliştirilmesi için Derslerinizde ya da Programınızda Ne Tür Uygulamaların Yapılması Gerektiğini Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri

HEM öğretmenlerin mesleki alanda gelişimleri için yapılması gereken uygulamalara yönelik görüşleri Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için yapılması gereken uygulamalara yönelik görüşleri

| Tema                          | Yanıtlar                  | Analiz   |
|-------------------------------|---------------------------|--|
| Eğitim ve Seminerler          | K2, K3, K9, K14, K16, K19 | Daha fazla seminer ve eğitim programı talep edilmektedir. Çevrim içi eğitim önerileri vardır.            |
| Uygulama ve Deneyim           | K4, K11, K15              | Uygulamalı öğrenme ve deneme-yanılma yoluyla eğitim yöntemlerinin önemi vurgulanmaktadır.                |
| Kaynak ve Malzeme Çeşitliliği | K5, K7                    | Daha fazla malzeme çeşitliliği ve gelişmiş teknolojik olanakların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. |
| Programların Güncellenmesi    | K10, K12                  | Eğitim programlarının güncellenmesi ve gerçekçi materyallerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. |

Tablo 4.8.'in devamı

İletişim ve Empati

K21, K25

Öğrencilerle etkili iletişim kurma ve empati geliştirme önemi vurgulanmaktadır.

Öğrenci  
Motivasyonu

K25

Öğrenci motivasyonunu artıracak stratejilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Katılımcıların kendilerini yetersiz hissettikleri yeterlik alanlarının geliştirilmesi için önerileri, çeşitli boyutlarda eğitim ve uygulama ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen, daha fazla eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, "Seminerler verilmesinin gerektiğini düşünüyorum" (K2) ve "Daha çok eğitim ve etkinlik yapılması gerektiğini düşünüyorum" (K9) ifadeleri, mesleki gelişim için sürekli öğrenme ortamlarının önemini yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemeleri için hayati öneme sahiptir. Uygulamalı eğitimler ve görsel örneklerin kullanımına yönelik öneriler de dikkat çekmektedir. "Görsel ve uygulama örneklerini görmek" (K4) ve "Deneme yanılma yoluyla sürekli programların güncellenmesi gerekmektedir" (K11) gibi ifadeler, öğretmenlerin teorik bilgilere ek olarak pratik deneyim kazanmalarını sağlayacak uygulama odaklı öğrenme yöntemlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, "Bilgisayar ve yazıcı olan ve daha gelişmiş makinelerin olduğu bir uygulama iyi olurdu" (K7) ifadesi, teknolojik altyapının geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Katılımcılar, eğitimlerin çeşitlendirilmesini de önermektedir. "Çevrim içi eğitim olabilir, zaman açısından daha ekonomik ve hayat şartlarıma daha uygun olduğu için" (K18) ifadesi, esnek ve erişilebilir eğitim seçeneklerinin önemini göstermektedir. Ayrıca, "Kursiyer ya da öğrencilerle empati kurmak ve bu doğrultuda eğitim gerçekleştirmek" (K21) önerisi, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş eğitimlerin geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Son olarak, bir katılımcı "Öğretmenlik becerilerimi geliştirmek adına en

önemli hedefim, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve onlara ilham vermektir" (K25) diyerek, öğretmenlerin öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemelerinin ve onların öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu, öğretmenlerin hem pedagojik hem de sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir yönelimi ortaya koymaktadır.

Özetle; katılımcılar, yeterlik alanlarının geliştirilmesi için daha fazla eğitim, uygulamalı öğrenme fırsatları, teknolojik altyapı ve esnek eğitim seçeneklerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir çerçeve sunmaktadır.

#### **4.1.9 Başka Öğretmenlerle İş Birliği Yapıyor Musunuz? Hangi Branştaki Öğretmenlerle İş Birliği Yapıyorsunuz? Cevabınız Evet ise Ne Tür İş Birlikleri Yapıyorsunuz? Bir Örnek Verir Misiniz? En Çok Hangisi Faydalı Oluyor? Cevabınız Hayır ise, Biraz Açıklar Mısınız? Sorularına İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin iş birliğine yönelik görüşleri Tablo 4.9'da özetlenmiştir.

Tablo 4.9 HEM öğretmenlerinin iş birliğine yönelik görüşleri

| <b>Tema</b>      | <b>Yanıtlar</b> | <b>İş Birliği Durumu</b> | <b>Açıklama</b>  |
|------------------|-----------------|--------------------------|--|
| Genel İş Birliği | K1, K4          | Evet                     | -  |
| Fikir Alışverişi | K2, K5          | Evet                     | Fikir ve soru alışverişi yaptıklarını belirtmişlerdir. |

Tablo 4.9.'nun  
devamı

|                                   |                   |       |   |
|-----------------------------------|-------------------|-------|---|
| Destekleyici İş Birliği           | K6, K7            | .Evet | Alan yeterliliği için iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir.              |
| Ortak Etkinlikler                 | K9, K21           | Evet  | Ortak etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir.                         |
| Branşlar Arası İş Birliği         | K8, K12, K22, K23 | Evet  | Ürün tasarımı ve süslemeler için iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir.   |
| Sınıf Öğretmenleri ile İş Birliği | K10, K16, K17     | Evet  | Öğrencilerin durumu hakkında bilgi alışverişi yaptıklarını belirtmişlerdir. |
| Bireysel Çalışma                  | K3, K15, K18      | Hayır | İş birliğine ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.                        |

Katılımcıların diğer öğretmenlerle iş birliği yapma durumu, mesleki gelişim ve öğretim süreçlerine dair farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen, farklı branşlarla iş birliği yapmanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin, "Alanının bağlı olduğu diğer bilimlerin branş öğretmenleri ile soru alışverişinde bulunuyorum" (K2) ifadesi, disiplinler arası bir yaklaşımın faydalarını ortaya koymaktadır. Diğer katılımcılar da "Müzik ve Halk Oyunları branşlarından öğretmenlerle iş birliği yapıyorum" (K16) gibi ifadelerle benzer bir iş birliği anlayışını desteklemektedir. Bazı öğretmenler, iş birliğinin doğrudan eğitim sürecine katkısını belirtmektedir.

"Sınıf öğretmeni olan arkadaşlarımla iş birliği yapıyorum" (K10) diyen bir katılımcı, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmek için bu tür iş birliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin gizli yeteneklerini keşfetmeye ve ihtiyaçlarına daha etkili yanıt vermeye yardımcı olmaktadır. Özellikle belirli projeler üzerinde iş birliği yapıldığına dair örnekler de bulunmaktadır. Örneğin, "Yaptığım tasarımların üretiminde baskı operatörü ile sürekli olarak iş birliği içerisindeyim" (K11) ifadesi, uygulamalı alanlarda yapılan iş birliklerinin somut faydalarını göstermektedir. Ayrıca, "Giyim süslemeleri konusunda giyim ve nakış öğretmenlerinden yardım alıyorum" (K23) örneği, spesifik alanlarda iş birliğinin nasıl gerçekleştiğine dair bir örnek sunmaktadır. Diğer yandan, bazı katılımcılar iş birliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, "Gerek duymadıkça iş birliği yapmıyorum" (K15) diyen bir katılımcı, bireysel çalışma anlayışını tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, bazı öğretmenlerin daha bağımsız bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş birliği yapma durumu, eğitim süreçlerinin zenginleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların yanıtları, farklı branşlarla yapılan iş birliklerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimini nasıl zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tür iş birlikleri, hem öğretmenler arası bilgi paylaşımını hem de öğrenci odaklı eğitim yaklaşımlarını desteklemektedir.

#### **4.1.10 “Elinizde Gerekli Yetkiler ve Kaynaklar Olsaydı Öğretmenleri Mesleki Açıdan Geliştirmek için Neler Yapardınız?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri Tablo 4.10’da özetlenmiştir.

Tablo 4.10 HEM öğretmenlerinin mesleki gelişim için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri

| <b>Tema</b> | <b>Öneriler</b> |
|-------------|-----------------|
|-------------|-----------------|

Tablo 4.10.'un devamı

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Hizmet İçi Eğitimler    | - Hizmet içi eğitimlerin artırılması (K3, K5)<br>- Uygulamalı dersler ve seminerler (K7) |
| Seminerler ve Kurslar   | - Kurslar ve seminerler düzenlenmesi (K9, K13)<br>- Zorunlu derslerin artırılması (K8)   |
| Uygulamalı Deneyimler   | - Staj programları (K11)<br>- Fuar ve sergilere katılım (K24)                            |
| Mentorluk ve İş Birliği | - Mentorluk programları oluşturulması (K10)<br>- Ortak projelerde iş birliği (K13)       |
| Dijital Okuryazarlık    | - Eğitim teknolojileri için dijital okuryazarlık eğitimleri (K25)                        |
| Uluslararası Fırsatlar  | - Yurtdışı eğitim ve fuar katılımları için burs imkânları (K24)                          |

Tablo 4.10.'un devamı

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Bireysel Gelişim Planları | - Çok yönlü değerlendirme sistemleri (K25)                |
|                           | - Bireysel gelişim planları oluşturma (K25)               |
| Psikolojik Destek         | - Tükenmişlik ve stres yönetimi programları (K25)         |
| Eğitim İçin Kaynaklar     | - Materyal eksikliklerinin giderilmesi (K21)              |
|                           | - Eğitim merkezleri kurulması (K10)                       |
| Etkinlik Düzenleme        | - Eğlendirici ve eğitici etkinlikler düzenleme (K17, K14) |

Katılımcıların, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için önerdikleri çeşitli stratejiler, eğitim sistemine dair yenilikçi ve kapsamlı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Öğretmenlere yönelik eğitim ve seminerler, çoğu katılımcının öncelikli önerileri arasındadır. Örneğin, "Hizmet içi eğitimlerin artırılmasını sağladım" (K5) ifadesi, sürekli eğitim ihtiyacına vurgu yaparken, "Hizmet içi seminerleri, sergi, gezi, gözlemlere gönderirdim" (K6) gibi öneriler, pratik deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemeleri için fırsatlar sunar. Katılımcılar, uygulamalı eğitimlerin ve yenilikçi seminerlerin önemini de belirtmişlerdir. "Uygulamalı dersler yapar, gelişmiş düzeyde makinelerde uygulamalı çalışmalar yapardım" (K7) ifadesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak için pratik uygulamaların gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, "Branş öğretmenlerini daha çok eğitime dahil ederdim" (K18) önerisi, disiplinler arası iş birliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bazı katılımcılar, öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden stratejiler geliştirme gerekliliğini dile getirmiştir. "Ortak projelerde işbirliği yapmalarını teşvik ederdim" (K13) gibi öneriler, öğretmenler arası etkileşimi güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu tür iş birlikleri, öğretmenlerin bilgi paylaşımını ve deneyim alışverişini artırarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, "Deneyimli öğretmenlerle yeni öğretmenler arasında mentorluk programları başlattım" (K25) ifadesi, deneyim aktarımının önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin gelişimine yönelik somut bir yol sunmaktadır. Bu programlar, yeni öğretmenlerin hızlı bir şekilde deneyim kazanmalarına yardımcı olabilir. Yurt içi ve yurt dışı fırsatlarına erişim sağlama önerileri de dikkate değerdir. "Fuarlar, sergiler, bilgilendirme çalışmalarına katılım olabilir" (K24) önerisi, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için geniş bir perspektif sunmaktadır. Aynı zamanda, "Uluslararası eğitim konferanslarına katılımı teşvik ederek, öğretmenlerin farklı yaklaşımları tanınmasını sağladım" (K25) ifadesi, küresel ölçekte bilgi edinme ve yenilikleri takip etme fırsatlarını artırma hedefini taşımaktadır.

Katılımcıların önerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürülebilir kılmaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım içermektedir. Eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, sürekli mesleki gelişim programları ve öğretmenler arası iş birliği gibi unsurlar, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını zenginleştirecek ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu öneriler, öğretmenlerin sadece bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda genel eğitim kalitesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

#### **4.1.11 “Sizce Ülkenizdeki Öğretmenlerin Mesleki Açından En İyi Oldukları, En Yeterli Oldukları, En Başarılı Oldukları Alanlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcıların İfadeleri**

HEM öğretmenlerinin ülkemizdeki öğretmenlerin en çok başarılı olduğu alanlara yönelik görüşleri Tablo 4.11’de özetlenmiştir.

Tablo 4.11 HEM öğretmenlerinin ülkemizdeki öğretmenlerin en başarılı olduğu alanlara yönelik görüşleri

| <b>Tema</b>                    | <b>Katılımcılar</b> | <b>Öneriler/Görüşler</b>   |
|--------------------------------|---------------------|--|
| Kendi Alanlarındaki Yeterlilik | K3, K4, K6, K7, K18 | - Kendi alanlarında güçlüler                                     |
| Pedagojik Beceriler            | K25                 | - Pedagojik becerileri ve öğrenci yönetimi konularında yetkinler |
| Sosyal Bilimler ve İletişim    | K10, K11, K13       | - Sosyal bilimler ve iletişimde başarılılar                      |
| Teknoloji Kullanımı            | K21, K22, K23       | - Eğitim teknolojilerinde gelişim gösteriyorlar                  |
| Meslek Dersleri ve Müzik       | K8, K15             | - Müzik ve meslek derslerinde güçlüler                           |
| Olumsuz Görüşler               | K2, K12             | - Meslektaşların körelmiş olduğu ve yetersizlikler               |

Katılımcıların, ülke genelindeki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini değerlendirmesi, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını ortaya koymaktadır. Yanıtlar, öğretmenlerin hangi alanlarda yeterli ve başarılı olduklarına

dair çeşitli görüşler içermektedir. Birçok katılımcı, öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgi ve becerilerine vurgu yapmaktadır. Örneğin, "Her öğretmenin kendi branşındaki alanlar" (K7) ifadesi, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında güçlü olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, "Kendi alanlarında" (K3) ve "Alan bilgisi" (K9) gibi yanıtlar, öğretmenlerin kendi disiplinlerine hâkim olduklarını ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar, özellikle sosyal bilimler ve meslek dersleri gibi belirli alanlarda öğretmenlerin başarılı olduğunu belirtmiştir. "Sosyal bilimler" (K11) ve "Meslek dersleri diye düşünüyorum" (K8) ifadeleri, bu alanlardaki öğretmenlerin akademik başarılarına atıfta bulunmaktadır. Ayrıca, "Müzik" (K15) gibi spesifik alanlarda da öğretmenlerin yetkin olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar, öğretmenlerin genel olarak "körelmişlik" yaşadığını (K2) ve gelişim gösteremediklerini belirtmişlerdir. "Hiçbiri; çünkü öğretmenlikte çoğu meslektaş çok geride kalmış durumda" (K12) ifadesi, mevcut durumu eleştirirken, öğretmenlerin yeterliliklerini sorgulamaktadır. İletişim, iş birliği ve pedagojik beceriler gibi sosyal ve teknik beceriler de katılımcılar tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir. "İletişim ve yardımlaşma" (K13) ve "İş birliği, akademik başarı ve iletişim alanında iyi olduklarını düşünüyorum" (K14) gibi yanıtlar, öğretmenlerin bu sosyal becerilerdeki yetkinliğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenler arası iş birliğinin ve etkili iletişimin önemine işaret etmektedir. Eğitim teknolojilerinin kullanımı da önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. "Teknoloji kullanımı" (K23) ve "Teknoloji, öğrenci yaklaşımları, rehberlik vb." (K22) ifadeleri, öğretmenlerin bu alandaki yetkinliğini ortaya koyarken, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu da hissettirmektedir. "Bence ülkemizdeki öğretmenler, özellikle pedagojik becerileri ve öğrenci yönetimi konularında oldukça yetkinler" (K25) ifadesi, öğretmenlerin pedagojik açıdan güçlü olduğunu belirtmektedir.

Özetle, katılımcıların yanıtları, öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik beceriler ve iletişim konularında güçlü olduklarını göstermektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin körelmişlik hissetmeleri ve mesleki gelişim açısından geride kalmış olmaları, dikkat edilmesi gereken bir konudur. Eğitim sisteminin bu alanlarda öğretmenleri destekleyici yapılar geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

## 5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında, bu araştırmada elde edilen bulgular ile ilgili literatürde elde edilen bulgular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ele alınmıştır.

### 5.1 Mesleki Gelişim Algısına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Literatürde ele alınan tanımlar ve görüşme sonuçları, mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak öğrenci öğrenme süreçlerine katkıda bulunma amacını vurgulamaktadır. Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitimin bir parçası olarak, hizmet içi eğitim, personel geliştirme ve kariyer geliştirme gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Bümen vd., 2012). Bayram (2010) ise, tüm bu kavramların ortak amacının öğretmenlerin niteliklerini artırmak olduğunu ifade etmektedir. Görüşme sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sürekli öğrenme ve uzmanlaşma süreci olarak algıladıklarını göstermektedir.

Katılımcılar, kendi alanlarındaki yenilikleri takip etmenin ve gelişen teknolojiyi benimsemenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu durum, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'ın (2017) tanımında belirtilen yapılandırılmış mesleki öğrenme süreçleri ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların mesleki gelişim konusundaki motivasyon eksiklikleri ve yeterince aktif olamama durumları da endişe verici bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Guskey'in (2000) vurguladığı üzere, eğitimcilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme çabalarının zaman zaman zayıf kalabileceğine işaret etmektedir. Her iki kaynakta da mesleki gelişimin sürekli destek ve motivasyon gerektirdiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için sürekli öğrenen bireyler olmaları gerektiği görüşü, mesleki gelişimin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda bireysel ve profesyonel tatmin sağlama süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Villegas-Reimers (2003) de mesleki gelişimi, bir öğretmenin artan deneyim kazanması ve öğretimini sistematik olarak incelemesi sonucunda elde ettiği bir süreç olarak tanımlamaktadır.

## 5.2 Kendilerini Geliştirmesi Gereken Yönlere ve Boyutlara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma bulguları pedagojik bilgiye dair çeşitli vurgular ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu öğretmenlerin pedagojik açıdan gelişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Pedagoji, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin temel taşlarından ve öğretmenlerin öğrencilere öğretim süreçlerini nasıl yöneteceklerini bilmeleri, öğretim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Shulman, 1986; Darling-Hammond, 2000). Buna göre, öğretmenlerin sadece kendi alan bilgilerine değil, aynı zamanda öğrencilerle nasıl etkili iletişim kuracaklarına, öğretim stratejilerine, öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerine dair bilgilerine de sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Akademik bilgi, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına dair derinlemesine bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Çeşitli bulgular, akademik gelişim üzerine yoğunlaşmış ve öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgilerini güncel tutmaları gerektiğini vurgulamıştır. Fullan (2007b) sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılımın öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artıracığına dikkat çeker. Ayrıca, alan bilgilerini güncel tutmak, öğretmenlerin derslerini daha etkili hale getirebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir (Leikin ve Zaslavsky, 2010). Bu bulgu, öğretmenlerin sürekli öğrenme süreçlerine dahil olmalarını ve eğitimdeki en son gelişmeleri takip etmeleri gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu teknolojiye dair birçok vurgu yapıldığını göstermiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin teknoloji konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için pedagojik bilgileri ile teknolojik becerilerini birleştirmeleri gerektiğini savunurlar. Teknolojiyi etkili kullanan öğretmenler, derslerini daha erişilebilir ve öğrenci merkezli hale getirebilir (Voogt ve McKenney, 2016). Bu, öğretmenlerin dijital araçları ve öğrenme yönetim sistemlerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini ve teknolojiyi pedagojik amaçlarla entegre edebilmelerini gerektirir. Bunun sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ve eğitimdeki etkililiklerinin artacağı söylenebilir.

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin genel kültür ve sosyal beceriler açısından da kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kültürel farkındalıkları, sınıf içindeki etkileşimlerinde de büyük rol oynar. Cohen ve Hill (2001), öğretmenlerin kültürel bilgiye sahip olmalarının öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağladığını belirtir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal becerilerini geliştirmeleri, öğrenci ilişkilerini iyileştirebilir ve sınıf yönetimini güçlendirebilir (Darling-Hammond, 2000). Bu alanın, öğretmenlerin sadece akademik bilgilerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerine daha geniş bir dünya görüşü sunabilmeleri için de gerekli olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, öğretmenlerin sadece akademik ve pedagojik becerilerini değil, aynı zamanda etik, iş ahlakı ve mesleki değerler gibi konularda da kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttiği gibi, öğretmenlerin etik, iş ahlakı ve mesleki değerler konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgusu, Goodlad vd. (1990) çalışmasındaki temel anlayışla örtüşmektedir. Goodlad vd. (1990), öğretmenlerin ahlaki sorumluluklarını ve değerlerini geliştirmelerinin, sadece öğrencilerle olan ilişkilerinde değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarında da önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadırlar. Ancak, öğretmenlerin etik ve mesleki değerler konusundaki gelişimlerinin, yalnızca bireysel bir sorumluluk olarak görülmemesi gerektiği, aynı zamanda eğitim kurumlarının ve toplumun da bu süreci destekleyen bir ortam yaratması gerektiği düşünülebilir. Aksi takdirde, bu tür değerlerin öğretmenlerin profesyonel kimliklerine tam anlamıyla entegre edilmesi zor olabilir.

Birçok katılımcı, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine de önem vermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Kişisel gelişim; öğretmenlerin stres yönetimi, empati kurma ve duygusal zekâ gibi konularda kendilerini geliştirmelerini içerir. Hargreaves (1994), öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin eğitim pratiğine büyük etkisi olduğunu savunur. Öğretmenlerin psikolojik ve duygusal iyilik halleri, sınıf içindeki öğrenci etkileşimlerini ve genel öğretim kalitesini doğrudan etkiler (Roorda vd., 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yatırım yapmaları, yalnızca mesleki yeterliliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda sınıf içindeki öğrenci ilişkilerini güçlendirir ve daha sağlıklı bir öğretim ortamı yaratılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişiminde çeşitli alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Pedagojik bilgi, akademik alan bilgisi, teknoloji entegrasyonu, kültürel farkındalık, etik değerler ve kişisel gelişim gibi yönler, öğretmenin profesyonel gelişimindeki temel alanlar olarak öne çıkmaktadır. Literatür, bu alanların birbirini tamamladığını ve öğretmenin eğitimdeki etkinliğini artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin sürekli öğrenme süreçlerine katılımı, sadece bireysel mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim başarısını da artırmaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini güçlendirirken, daha etkili ve kapsamlı bir eğitim deneyimi sunmalarına olanak tanır.

### **5.3 Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine yapılan araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Katılımcıların çoğu, seminerlere, kurslara ve çevrim içi eğitimlere katıldıklarını belirterek, sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerine aktif bir şekilde katıldıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Darling-Hammond (2000) ve Noe (2020) gibi araştırmacıların öğretmenlerin mesleki gelişiminde eğitim ve seminerlerin önemini vurgulayan bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Özellikle teknolojik araçların kullanımı (örneğin, çevrim içi kurslar ve eğitim platformları), öğretmenlerin mesleki gelişiminde giderek daha fazla yer almaktadır. Kirkpatrick (1998) ve Roblyer (2006), dijital eğitimlerin esnekliği ve erişilebilirliği sayesinde öğretmenlerin gelişim süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, teknolojik araçların öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmesi, eğitimdeki fırsat eşitliğini artırırken, öğretmenlerin zaman ve mekân sınırlamalarından bağımsız olarak sürekli öğrenmelerine olanak tanır.

Ancak, bazı katılımcılar eğitim fırsatlarına erişim konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, Senge (1990) ve Teece (2007)'in, kurumların öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi gerektiğine dair görüşleriyle örtüşmektedir. Kurumların eğitim fırsatlarını yeterince sağlamaması, öğretmenlerin gelişimini engelleyen bir faktör olabilir. Bu nedenle, eğitim fırsatlarına erişim konusunda

yaşanan zorlukların giderilmesi, öğretmenlerin sürekli gelişimini teşvik etmek ve eğitim kalitesini artırmak için önemli bir adım olacaktır. Aksi takdirde, öğretmenlerin potansiyelini tam olarak kullanabilmesi engellenebilir.

Son olarak, katılımcıların farklı alanlarda gelişim sağlamaya yönelik çabaları, Chickering ve Reisser (1993)'ün eğitimde çok disiplinli bir yaklaşımın önemini vurgulayan görüşlerini yansıtır. Bu bağlamda, çok disiplinli bir yaklaşım, öğretmenlerin farklı alanlarda bilgi ve becerilerini birleştirerek daha kapsamlı ve etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerini sağlayabilir, böylece eğitimdeki genel başarıyı artırabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif bir şekilde yer aldıklarını ve sürekli öğrenme için seminerler, kurslar ve çevrim içi eğitimler gibi fırsatları kullandıklarını göstermektedir. Teknolojik araçların kullanımının öğretmenlerin gelişimine büyük katkı sağladığı, dijital eğitimlerin esnekliği ve erişilebilirliği ile öğretmenlerin zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın sürekli öğrenme imkânı bulduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin eğitim fırsatlarına erişimde zorluklar yaşadığı ve kurumların bu süreçleri desteklemek konusunda eksiklikler bulunduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin gelişimini engelleyebilir ve eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, çok disiplinli bir yaklaşımın, öğretmenlerin farklı alanlardaki bilgi ve becerilerini birleştirerek daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanıyacağı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi, eğitimdeki genel başarıyı artırmak ve öğretmenlerin potansiyellerini daha etkili bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağlayabilir.

#### **5.4 Mesleki Gelişimin Yeterliliğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Mesleki gelişimin yeterliliği, öğretmenlerin profesyonel becerilerini sürekli olarak geliştirme çabalarının yanı sıra, bu süreçte karşılaştıkları engeller ve fırsatlarla şekillenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime dair algıları, bireysel deneyimlerine, eğitim sisteminin sağladığı fırsatlara ve mesleki ihtiyaçlarına dayalı olarak çeşitlenmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, hem öğretmenlerin

kişisel çabalarını hem de eğitim sisteminin sunduğu destekleri yansıtmaktadır. Bulgular; mesleki gelişimini yeterli bulanlar, mesleki gelişimini yetersiz bulanlar, sürekli öğrenme ihtiyacı duyanlar ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda gelişim ihtiyacı duyanlar olmak üzere dört ana kategoride toplanabilir.

Bazı katılımcılar, mesleki gelişimlerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar, sürekli öğrenme ve gelişmeye yönelik aktif çabalar içinde olduklarını belirterek, mesleki gelişimlerinin sürekli olarak ilerlediğini savunmuşlardır. Örneğin, bazıları yeni makale ve kitaplar yazma gibi akademik faaliyetlerle kendilerini geliştirdiklerini belirtmiş, bazıları ise branşlarıyla ilgili yenilikleri takip ettiklerini ve gerektiğinde özel kurslar alarak eksikliklerini giderdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar pratik deneyimlerin mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığını, özellikle özel sektörde çalışarak veya çevrim içi eğitimlerle gelişimlerini sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Darling-Hammond (2000), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için kendilerini akademik çalışmalar, araştırmalar veya yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme yoluyla güncel tutmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin bilgi birikimlerini derinleştirirken, eğitim sistemindeki yeniliklere adapte olabilmelerini sağlar. Guskey (2002) ise, öğretmenlerin sürekli öğrenme süreçlerinin eğitimdeki yeniliklere uyum sağlama ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etme açısından kritik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, özel kurslar ve seminerler gibi dışsal eğitim fırsatları, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli araçlar olarak işlev görmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için gösterdikleri çabaların, sadece bireysel başarıyı artırmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim sisteminin genel kalitesine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu tür sürekli öğrenme ve gelişim fırsatları, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili rehberlik etmesini ve eğitimdeki yeniliklere hızla uyum sağlamasını mümkün kılabilir.

Diğer tarafta, mesleki gelişimlerinin yeterli olmadığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılar, genellikle hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden ve kurumsal destek eksikliklerinden bahsetmişlerdir. Eğitim fırsatlarının yetersizliği ve seminerlerin azlığı, mesleki gelişim sürecindeki engeller olarak ifade edilmiştir. Guskey (2002), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin büyük ölçüde hizmet içi

eğitimlerin sıklığına ve kalitesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Eğer öğretmenler düzenli ve etkili seminerlere ve kurslara katılamazlarsa, profesyonel gelişim süreçlerinde zorluk yaşayabilirler. Bu durumda, hizmet içi eğitimlerin ve kurumsal desteklerin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha verimli hale getirebilir ve eğitimdeki genel kaliteyi iyileştirebilir. Kurumların, öğretmenlerin sürekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlar sunması hem öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini artıracak hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir.

Sürekli gelişim ihtiyacını vurgulayan gruptaki katılımcılar, mesleki gelişimi bir süreç olarak gördüklerini ve bu sürecin, zamanla kazanılacak bilgi ve deneyimle gelişeceğini vurgulamışlardır. Bu görüş, mesleki gelişimin sabit bir hedef olmadığı, sürekli bir yenilenme ve öğrenme gerektiren bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Bu bakış açısı, mesleki gelişimin sürekli bir dinamik olduğuna dair yaygın bir literatür görüşüyle örtüşmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenler için bir süreç olarak kabul edilmelidir; çünkü eğitim, hızlı değişen bir alan olup öğretmenlerin, yeni pedagojik yaklaşımları, teknolojileri ve öğretim yöntemlerini sürekli öğrenmeleri gerekmektedir. Zimmerman (2002), öğretmenlerin sürekli öğrenmeye yönelik bir tutum geliştirmelerinin, onların profesyonel becerilerini artırmada ve öğrencilerine daha etkili bir eğitim sunmalarında belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Brookhart ve Freeman (1992) ise bu konuda, öğretmenlerin eğitimdeki yeterliliklerini kazanabilmek için sürekli geri bildirim, deneyim ve eğitim süreçlerinden geçmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bir öğretmen için mesleki yeterliliğe ulaşmak, yalnızca teorik bilgiyle değil, uygulamalı deneyimle de desteklenen bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin zamanla evrilmesi doğal ve beklenen bir süreçtir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin zamanla evrilmesi, eğitimdeki değişen ihtiyaçlara ve yeniliklere uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Sürekli öğrenme ve gelişim yaklaşımı, öğretmenlerin profesyonel becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmelerine katkı sağlayabilir.

Kendi ihtiyaçlarına yönelik gelişim ihtiyacı duyan grup ise, belirli alanlarda kendilerini geliştirmeyi istediklerini, özellikle teknolojik yeterlilik gibi spesifik

alanlarda daha fazla bilgi edinme gerekliliğini ifade etmektedir. Bu öğretmenler, gelişim ihtiyaçlarını belirli alanlara odaklanarak tanımlamaktadırlar. Özellikle teknolojik yeterlilik gibi hızlı değişen alanlarda gelişim, günümüz eğitim dünyasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Hızla değişen teknoloji ve eğitim araçları, öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili ve verimli eğitimler sunabilmeleri için sürekli olarak güncel bilgilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu öğretmenler, gelişim süreçlerinde alan bazlı bir yaklaşım sergileyerek, spesifik eksikliklerini gidermek istemektedirler. Dijital okuryazarlık, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve dijital araçlar aracılığıyla daha etkileşimli ve verimli öğrenme ortamları yaratabilmeleri için önemli bir beceridir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu doğrultuda, öğretmenlerin belirli alanlara odaklanarak gelişim sağlamaları, eğitimdeki yeniliklere uyum sağlama ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirme açısından faydalı olabilir. Ancak, teknolojik yeterlilik gibi alanlarda sürekli gelişim sağlamak, öğretmenlerin yalnızca teknik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri pedagojik amaçlarla etkili bir şekilde entegre etmelerini gerektiren bir süreçtir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişim sürecine olan bağlılıklarını yansıtmaktadır. Eğitim ve seminerlere katılım, çevrim içi kurslar gibi teknolojik araçların kullanımı, öğretmenlerin gelişim süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır ve bu durum, literatürdeki birçok araştırmacının vurguladığı gibi, öğretmenlerin profesyonel becerilerini güncel tutmalarına olanak tanımaktadır. Ancak, bazı katılımcılar eğitim fırsatlarına erişim konusunda zorluklar yaşadıklarını ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden şikâyet etmektedirler. Bu durum, kurumsal desteğin güçlendirilmesi gerektiğini ve eğitim fırsatlarının daha erişilebilir hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli bir süreç olduğu vurgusu, mesleki yeterliliklerinin sadece teorik bilgiyle değil, pratik deneyim ve geri bildirimle desteklenen bir süreç olarak evrildiğini göstermektedir. Özellikle teknolojik yeterlilik gibi spesifik alanlardaki gelişim ihtiyaçları, dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı gibi konular, çağdaş öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli yer tutmaktadır.

## 5.5 Gelişim Sağlanmak İstenen Konuya/Konulara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişim hedeflerinin çeşitliliğini ve bu alandaki önceliklerini açıkça ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen, teknoloji ve dijital becerilerini geliştirme isteğini dile getirmiştir. Literatürde, teknolojik becerilerin öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve öğrenci etkileşimini zenginleştirmedeki rolü sıkça vurgulanmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmeleri, sadece eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına da olanak tanır. Ancak, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi, öğretmenlerin bu alandaki sürekli öğrenme gerekliliğini artırmakta ve mesleki gelişim süreçlerinde yeni zorluklar yaratmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri alanlar arasında, kendi branşlarına odaklanma da ön plandadır. Bu da Shulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisi anlayışıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarında gelişmeleri, yalnızca kendi mesleki becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlayacaktır. Ancak, öğretmenlerin sadece kendi branşlarında derinleşmeleri yeterli olmayabilir; aynı zamanda pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri ve farklı öğretim stratejilerini benimsemeleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, branş odaklı gelişimle birlikte pedagojik becerilerin güçlendirilmesi, öğretmenlerin eğitimde daha etkili olmalarını sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, kişisel gelişim de öğretmenlerin mesleki gelişim hedeflerinde önemli bir yer tutmaktadır. Goleman (1998), duygusal zekâ ve empati becerilerinin öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili ilişkiler kurabilmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal zekâ ve empati becerilerini geliştirmeleri, sadece sınıf içindeki öğrenci ilişkilerini iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim ortamında daha sağlıklı bir iletişim ve etkileşim ortamı yaratmalarına da yardımcı olabilir. Ancak, kişisel gelişim ile mesleki becerilerin bir

arada ele alınması, öğretmenlerin daha bütünsel bir eğitim yaklaşımını benimsemelerini sağlayabilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi düşündükleri diğer alanlar arasında yaratıcı ve sanatsal yetenekler de yer almaktadır. Gardner (2011), çoklu zekâ teorisi çerçevesinde, sanatsal ve yaratıcı becerilerin eğitimde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaratıcı ve sanatsal becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden daha zengin ve etkili öğretim yöntemleri sunmalarına olanak tanıyabilir. Ancak, sanatsal ve yaratıcı becerilerin sadece öğretim stratejilerini çeşitlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin hayal gücünü ve eleştirel düşünme becerilerini de desteklemesi, eğitimdeki genel başarıyı artırabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi düşündükleri alanlar, yalnızca eğitim teknikleri ve alan bilgisiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kişisel ve duygusal gelişimi, teknoloji kullanımı ve yaratıcı becerileri de kapsamaktadır. Borko (2004), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli bir süreç olduğunu ve bu sürecin, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını ve öğretim yeteneklerini geliştirmek için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik gösterdikleri çaba, eğitimdeki kaliteyi artıran önemli bir faktördür.

## **5.6 Öğretmenlik Becerilerini Geliştirmek Adına En Önem Verilen Şeye İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde odaklandıkları unsurların çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen, öğrencilerle olan etkileşimin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu görüş, eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanan bir temadır. Vygotsky (1978) gibi teorisyenler, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve öğretmenin öğrencileriyle kurduğu etkileşimin bu süreçte merkezi bir rol oynadığını savunmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşmanın, onların gelişimini olumlu yönde etkileyeceği literatürde belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşimleri

güçlendirmeleri, sadece öğrencilerin akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi düşündükleri bir diğer alan, pedagojik bilgi ve becerilerdir. Shulman (1986), öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine sahip olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda pedagojik içerik bilgisine de sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, sadece ders içeriğini aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönlendirmelerini ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri uygulamalarını sağlar. Ancak, pedagojik içerik bilgisinin sürekli olarak güncellenmesi, öğretmenlerin eğitimdeki en son gelişmeleri takip etmelerini ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini gerektirir.

İletişim becerileri de öğretmenlerin gelişiminde kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Hargie'ye (2021) göre, öğretmenlerin etkili iletişim becerileri, öğrenci ile öğretmen arasındaki güveni güçlendirir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlar. Ayrıca, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimini daha verimli hale getirmelerine de yardımcı olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi her zaman doğrudan sonuç veremeyebilir. Çünkü iletişimdeki zorluklar, bazen öğretmenin kişisel özelliklerinden ziyade, okul ortamı, sınıfın dinamikleri veya öğrencilerin farklı arka planlarıyla da ilişkili olabilir. Bu nedenle, etkili iletişimin geliştirilmesi, daha geniş bir destekleyici çerçeve içinde ele alınması gereken bir konu olabilir.

Sürekli uygulama ve pratik yapma da öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için önemli gördükleri bir diğer alandır. Ericsson vd. (1993) araştırmalarına göre, becerilerin gelişimi için sürekli pratik yapmak kritik öneme sahiptir. Ancak, sürekli pratik yapmanın öğretmenlerin gelişimi üzerindeki etkisi, yalnızca uygulama fırsatlarına bağlı olmayabilir. Eğitimdeki teorik bilgilerin pratikle birleşmesi, öğretmenin kendi deneyimlerinden ve çevresindeki destekleyici yapıdan da faydalanmasına bağlı olabilir. Bu nedenle, etkili bir gelişim süreci için uygulama ile birlikte geri bildirim ve iş birliği gibi faktörler de önemli bir rol oynayabilir.

Son olarak, yaşam boyu eğitim anlayışı da öğretmenlerin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Day vd. (2006), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece kariyerin başında değil, tüm öğretmenlik yaşamları boyunca devam etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bununla birlikte, yaşam boyu eğitim anlayışının uygulamaya konulabilmesi, öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli zorluklara, özellikle de zaman ve kaynak kısıtlamalarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu durum, sürekli öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılımını teşvik etmek için daha geniş bir destek yapısının gerekliliğini gündeme getirebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öncelikli olarak etkileşim, pedagojik beceriler, iletişim, sürekli pratik ve yaşam boyu öğrenme gibi unsurlara odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları etkileşim, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgulayan teorilerle paralellik arz etmektedir ve bu etkileşimlerin kalitesi, öğrenci odaklı yaklaşım geliştirmeye güçlenmektedir. Pedagojik bilgi ve becerilerdeki gelişim ise öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlarken, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve öğrenci güveninin pekiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, sürekli pratik yapma ve deneyim kazanma, öğretmenlerin becerilerini geliştirmenin temel taşlarıdır; ancak bu sürecin etkili olabilmesi için geri bildirim ve iş birliği gibi destekleyici faktörler de kritik rol oynamaktadır. Son olarak, yaşam boyu öğrenme anlayışı, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekli ve dinamik bir süreç olduğuna işaret ederken, bu sürecin başarısı için öğretmenlere sağlanan destek ve fırsatların çeşitlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişiminde, bireysel çabaların yanı sıra kurumsal destek ve sürekli öğrenme fırsatlarının önemini vurgulamaktadır.

## **5.7 Mesleki Gelişimin Önündeki Başlıca Engellere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen farklı faktörleri yansıtmaktadır. Bu engellerin başında zaman kısıtlamaları ve maddi imkânlar yer almaktadır. Öğretmenler, yoğun öğretim programlarının ve günlük sorumluluklarının

kendilerini mesleki gelişim için yeterince zaman ayırmalarını engellediğini ifade etmektedirler. Literatürde de bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin zaman sınırlamaları nedeniyle zorlaştığını gösteren bir bulgudur. Örneğin, Day vd. (2006) öğretmenlerin zaman kısıtlamalarının profesyonel gelişim sürecini etkilediğini vurgulamaktadır. Ancak, zaman kısıtlamaları ve maddi imkânlar gibi engellerin aşılması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha etkili hale getirebilmek için sistemsal bir yaklaşım gerektirebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli gelişim için ihtiyaç duyduğu kaynaklara erişimlerinin iyileştirilmesi, eğitimde daha sürdürülebilir bir ilerleme sağlanmasını mümkün kılabilir.

Maddi engeller de sıkça dile getirilen bir diğer sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, kurs, seminer veya eğitim materyalleri gibi gelişim fırsatlarına erişimde yaşadıkları zorlukları ifade etmektedirler. Hargreaves (2000), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin büyük ölçüde maddi kaynaklar ve eğitim fırsatlarıyla şekillendiğini belirtmiştir. Ancak, maddi engellerin aşılması, yalnızca finansal kaynakların artırılmasıyla sınırlı olmayabilir; aynı zamanda daha yaratıcı ve düşük maliyetli eğitim fırsatlarının da geliştirilmesi gerekebilir. Bu tür alternatif çözümler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için önemli bir fırsat sunabilir.

Coğrafi faktörler de öğretmenlerin gelişimlerini engelleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Schweisfurth (2011) da benzer şekilde, öğretmenlerin buldukları coğrafi bölgelerde gelişim olanaklarının kısıtlı olabileceğini belirtmiştir. Ancak, coğrafi faktörlerin oluşturduğu engeller, dijital platformlar ve çevrim içi eğitimler gibi teknolojik çözümlerle aşılabılır. Bu tür alternatif eğitim yöntemleri, öğretmenlerin coğrafi konumlarından bağımsız olarak mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerini kolaylaştırabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen bir diğer faktörün ailevi sorumluluklar olduğu görülmektedir. Arnett (2007) ile Day vd. (2006), ailevi sorumlulukların özellikle kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engellediğine dair bulgular sunmuşlardır. Bununla birlikte, ailevi sorumlulukların mesleki gelişimi engellemesi, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini daha esnek bir şekilde yönetebilmeleri için kurumların daha duyarlı politikalar geliştirmesi gerektiğini de gösterebilir. Esnek

çalışma saatleri veya uzaktan eğitim fırsatları gibi uygulamalar, ailevi sorumlulukları olan öğretmenlerin gelişim süreçlerini destekleyebilir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler mesleki gelişimlerini engelleyen herhangi bir faktör olmadığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, mesleki gelişimlerini kendi içsel motivasyonları ile yönlendirmekte ve çevresel engelleri aşabilmektedirler. Fullan (2007) da öğretmenlerin kişisel motivasyonlarının, mesleki gelişimlerine olan bağlılıkları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Yine de, kişisel motivasyonun yüksek olduğu durumlarda öğretmenler, karşılaştıkları zorlukları aşmakta daha başarılı olabilirler; ancak bu durum, her öğretmenin bireysel koşullarına ve destek sistemlerine bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, motivasyonu artıran destekleyici ortamların oluşturulması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler, literatürle uyumlu olarak zaman, maddi kaynaklar, coğrafi konum, ailevi sorumluluklar ve kişisel motivasyon gibi bir dizi unsurdan oluşmaktadır. Bu engeller, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için daha erişilebilir ve esnek destek sistemlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

## **5.8 Mesleki Gelişim Uygulama Önerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Öğretmenlerin kendilerini daha az yeterli hissettikleri alanları geliştirmek için önerdikleri uygulamalar, çeşitli eğitim ihtiyaçlarını ve öğretim stratejilerini yansıtmaktadır. Araştırma bulguları, daha fazla eğitim ve seminer düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bazı bulgular, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncelleyebilmeleri ve öğretim yöntemlerini geliştirebilmeleri için düzenli ve sürekliliği olan eğitimlere katılmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Literatür, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için düzenli eğitim fırsatlarının sağlanmasının olumlu etkilerini göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini sürekli kılacak eğitim programları, öğretim uygulamalarını iyileştirmede önemli bir rol oynar (Darling-Hammond ve

McLaughlin, 1995). Bununla birlikte, sürekli eğitim fırsatlarının sağlanmasının sadece öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim sisteminin daha esnek ve adapte olabilir olmasına da katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ancak, bu tür eğitimlerin etkili olabilmesi için, eğitim içeriklerinin öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına ve öğretim ortamlarına uygun şekilde tasarlanması önemlidir.

Bir başka önemli bulgu ise uygulamalı eğitimler ve görsel örneklerin kullanımına yönelik olmuştur. Literatürde, uygulamalı eğitimlerin öğretmenlerin becerilerini geliştirmede etkili olduğu sıkça vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde aktif katılım sağlamaları ve uygulamalı deneyimler kazanmaları, pedagojik bilgilerini daha derinlemesine uygulamalarına olanak tanır (Guskey, 2002). Ancak, uygulamalı eğitimlerin etkinliği, öğretmenlerin mevcut bilgi ve deneyim seviyeleri ile eğitim programlarının kalitesine bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, uygulamalı eğitimlerin tasarlanmasında, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve karşılaştıkları sınıf içi zorluklara yönelik özel bir yaklaşım benimsenmesi gerekebilir.

Teknolojik altyapı ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi de önemli bir ihtiyaç olarak ifade edilmiştir. Teknoloji entegrasyonu, öğretim süreçlerini zenginleştirebilir ve öğrenci katılımını artırabilir. Literatür, öğretmenlerin teknoloji kullanımını geliştirebilmeleri için eğitilmelerinin ve gerekli teknolojik donanımlara sahip olmalarının eğitimde başarıyı artırdığını göstermektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bununla birlikte, teknolojik altyapı ve eğitim materyalleri her öğretmen için eşit derecede erişilebilir olmayabilir, bu da eğitimdeki fırsat eşitsizliğini artırabilir. Bu nedenle, teknolojik entegrasyonun etkili olabilmesi için, öğretmenlerin bu araçlara erişimlerinin yanı sıra, sürekli destek ve eğitim almalarının da önemli olabileceği söylenebilir.

Çevrim içi eğitim seçeneklerinin önemine de vurgu yapılmıştır. Çevrim içi eğitimler, öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda daha esnek bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar ve mesleki gelişim süreçlerini kişisel ihtiyaçlarına göre şekillendirebilir. Çevrim içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme konusunda etkili bir yöntem olduğu literatürle de desteklenmektedir (Darling-Hammond ve

Richardson, 2009). Ancak, çevrim içi eğitimlerin öğretmenlerin gelişimine etkisi, bazı durumlarda platformların etkileşim olanakları ve öğretmenlerin dijital becerileriyle sınırlı olabilir. Bu nedenle, çevrim içi eğitimlerin etkinliği, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki yeterliliklerine ve eğitimlerin tasarımına bağlı olarak değişebilir.

Bir diğer dikkat çekici öneri ise öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşımlar geliştirmeleri gerektiği yönündedir. Literatürde, öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmelerinin, öğrencilerle daha sağlıklı etkileşimler kurmalarına ve onların öğrenme süreçlerini daha etkili desteklemelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Goleman, 1995; Jennings ve Greenberg, 2009). Bununla birlikte, öğrenci odaklı yaklaşımların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sürekli destek ve rehberlik alması gerekebilir; zira bu tür bir yaklaşım, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını daha kapsamlı bir şekilde ele almayı gerektirebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerini daha az yeterli hissettikleri alanlarda gelişim sağlamak için önerdiği çeşitli uygulamalar, eğitim ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik önemli noktalar içermektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için eğitim seminerlerinin, uygulamalı eğitimlerin, teknolojik altyapıların güçlendirilmesinin, çevrim içi eğitimlerin sağlanmasının ve öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine ve daha etkili bir eğitim ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir.

## **5.9 İş Birliğine Dair Görüş ve Yaklaşımlara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde iş birliği ve kolektif çalışma anlayışına olan yaklaşımlarını ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bir kısmı, iş birliğini profesyonel gelişim ve eğitim kalitesini artıran önemli bir faktör olarak görmektedir. Bu görüş, öğretmenlerin disiplinler arası iş birliğinin eğitimin kalitesini iyileştirebileceği konusundaki mevcut literatürle örtüşmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı branşlardan gelen öğretmenlerle

yaptıkları iş birliği, öğrencilerin farklı yeteneklerine hitap etme ve onların çeşitli ihtiyaçlarına yönelik daha kapsamlı bir yaklaşım geliştirme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte, iş birliğinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin zaman, kaynak ve kurum içi destek gibi bazı temel faktörlerin sağlanması gerekebilir; aksi takdirde, iş birliğinin potansiyelinden yeterince yararlanmak zorlaşabilir.

Bazı öğretmenlerin, alanlarının bağlı olduğu diğer bilimlerin branş öğretmenleri ile iş birliği yapması, disiplinler arası etkileşimin öğretmenlerin eğitim sürecini zenginleştirdiğine işaret etmektedir. Disiplinler arası iş birliğinin önemi, öğretmenlerin farklı bakış açılarını birleştirerek öğrencilerin eğitimine daha geniş bir perspektiften yaklaşmalarına olanak tanınması açısından literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Little, 1990; Hargreaves, 1994). Bu tür iş birliklerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirdiği, farklı branşların ders içeriklerinin birleşimiyle daha derinlemesine öğrenme deneyimleri sunduğu ve öğretmenler arası bilgi paylaşımını teşvik ettiği ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2017). Ancak, disiplinler arası iş birliğinin verimli olabilmesi için öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve birlikte çalışacakları alanlara dair ortak bir anlayışa sahip olmaları gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bazı öğretmenlerin de, branş dışındaki öğretmenlerle etkileşim kurduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu, özellikle kültürel ve sanatsal disiplinler arasında yapılan iş birliğinin öğrencilere farklı bakış açıları ve zenginleştirilmiş içerikler sunacağına dair literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir. Çeşitli disiplinlerden gelen öğretmenlerin iş birliği, öğrencilerin daha geniş bir eğitim yelpazesıyla tanışmalarını sağlamakta ve aynı zamanda öğretmenler arasındaki etkileşimi artırarak mesleki öğrenmeyi teşvik etmektedir (Borko, 2004). Bu bulgular, öğretmenlerin iş birliği ve disiplinler arası etkileşimin öğretim süreçlerini zenginleştirme potansiyeli taşıdığına işaret etmekle birlikte, bu tür iş birliklerinin etkili olabilmesi için uygun koşulların ve desteklerin sağlanmasının önemini de ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar iş birliğine olan yaklaşımını daha az aktif tutmuşlardır. Bu durum, öğretmenlerin bazı durumlarda bağımsız çalışmayı daha

verimli bulabileceklerine işaret etmektedir. Bu tür tutumlar, öğretmenlerin yalnızca kendi branşlarında uzmanlaşmayı tercih ettikleri ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmayı gereksiz veya zaman kaybı olarak görebileceklerine dair literatürdeki bazı bulgularla örtüşmektedir (Guskey, 2000). Bu bulgu, öğretmenlerin iş birliği konusunda farklı yaklaşımlar sergilemelerinin, eğitimde her öğretmenin verimli olacağı iş birliği modelinin farklı olabileceğini ve dolayısıyla mesleki gelişim stratejilerinin çeşitlenmesi gerektiğini gösteriyor olabilir. Bu da öğretmenlerin bireysel çalışma tarzlarının ve mesleki ihtiyaçlarının, kolektif bir yaklaşım kadar önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş birliği yapma durumu, mesleki gelişim açısından farklı stratejilerin ve tutumların olduğunu göstermektedir. Bir grup öğretmen, disiplinler arası iş birliğinin eğitim sürecine katkı sağladığını ve öğretmenler arası bilgi paylaşımının, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirdiğini belirtirken, bazı öğretmenler ise daha bağımsız çalışma anlayışını tercih etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerinde farklı iş birliği modellerine sahip olabileceğini ve bu modellerin öğretmenlerin iş yükü, eğitim ihtiyaçları ve kişisel tercihleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

## **5.10 Mesleki Gelişim Önerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için çeşitli stratejiler sunduğu gibi, literatürde de sıklıkla vurgulanan uygulamalarla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların önerileri, öğretmenlerin gelişimini hem pedagojik açıdan hem de mesleki beceriler bakımından güçlendirmeye yönelik çeşitli alanlara odaklanmaktadır.

Birçok katılımcı, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürekli kılmak için eğitim ve seminerlerin düzenlenmesini savunmaktadır. Literatürde de sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin değişen eğitim koşullarına uyum sağlamalarını ve öğretim yöntemlerini güncellemelerini sağlar (Desimone, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimlerin etkisi, öğrencilerin başarılarıyla doğrudan ilişkilidir (Guskey, 2000). Bununla birlikte, bu eğitimlerin yalnızca teorik değil, aynı

zamanda uygulamalı deneyimler de içermesi gerektiği öne sürülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin daha etkili öğretim becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Darling-Hammond, 2017). Bu görüş, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sürekli ve kapsamlı olmasının, yalnızca bilgi güncellemeleri değil, aynı zamanda öğretim becerilerinin pratiğe dökülmesi açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Bu tür bir denge, eğitim sisteminin daha dinamik ve verimli hale gelmesini sağlarken, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için öğretim süreçlerini güçlendirebilir.

Teknolojinin eğitimdeki yeri de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojiyi etkili kullanabilen öğretmenler, öğrencilerle etkileşimlerini daha güçlü ve verimli hale getirebilirler (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu nedenle, öğretmenlere dijital okuryazarlık eğitimi verilmesi, onların teknolojiyi eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Ancak, teknolojinin etkin kullanımının yalnızca dijital okuryazarlıkla sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik hedeflere uygun bir şekilde entegre edebilmeleri gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreç, öğretmenlerin sadece teknolojiyi kullanmayı öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirecek stratejiler geliştirmeleri için fırsatlar sunabilir.

Bir diğer öneri, öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlamak ve iş birliği içinde çalışmalarını teşvik etmektir. Literatür, mentorluk programlarının öğretmenlerin gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu ve aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin de bu süreçten faydalandığını belirtmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden öğrenmeleri, eğitim kalitesinin artırılması adına önemli bir fırsat sunmakta; ancak, bu tür iş birliği süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve sürdürülebilir hale getirilmesi için doğru stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Uluslararası deneyimler de öğretmenlerin gelişiminde önemli bir faktör olarak önerilmiştir. Uluslararası deneyimler, öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri takip etmelerini ve kendi öğretim yaklaşımlarını daha geniş bir perspektifle

değerlendirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, farklı kültürler ve eğitim anlayışları hakkında bilgi edinmek, öğretmenlerin daha geniş bir pedagojik yelpazeye sahip olmalarına yardımcı olabilir. Ancak, uluslararası deneyimlerin öğretmen gelişimi üzerindeki etkisi, öğretmenlerin bu deneyimleri nasıl entegre ettiklerine ve yerel eğitim sistemine nasıl adapte edebildiklerine bağlı olarak değişebilir; bu nedenle, uluslararası deneyimlerin eğitimdeki somut katkıları üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Bunların yanı sıra, kaynakların artırılması ve öğretmenlerin materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Eğitimde yeterli kaynakların sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyebilmek için kritik öneme sahiptir (OECD, 2014). Bununla birlikte, kaynakların artırılmasının yalnızca fiziksel materyallerle sınırlı kalmaması gerektiği, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin iyileştirilmesi gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır; zira sadece materyal desteği, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri için yeterli olmayabilir.

Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmak için uzun vadeli stratejilerin oluşturulması gerektiği de ifade edilmiştir. Sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sürekli gelişmesini sağlayarak öğrencilerin başarısını artırabilir (Darling-Hammond vd., 2009). Ancak, uzun vadeli stratejilerin başarılı olabilmesi için bu programların sadece süreklilik değil, aynı zamanda öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, esnek ve etkili bir şekilde tasarlanması gerektiği unutulmamalıdır; aksi takdirde, programların öğretmenler üzerindeki etkisi sınırlı kalabilir.

Özetle, katılımcıların önerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için çeşitli stratejilerin birleşiminden oluşmaktadır. Sürekli eğitim, uygulamalı deneyimler, dijital okuryazarlık, iş birliği, mentorluk, uluslararası deneyimler ve yeterli kaynaklar gibi faktörler, öğretmenlerin gelişimini desteklemek için önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu öneriler, eğitimdeki kaliteyi artırmayı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmayı hedefleyen stratejik adımlar olarak değerlendirilebilir.

## 5.11 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Açısından En İyi Olduklarına Alanlara Dair Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma bulguları, öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik becerileri ve iletişim yetenekleri gibi konularda güçlü olduklarını ortaya koymaktadır. Darling-Hammond (2000), öğretmenlerin güçlü bir alan bilgisi ve pedagojik yeterlilik ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşımlarla, öğrenme stillerine göre farklı öğretim yöntemleri kullanabilme becerisi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artıran önemli faktörlerden biridir (Guskey, 2002). Ancak, öğretmenlerin sadece alan bilgisi ve pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra, öğretim ortamındaki dinamikleri ve öğrenci ihtiyaçlarını anlayabilme yeteneklerinin de önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu faktörlerin, öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmada etkili olup olamayacağı, öğretim sürecinin çeşitli yönlerine bağlı olarak değişebilir.

Bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin teknolojik yeterlilik konusundaki gelişimidir. Katılımcıların teknoloji kullanımındaki artışı belirtmeleri, Kirkpatrick (1998) ve Roblyer (2006) gibi araştırmacıların teknoloji tabanlı öğretim süreçlerine dair bulguları ile paralellik göstermektedir. Dijital araçların ve çevrim içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamaya başladığı, eğitim sistemindeki dönüşümle birlikte öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanma konusunda hızla ilerlediği literatürde de öne çıkmaktadır. Ancak, teknolojik yeterlilikteki bu artışın, öğretmenlerin dijital araçları ne kadar etkin ve verimli kullanabildikleri ile sınırlı olabileceği, bu araçların öğretim süreçlerine entegrasyonunun öğretmenlerin pedagojik yaklaşımına ve eğitimdeki diğer faktörlere nasıl etki ettiği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülebilir.

Öte yandan, bazı katılımcıların öğretmenlerdeki körelmişlik ve yetersiz gelişim algısı, Senge (1990) ve Teece (2007)'in mesleki gelişim sürecinde kurumların destekleyici rolünün önemine dair görüşleriyle örtüşmektedir. Kurumsal ve profesyonel gelişim fırsatlarının eksikliği, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sınırlayan önemli bir engel olarak literatürde de tartışılmaktadır. Guskey (2002), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürekli kılmak için hizmet içi eğitimler ve

seminerlerin sık ve etkili olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak, hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin sıklığı kadar, bu tür programların içeriğinin öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına uygun ve ğretim pratiğine doğrudan katkı sağlayacak Şekilde tasarlanmasının da önemli olduğu söylenebilir; aksi takdirde, profesyonel gelişim süreçlerinin etkinliği sınırlı kalabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki açıdan güçlü oldukları alanlar, literatürdeki bulgularla benzerlik göstermekte; ancak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklikler de açıkça görülmektedir. Teknolojik gelişim, ğrenci yönetimi ve iletişim becerileri gibi alanlardaki baŐarılar, öğretmenlerin güçlü yönlerini yansıtısa da, sürekli mesleki gelişim ve kurumsal destek eksiklikleri öğretmenlerin verimliliğini ve mesleki yeterliliklerini sınırlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli gelişim süreçlerinin desteklenmesi, mesleki baŐarılarının artırılmasında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, hem ilgili literatürden elde edilen bilgiler, hem de araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

### 6.1 Sonuç

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dair önemli iç görüler sunmaktadır. Katılımcılar, öğrenci merkezli bir yaklaşımın gerekliliğini vurgularken, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterme ihtiyacının da altını çizmişlerdir. Eğitimde etkili olabilmek için pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gibi unsurların önemli olduğu yine katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu noktada, sürekli eğitim ve uygulamalı deneyimlerin önemi de gözler önüne serilmektedir. Katılımcılar, mesleki gelişimlerini destekleyecek düzenli eğitim programlarının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ancak, zaman yetersizliği, maddi imkânlar, coğrafi kısıtlar ve ailevi sorumluluklar gibi engeller, öğretmenlerin bu süreçlerde karşılaştıkları zorluklar arasında yer almaktadır. Özellikle yoğun çalışma programları, öğretmenlerin mesleki gelişim için gereken zamanı bulmalarını zorlaştırmakta, bu da sürekli öğrenme arzularını olumsuz etkilemektedir. Görüşmeler ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, deneyim ve eğitim düzeyine bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini vurgularken, mentor programlarının oluşturulmasının da faydalı olacağına inanmaktadırlar. Bu, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlerle bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmek için önemli bir strateji olarak görülmektedir.

Disiplinler arası iş birliği, öğretmenlerin eğitim kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, farklı branşlarla iş birliği yapmanın, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve gizli yeteneklerini keşfetme süreçlerinde faydalı olduğunu katılımcılar belirtmiştir. Ancak, bazı öğretmenlerin bireysel çalışma yaklaşımını tercih etmeleri, zaman yönetimi ve destek eksikliği gibi sorunlarla ilişkilendirilmektedir. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi de önemli bir konu

olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, eğitim süreçlerinde teknolojiyi entegre etme yeteneklerini geliştirmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Esnek eğitim seçenekleri, öğretmenlerin zaman ve yaşam koşullarına daha uygun öğrenme fırsatları sunarak, mesleki gelişim süreçlerini destekleyebilir. Katılımcıların mesleki gelişiminde öğrenci odaklılık, sürekli eğitim, pedagojik bilgi, iletişim becerileri ve uygulamalı deneyim gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Eğitim sisteminin bu unsurları dikkate alması, öğretmenlerin sürekli gelişim ve öğrenme arayışlarını destekleyecek, dolayısıyla eğitim kalitesini artıracaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin daha etkili hale gelmesi için gerekli adımların atılması büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların sundukları öneriler arasında uluslararası mesleki gelişim fırsatları da yer almaktadır. Yurtdışında eğitim görmek ve farklı eğitim sistemlerini gözlemlemek, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını genişletmelerine ve yenilikçi öğretim yöntemlerine dair fikir edinmelerine olanak tanıyacaktır. Bu, öğretmenlerin eğitimdeki gelişmeleri takip etmelerini ve kendi öğretim yöntemlerini daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin eğitimde kullanılan materyallere ve kaynaklara daha fazla erişim sağlamaları gerektiği de vurgulanmıştır. Eğitim materyallerinin eksiklikleri, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmakta ve eğitim süreçlerini kısıtlamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmak için eğitim sisteminde değişiklikler yapılmasına gerek duyulmaktadır. Eğitim sisteminin yapılandırılma süreci, öğretmenlerin eğitimdeki yeniliklere ayak uydurabilmesi ve pedagojik becerilerini sürekli olarak geliştirebilmeleri için düzenli eğitim fırsatlarının sağlanmasını, dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılmasını, iş birliği ve mentorluk programlarının güçlendirilmesini içermelidir. Ayrıca, öğretmenlerin karşılaştığı maddi, zaman ve coğrafi engellerin aşılabilmesi için daha erişilebilir ve esnek destek sistemlerine ihtiyaç vardır. Bu stratejiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ve sonuçta kursiyerlerin/öğrencilerin eğitim kalitesini artıracaktır. Eğitimde başarı, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir; dolayısıyla öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyen bir eğitim politikası, eğitim sisteminin genel başarısını da artıracaktır.

## 6.2 Öneriler

Araştırmaya bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin başta ihtiyaçlarının ve beklentilerinin saptanarak bu ihtiyaç ve beklentilere uygun şekilde mesleki gelişimi sağlayacak eğitimler verilebilir.
- Öğretmenler için esnek ve erişilebilir çevrim içi eğitim programları sunulabilir.
- Uygulamalı eğitimler ve deneyim paylaşımı fırsatları artırılarak disiplinler arası iş birlikleri teşvik edilebilir.
- Öğretmenlere dijital okuryazarlık eğitimleri verilebilir.
- Uluslararası mesleki gelişim fırsatları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştıracak ve kaynaklarını artıracak düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik olarak eğitim materyalleri ve kaynaklar güçlendirilebilir.
- Esnek kariyer yolları ve destek sistemleri oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ödüllendirme ve destek sistemleri geliştirilebilir.
- Mesleki gelişim programlarının çağın gerekliliklerine uygun şekilde geliştirilerek uygulanması öğretmenlerin sürece katılmasına katkıda bulunabilir

## KAYNAKLAR

- Abalı, A.Y. (2020). *Halk eğitimi merkezi kurslarının başarılı yaşlanmaya etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and teaching*, 22(6), 653-669. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Akbaşı, S. ve Durnalı, M. (2017). Halk eğitim merkezlerinde çalışan işgörenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 726 -741. <https://doi.org/10.26466/opus.342207>
- Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 246-266. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.828696>
- Akerson, V. L., Cullen, T. A. ve Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(10), 1090-1113. <https://doi.org/10.1002/tea.20303>
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. İçinde *International perspectives on education and society*, 27, 87-110. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027003>
- Altun, B. ve Sarpkaya, P.Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(11), 4065-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>

- Aytaç, A. ve Er, K.O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Bautista, A., Ho, Y.-L., Fan, T., Yeung, J. ve Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, 46(2), 203-260. <https://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202-260>
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Baylan, B. (2021). *İstanbul'daki MEB'e bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers’ perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430. <https://doi.org/10.1080/13674580601024515>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bredeson, P. V. (1999). *Negotiated Learning: unions contracts and teacher professional development*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada, 20 April.
- Brookhart, S. M. ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60. <https://doi.org/10.2307/1170715>
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. ve Reisser, L. (1993). *Education and identity*. Jossey-Bass.

- Cohen, D. K. ve Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press.
- Cohen, A. ve Shamaı, O. (2010). The relationship between individual values, psychological well-being, and organizational commitment among Israeli police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(1), 30-51. <http://dx.doi.org/10.1108/13639511011020584>
- Committee on Professional Development of Teachers and Principals. (2015). *T-excel@hk* Erişim Tarihi: 27.10.2024, Erişim Adresi: <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-excel-hk>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson Higher Ed.
- Çetin, N. I. (2016). Effects of a teacher professional development program on science teachers' views about using computers in teaching and learning. *International journal of environmental and science education*, 11(15), 8026-8039.
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. ve Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2014). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler ve M. E., Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development (research brief). *Learning Policy Institute*.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Demir, E. ve Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Demir, M., Aydemir, C., Alaca, Ö., Yolcu, A., ve Aranlı, S. (2022). Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(79), 29-36. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2919>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Doğan, B.B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlamlık, özyeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Doğan, M., Esim, N., Özbek, F. ve Temur, N. (2024). Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4275-4283. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73293>
- Doig, B. ve Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics teacher education and development*, 13(1), 77-93.
- Education Bureau (2020). *Continuing professional development of teachers: Professional ladder for teachers*. Erişim Tarihi: 27.10.2024, Erişim Adresi: <https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/index.html>
- Ekinci, E. ve Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development (Professional development model proposal). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111-122. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4039>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295X.100.3.363>
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(13), 73-92. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2684>
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How Knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

- Fullan, M. (2007a). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007b). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ*. Varlık Yayınları.
- Goodlad, J., Soder, R. ve Sirotnik, K. (1990). *The moral dimensions of teaching*. Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Cowling Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hairon, S. ve Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hairon, S. (2020). Back to the future: Professional learning communities in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 501-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1838880>
- Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Holmes, A., Signer, B. ve MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(2), 76-85.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>

Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: *A critical review of the research*. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Institute for International Cooperation ve Japan International Cooperation Agency. (2004). The History of Japan's Educational Development: What Implications can be Drawn for Developing Countries Today. IFIC ve JICA.

Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Kaya, H.E. (2015). Türkiye'de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 11(3), 268-277.

Kır, Y. (2023). *Halk eğitim merkezlerinde müzik eğitimi alan yetişkin kursiyerler için öğrenme motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Knowles, M. S. 1. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.

Korean Educational Development Institute. (2012). 2011 modularization of Korea's development experience: Successful strategy for training teachers in Korean education. Erişim Adresi: [https://archives.kdischool.ac.kr/bitstream/11125/42241/1/%282011%29%20Modularization%20of%20Korea%27s%20development%20experience\\_successful%20strategy%20for%20training%20teachers%20in%20korean%20education.PDF](https://archives.kdischool.ac.kr/bitstream/11125/42241/1/%282011%29%20Modularization%20of%20Korea%27s%20development%20experience_successful%20strategy%20for%20training%20teachers%20in%20korean%20education.PDF) Erişim Tarihi: 27.10.2024

Leikin, R. ve Zaslavsky, O. (2010). Teaching mathematics: Towards a theory of teacher's knowledge and understanding. *Educational Studies in Mathematics*, 73(3), 171-184.

- Lessing, A. ve De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: Teachers' perceptions. *South African journal of education*, 27(1), 53-67.
- Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1281-1301. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-016-9750-x>
- Ling, L. M. ve MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98. <https://doi.org/10.1080/02619760120095507>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>
- Mansour, N., EL-Deghaidy, H., Alshamrani, S. ve Aldahmash, A. (2014). Rethinking the theory and practice of continuing professional development: Science teachers' perspectives. *Research in Science Education*, 44, 949-973. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-014-9409-y>
- Marks, G.N., Creswell, J. ve Ainley, J. (2007). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and teacher education*, 27(5), 851-860. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.009>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. Ankara. MEB. Erişim Tarihi: 30.10.2024, Erişim Adresi: <https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/789>

- Meral, S. (2023). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Minxuan, Z. ve Lingshuai, K. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for international student assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124-162. doi:10.3868/s110-001-012-0007-3
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. ve Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 encyclopedia: education policy and curriculum in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center  
Erişim Tarihi: 28.10.2024, Erişim Adresi: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M. ve Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.667014>
- Nabhani, M. O'Day, M. ve Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on 'continuing professional development'. *Teacher development*, 14(2), 207-224.
- National Center on Education and the Economy. (2016). Empowered educators how high-performing systems shape teaching quality around the world Singapore: A teaching model for the 21st century. Erişim Tarihi: 25.10.2024, Erişim Adresi: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf>
- National Center on Education and the Economy. (2024a). Top performing countries: Hong Kong. Erişim Tarihi: 28.10.2024, Erişim Adresi: <https://ncee.org/country/hong-kong/>
- National Center on Education and the Economy. (2024b). Top performing countries: South Korea. Erişim Tarihi: 28.10.2024, Erişim Adresi: <https://ncee.org/country/korea/>
- Noe, R. A. (2020). *Employee training and development*. (8. Ed). McGraw-Hill.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). TALIS teaching and learning international survey – indicators (Edition 2014). OECD Education Statistics (database), <https://doi.org/10.1787/271fd86a-en> Erişim Tarihi: 06.10.2024

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Skills for jobs*. OECD Publishing. Erişim Tarihi: 20.10.2024, Erişim Adresi: [https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/S4J2022\\_results.pdf](https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/S4J2022_results.pdf)
- Owens, D. C., Sadler, T. D., Murakami, C. D. ve Tsai, C. L. (2018). Teachers' views on and preferences for meeting their professional development needs in STEM. *School Science and Mathematics*, 118(8), 370-384. <https://doi.org/10.1111/ssm.12306>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özbay, M.C. (2023). *Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Özengi, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitimi Merkezi örneği* (Yayın No. 491284) [Yüksek yüksek lisans tezi] Bartın Üniversitesi.
- Özengi, M. ve Şahan, G. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre durum değerlendirilmesi: Amasra örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (-ERTE Özel Sayısı), 345-361. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373871>
- Özkeskin, H. (2023). *Özel okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimi*. Eğitim Kitap Yayınları.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 891-909. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2619>
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. Pearson Education.
- Roorda, D. L., Zee, M. ve Koomen, H. M. Y. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Sapsağlam, Ö., ve Kabadayı, A. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 182-201.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. ve Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Senge. P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425–432. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.005>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Suna, H.E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S. ve Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64(7), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Şipal, Ö. Y. (2021). Hayat boyu öğrenme kurumu olan halk eğitimi merkezi öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2, 41-58.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic management journal*, 28(13), 1319-1350. <https://doi.org/10.1002/smj.640>
- Temiz, M. (2009). *Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki-teknik ve sosyal-kültürel kursları öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Topdemir, S. Hurata, N. Çaçan, M. Eken, İ. ve Barut, Y. (2021). Halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ve usta öğreticilerin hayat boyu öğrenme eğilimi ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*. 50, 2382-2387. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.1045>
- Torff, B. ve Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.

- Tsedenbal, K. (2023). *Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci: Türkiye ve Moğolistan'ın karşılaştırmalı incelemesi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Türkkan, A. (2019). *Halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişki* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet*. UNESCO Publishing
- van Aalderen-Smeets, S. I. ve Walma van der Molen, J. H. (2015). Improving primary teachers' attitudes toward science by attitude-focused professional development. *Journal of research in science teaching*, 52(5), 710-734. <https://doi.org/10.1002/tea.21218>
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. *International Institute for Educational Planning*. Erişim Tarihi: 24.10.2024, Erişim Adresi: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/133010eng.pdf>
- Voogt, J. ve McKenney, S. (2016). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1174730>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wasserman, E. ve Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course. *Online Learning*, 23(1), 132-143. doi:10.24059/olj.v23i1.1299.
- Yeşilbaş Özenci, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. basım). Seçkin.
- Yılmaz, A. (2017). *İngilizce eğitimi veren Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algıları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen*

*motivasyonunun aracı rolü.* (Yayın No. 753279) [Yüksek lisans tezi]  
Karabük Üniversitesi.

Zhao, F. ve Liu, X. (2022). From mutual creation to mutual benefit: China's national teacher training program between higher teacher education and K-12 teachers. *Journal of Contemporary Educational Research*, 6(9), 65-75. <https://doi.org/10.26689/jcer.v6i9.3941>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2).





# **EKLER**

## EK 1 Görüşme Formu Sayfası

### 1. GÖRÜŞME FORMU

- 1) Öğretmenin mesleki gelişimi nedir ve mesleki gelişimden siz ne anlıyorsunuz?
- 2) Öğretmenler mesleklerinde kendilerini hangi yönlerde, hangi boyutlarda (Pedagoji, akademik bilgi, genel kültür, teknoloji vb.) geliştirmelidir?
- 3) Mesleki gelişiminiz için en son neler yaptınız? Herhangi bir kurs, seminer, kongre, toplantıya katıldınız mı?
- 4) Mesleki gelişiminizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- 5) Kendinizi hangi konuda/konularda geliştirmeyi düşünüyorsunuz?
- 6) Öğretmenlik becerilerinizi geliştirmek adına sizin için en önemli olan nedir?
- 7) Mesleki açıdan kendinizi geliştirmenizin önündeki başlıca engeller nelerdir?
- 8) Kendinizi daha az yeterli hissettiğiniz yeterlik alanının geliştirilmesi için derslerinizde ya da programınızda ne tür uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 9) Başka öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? Hangi branştaki öğretmenlerle iş birliği yapıyorsunuz?
- 10) Elinizde gerekli yetkiler ve kaynaklar olsaydı öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek için neler yapardınız?

- 11) Sizce ülkenizdeki öğretmenlerin mesleki açıdan en iyi oldukları, en yeterli oldukları, en başarılı oldukları alanlar nelerdir?

