



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2022, 22(4), 1684 – 1716.

<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1003202>



### Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı: Uygulamalı Bir Model Geliştirme Çalışması\*

### How Should the Teachers' Professional Development be: An Applied Model Development Study

Zakir ELÇİÇEK<sup>1</sup> , Mehmet YAŞAR<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 3.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 19.10.2022

Yayın Tarihi (Published): 29.12.2022

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik problemlere alternatif çözümler getirecek, sürdürülebilir ve uygulanabilir bir mesleki gelişim modeli geliştirmektir. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada tasarım-analiz-yeniden tasarım adımları izlenmiştir. Tasarımın uygulama aşaması 12 öğretmen 3 yöneticiden oluşan kadroya sahip bir okulda 10 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Nitel araştırma ile desenlenen çalışmada veriler görüşme formu, odak grup görüşmesi ve araştırmacının gözlem notları yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul temelli, üniversite destekli, danışmanlı ve sürekli bir yaklaşımı esas alan çalışma, uygulama sonunda önemli ölçüde olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler için özellikle motivasyonel anlamda katkı sağlayıcı bu çalışma; okulda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenen konularda, öğretim üyeleri tarafından etkileşimli bir ortamda verilen seminerler yönüyle öğretmenlere büyük fayda sağlamıştır. Ayrıca okulda mesleki gelişim danışmanının bulunmasına yönelik de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarında dikkat edilmesi gereken 12 ilkeye ulaşılmıştır. Bunlar: okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerleşme, uygun zaman dilimi, ücretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik (Üniversite) destek ilkeleridir. Bu ilkeler araştırmacılar, politikacılar ve uygulayıcılar için mesleki gelişim çalışmalarını hangi ölçütler çerçevesinde yapabilecekleri konusunda öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, mesleki gelişim danışmanı, okul temelli, üniversite destekli, ihtiyaç odaklı, tasarım tabanlı araştırma

&

**Abstract:** The aim of this study was to develop a sustainable and practical professional development model which is able to suggest solutions to the problems related to the professional development of teachers in Turkey. The design-based research model was used in this study, following the design, analysis, and re-design steps. The implementation phase was completed in 10 weeks in a school with 12 teachers and 3 administrators. The data were gathered through an interview form, focus group interviews, and observations. Descriptive and content analyses were used in data analysis. This study which was school-based, university-supported, supervised, and continuous by nature achieved important positive findings. The high motivation of the teachers and interactive seminars based on teachers' needs were among the main contributions of the study. Also, it was found that there were positive reflections on the presence of a professional development supervisor. The results showed that 12 main principles should be paid attention to in the professional development of teachers. Those principles are school-orientedness, continuity, expert support and guidance, needs-focused, localization, good timing, pricing, rewarding, volunteerism, incentive and motivation, planning, and academic support. These principles offer suggestions for researchers, politicians, and practitioners on what criteria they can do professional development studies.

**Keywords:** Professional development, professional development consultant, school-based, university-supported, needs-oriented, design-based research

**Atıf/Cite as:** Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı: Uygulamalı Bir Model Geliştirme Çalışması. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(4), 1684-1716. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1003202>

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış Zakir ELÇİÇEK'in doktora tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma ayrıca MEB Yenilikçilik Ödülleri Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi dalında bölge birinciliği ödülüne layık görülmüştür.

Bu çalışma 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde (2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Zakir ELÇİÇEK, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, elcicekzakir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4469-2243>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetyasar1@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-9237-7216>

## 1. GİRİŞ

Öğretmen lisans eğitimini tamamladığında eğitim süreci tamamlanmış mı olur; yoksa meslek hayatı boyunca öğrenme sürecinde olmak zorunda mı? Bu tartışmalı sorunun cevabı elbette yalnız bir araştırmayla kemale ermez fakat bu sorunun cevabına katkı sağlayacak bir araştırma yaptığımızı söyleyebiliriz. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ifadesiyle kavramsallaştırılan bu konu öğretmenlerin meslek hayatı boyunca devam etmesi gereken gelişim sürecinin içerik, nitelik, nicelik, paydaşlar, esaslar vb. konularında ele alınarak en ideal şekilde yapılandırılmasıdır.

Bu araştırmayla öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye'deki sorunlar çerçevesinde ele alınarak tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle çözüme katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamaları literatür ve öğretmen görüşleri kapsamında ele alınarak sorunlar bağlamında bir model geliştirilmiştir. Bu model sahada uygulanarak geliştirilmiş ve uygulama sürecinde ve sonunda alınan dönütler kapsamında son hâlini almıştır.

Bu araştırmanın gerekliliği ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunun gerçekten bir problem alanı olup olmadığı konusunu irdelediğimizde öncelikle bazı istatistiklere göz atmakta yarar vardır. Öğretmen sayılarına yönelik istatistiklere bakıldığında, ücretli öğretmenler de dahil mevcut öğretmen sayısı bir milyonu aşmıştır (MEİ, 2017, s. 11-12). Bununla birlikte atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 500 binin üzerinde ve bu sayı her yıl hızla artmaktadır; öğretmen açığı ise 150 binin altına gerilemiştir (Online 1, Online 2). Bu tablo hâlihazırdaki öğretmen sayısının atanacak öğretmenlerin yaklaşık yedi katı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin önemi ihmal edilmemekle birlikte; bu durum sayısal ağırlığın yoğunlukta olduğu hizmet içindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en az hizmet öncesi eğitim kadar önemsenmesi gerektiğini göstermektedir. Bir öğretmen, lisans öğrenimi ile öğretmenlik görevine hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayının aldığı eğitimin kalitesini tartışmak bir tarafa iyimser bir varsayım ile, bu hizmet öncesi eğitim yeterli olsa bile, çok kısa bir süre sonra güncelliğini yitirmekte (Aydın, 1987) veya öğretmen, gelişmelere bağlı olarak (lisans öğrenimi sırasında öğrenmediği) farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Öğretim teknolojilerinin sürekli ve hızlı bir şekilde değişmesi, küresel bazda değişen eğitim paradigmasının ülkemize etkileri ve ülkemizde eğitim programlarının zaman zaman şekil ve içerik anlamında yeniden yapılandırılması gibi değişimler bu durumu açıklayan bazı örneklerdir.

Teknolojinin hızlı gelişmesi sonucu ortaya çıkan tablo değerlendirildiğinde 10-15 yıl önce üniversitede öğretmenin aldığı eğitimle günümüzde öğrencilerin eğitimini sağlamaya çalışmak, öğrencilerin ilgisini çekme ve onları günün ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirme noktasından etkili olabileceğini söylemek zordur. Öğretmenler bu anlamda öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkili eğitim-öğretim yöntemleriyle öğrencilere hitap etmek durumundadır (Genç, 2015: 22).

Tüm bu gelişmelere yönelik müdahale mekanizmaları acaba yeterli midir? Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri bu tür değişimlere ayak uydurmak için iki seçenekleri vardır: ya kendi çaba ve imkânlarıyla meselelerin üstesinden gelmeye çalışacaklar, ya da MEB'in hizmet içi eğitim seminerleriyle yetineceklerdir. Her öğretmenin kendi mesleki gelişimini sınırlı imkânlarıyla sağlaması profesyonel anlamda ve genel bir başarı için pek de mümkün olmamakta ve bireysel bir teşebbüsten öteye gidememektedir. MEB'in sağladığı hizmet içi eğitimlerin yeterlik ve kalitesi ise önemli bir tartışma konusu olmakla birlikte yeterli olmadığı yönünde görüşler ağır basmaktadır (Gönen ve Kocakaya, 2010; Seferoğlu, 2004, Özoğlu, 2010a).

Hâlihazırda MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmalar; her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda, MEB tarafından belirlenen plan çerçevesinde okullarda okul müdürlerinin kontrolünde icra edilen 15'er günlük seminer çalışmalarından oluşmaktadır. Bununla birlikte toplamda 7 tane aktif Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, yıl içinde çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda yapılan çalışmaların yetersiz ve verimsiz olduğu ve öğretmen ihtiyaçlarına cevap veremedikleri, mevcut halinin dahi uygulanmadığı bu

çalışmanın ve benzer çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Genç, 2015; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Hizmetiçi eğitim enstitülerinin sayısı, kapasitesi ve sadece birkaç ilde oluşu mevcut öğretmen sayısı ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla orantısız ve yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. MEB'in istatistiklerine göre 6 hizmetiçi eğitim enstitüsünde (İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü istatistiklere alınmamış) 2009-2013 yılları arasında toplam 122.736 kişi hizmetiçi eğitim enstitülerinin eğitimlerinden yararlanmıştır. Yıllık ortalama 25.000 kişiye tekabül eden bu rakam öğretmen sayısına oranla çok küçük bir sayıdır (MEB, 2013). Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünün 2016 hizmetiçi eğitim planına göre ise 2016 yılında 12.943 kişiye çeşitli konularda eğitim verilmesi planlanmaktadır. Bu eğitimlerin çoğunluğu okul yöneticilerine yönelik olmakla birlikte, geçmiş yıllardaki sayılar göz önüne alındığında, planlanan eğitimlerin ne kadarının icra edileceği de soru işareti oluşturmaktadır (MEB, 2016). Diğer yandan giderek azalan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere hizmet veren kamu ve vakıf üniversitelerinde toplam 99 Eğitim Fakültesi mevcuttur (YÖK, 2019).

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın nihai amacı elde edilen bulgular ışığında bir mesleki gelişim modeli ve bu modele ilişkin ilkeler ortaya koymaktır.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin yetersizliği, zaman içinde çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaları, bilginin zamanla eskimesi ve değişmesi, zamanla bir monotonluk ve ilgili durum ve problemlere karşı duyarsızlaşma gibi sorunlar öğretmenlerin meslek hayatları boyunca profesyonel gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bahsi geçen problemleri öğretmenlerin tek başlarına aşmaları çoğu kez mümkün olmamaktadır. Bu problemlerle başa çıkmakta zorlanan öğretmenin zamanla mesleki doyumu azalmakta ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Bu durumdaki bir öğretmenle öğrenciye kaliteli bir eğitim öğretim sunmak çoğu kez mümkün olmayacaktır. Eğitim öğretimin kalitesi öğretmenin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Kaliteli bir eğitim sisteminin ilk şartı nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olmaktır.

Öğretmen kalitesi bu kadar önem arz etmekle ve hâlihazırda konuyla ilgili önemli sorunlar olmakla birlikte; bu sıkıntılara çare olabilecek çalışmaların yetersizliği de net bir şekilde ortadadır. Konuyla ilgili gerek geçmişte yapılan çalışmalardan gerekse araştırmacının yaptığı çalışmadan mevcut mesleki gelişim çalışmalarının nitelik, nicelik ve içeriği konusunda önemli problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Ulusal literatürde doğrudan öğretmenlerin mesleki gelişimini konu alan çalışmalara bakıldığında birkaç betimsel çalışma dışında çalışmalara rastlanmamıştır.

Meselenin bu derece önemli olmasına karşın ilgili ve uygulanabilir çalışmaların yetersizliği araştırmanın önemini açıkça göstermektedir. Bu araştırmayla problem tespiti ayrıntılı bir şekilde yapılarak; dünyadaki farklı uygulamalar ve Türkiye'deki problemler göz önünde bulundurularak pratik ve pragmatik bir model tasarlanması ve sahada (okulda), doğal ortamında geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma önemli bir boşluğu doldurma amacına yönelik olması, problem tespitinin literatür ve verilere dayandırılması ve çözüme ilişkin modelin sahada, doğal ortamında geliştirilerek bir anlamda test edilmesi yönleriyle önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yöntemi kullanılmıştır Araştırmacı tarafından ilk aşamada, problemin belirlenmesi ve çözümü ile ilgili aşamalar genel hatlarıyla tespit edildikten sonra bu araştırma için en uygun yöntemin TTA olduğuna (uzman görüşleri de alınarak) karar verilmiştir. Araştırma yönteminin daha iyi anlaşılabilmesi için TTA ile ilgili genel bir çerçeve çizildikten sonra, araştırmada izlenen adımlar, sırasıyla anlatılmıştır.

Türkiye'de yeni sayılabilecek bir geçmişi olan TTA döngüsel olarak yapılan tasarım-analiz-yeniden tasarım süreçleri temelinde gerçekleşen, araştırmacı ve uygulayıcıları ve teoriyle pratiği bir araya getiren ve probleme yönelik çözümlerin sahada test edilmesine ve geliştirilmesine imkan sağlayan, eğitim öğretim çalışmalarının doğal ortamlarında izlenip, açıklanıp yine doğal ortamlarına uygun yaklaşımlar geliştirme temeline dayanan, esnek ve sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Kuzu vd., 2011; Shavelson vd., 2003; Wang ve Hannafin, 2005). TTA bir problemin tespiti ve tanımlanmasıyla başlayıp, ilgili literatür taramasıyla ortaya konulan bir tasarımın sahada geliştirilmesidir. TTA'da asıl amaç geliştirilen teorinin (tasarımın) uygulamada ne kadar karşılık gördüğü veya bir sebep sonuç ilişkisi içerisinde teorinin ne kadar iyi bir yordayıcı olduğunu tespit etmek değildir. TTA doğal ortam etkilerinden uzak olmayan bir ortamda uygulayıcıların da aktif katılım sağladığı bir geliştirme süreci olarak düşünülebilir (Van den Akker, 1999; Van den Akker vd. 2006). Hoadley (2005) TTA'yı açıklarken; dünyayı anlamak için değişikliklerle olayların temeline inme çabası olarak ifade etmiştir.

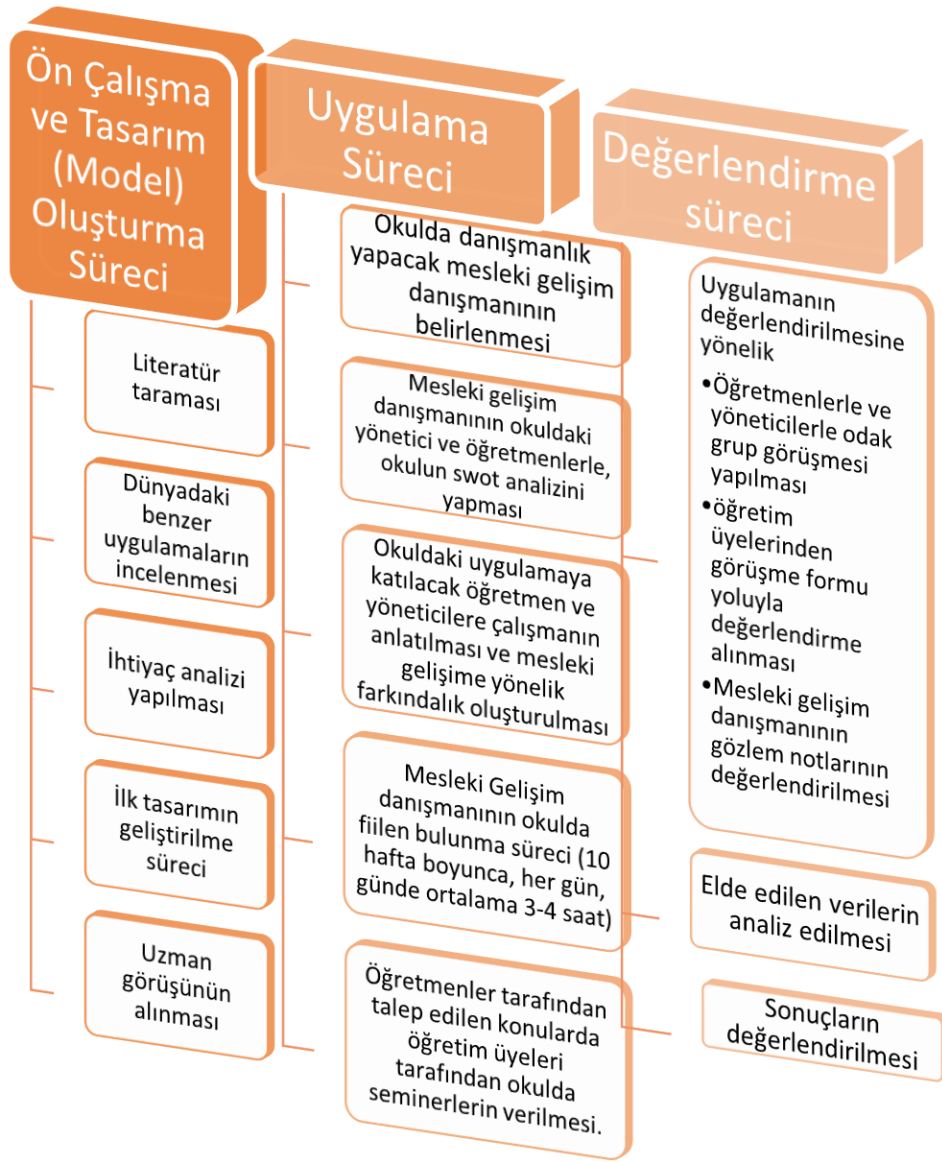
TTA'nın gerçekleştirilme süreci özetle üç aşama olarak ifade edilebilir (Plomp, 2010; Reeves, 2006):

**Ön araştırma:** Literatür, taraması, saha incelemesi ve ihtiyaç analizi gibi çalışmalarla araştırmacı ve uygulayıcıların ortak görüşleri çerçevesinde problemin tespiti ve ilk tasarımın oluşturulması.

**Uygulama:** Geliştirilen ilk tasarımın sahada uygulayıcılarla birlikte uygulanması ve uygulama sırasında gerektiğinde müdahalelerle tasarımın sahada geliştirilmesi.

**Değerlendirme:** Uygulanan tasarımın toplanan tüm veriler ışığında değerlendirilmesiyle tasarımın yeniden şekillendirilmesi.

Bu araştırma için bu döngü aşağıdaki şekilde ortaya çıkmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Araştırmadaki Tasarım Döngüsü

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu ve araştırma süreci

Araştırma, öğretmenlerin hizmet içinde okul temelli ve sürekli mesleki gelişimlerini sağlayacak bir model (tasarım geliştirme-uygulama-analiz-yeniden tasarım) geliştirme sürecidir. Süreç araştırmacı tarafından problemlerle ilgili sorunun algılanması ve problem alanıyla ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinden görüş alma ve gözlemler yoluyla çalışmanın temellendirilmesiyle başlamıştır. Daha sonra konuyla ilgili literatür ve ilgili soruna eğilen çalışmalar incelenerek problem biraz daha somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede sorunun bizzat araştırmacı tarafından da tespit edilmesi amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla problem tespiti ve ihtiyaç analizi yapılmıştır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Daha sonra tespit edilen problemlerle ilgili farklı ülkelerdeki mevcut uygulamalar değerlendirilerek bir prototip tasarım geliştirilmiştir. Alan uzmanlarından alınan görüşler çerçevesinde prototip tasarım son şeklini almıştır.

Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş; bunun yerine tasarım tabanlı araştırmalarda tasarımın uygulamada başarısını etkileyebilecek bağımsız değişkenler göz önünde bulundurulmuştur (Collins vd. 2004):

**Uygulama alanı:** Tasarımın yapılacağı ortam şartları dikkate alınmalıdır.

**Öğrenenlerin doğası (kişisel özellikleri):** Uygulama yapılacak grubun özellikleri, yapılacak tasarımda göz önünde bulundurulması gerekir.

**Uygulama için gerekli kaynak ve destekler:** Uygulama sırasında ihtiyaç duyulacak kaynak ve desteklerin sağlanması hususu dikkate alınmalıdır.

**Mesleki gelişim:** Uygulamaya katılacak öğretmenlerin mesleki gelişim yeterlikleri dikkate alınmalıdır.

**Mali gereksinimler:** Uygulama sırasında ihtiyaçları karşılayabilecek maddi imkanların durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

**Uygulama planı:** Uygulama için ayrılacak zaman, süreç ve uygulamanın tanıtımı gibi konular dikkate alınmalıdır.

Tasarım sırasında bunların dikkate alınmasıyla süreç boyunca karşılaşılabilecek sürprizler en aza indirilebilir.

Bu amaçla uygulama için yöneticilerinin ve öğretmenlerinin tamamının araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu 12'si öğretmen 3'ü yönetici toplam 15 kişinin görev yaptığı ve araştırmacının görev yaptığı Diyarbakır Dicle Üniversitesi yerleşkesine yakın bir köy okulu (İlkokul ve Ortaokulun bir arada olduğu bir okul) tespit edilmiştir. Araştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için göz önünde bulundurulması gereken bağımsız değişkenler (Collins vd. 2004) dikkate alındığında seçilen okulun özelliklerinin araştırma sürecine uygun olduğu görülmüştür. Araştırmanın uygulama kısmı 10 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli makamlardan resmi izinler talep edilmiş ve gönüllü katılım şartıyla izinler onaylanmıştır.

Haziran ayının sonunda okullarda yapılan seminer döneminde araştırmacı tarafından araştırmanın yapılacağı okul ziyaret edilmiş, öğretmenlerin gönüllü katılımı konusunda teyit alınmış ve araştırmayla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra iki haftalık eğitim-öğretim yılı başındaki seminer döneminin (Eylül ayı) ikinci haftasında araştırmacı yine okulu ziyaret etmiş ve toplam 3 gün öğretmenlerle etkileşim halinde bulunmuştur. Bu 3 günlük süreçte, mesleki gelişimle ilgili farkındalık oluşturma ve uygulanacak mesleki gelişim modeliyle ilgili bilgilendirmeler içeren seminerler düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerle birlikte okulun SWOT analizi yapılarak okul, öğretmen ve öğrencilerle ilgili fikir sahibi olunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının ilk haftası ders programının yapılması ve fiziki ortamla ilgili çeşitli düzenlemeler devam ettiğinden okulun ikinci haftasından itibaren araştırmacı, modelin bir parçasını oluşturan "Okul Mesleki Gelişim Danışmanı (OMGD)" pozisyonunda okulda faaliyete başlamıştır. İlk olarak okulda Öğretim Üyeleri tarafından verilecek seminerler için, öğretmenlerden kendi talep ve ihtiyaçları çerçevesinde seminer konuları belirlenerek yazılı olarak iletmeleri istenmiştir. OMGD 10 hafta boyunca haftanın her iş günü (bazı istisna durumlar dışında) yaklaşık saat 10.00 ile 14.00 arası okulda zaman geçirmiştir. Bu süre zarfında öğretmenlerle, öğretmenler odasında, informal bir iletişim ortamında çeşitli konularda sohbet yoluyla paylaşımlar yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenler başlangıçta (ilk 2-3 hafta) biraz daha mesafeli durmalarına karşın zamanla karşılaştıkları sorunlarla ilgili ve merak ettikleri konularda OMGD ile görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Bu süreçte OMGD da öğretmen ve öğrencilere ilişkin gözlemlerde bulunmuş ve sürece ilişkin notlar almıştır. Alınan notlarla ilgili gerekli görülen konularda öğretmen ve yöneticilere dönütler verilmiştir. Sürece yöneticiler de aktif olarak katılmışlardır. Bu süreçte öğretmenlerle zaman zaman toplantılar yapılmış, okul ve öğrencilerle ilgili görüş alışverişinde bulunulmuş ve alınan kararlara göre adımlar atılmıştır.

Öğretmenlerin talepleri doğrultusunda belirlenen konularda, alanında uzman toplamda 5 farklı öğretim üyesi (bire seminer, toplam 5 seminer) belirlenen günlerde okula gelerek öğretmenler odasında seminerler vermişlerdir. Seminerler sohbet havasında, soru cevap imkânının sunulduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Seminer konularının tamamı pedagojik konulardır. Darling-Hammond (2000)'ün çalışmasında öğretmenlerin öğretim ve öğrenme bilgisi ile öğrenci başarısı arasında güçlü, tutarlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyması seminer konularının pedagojik odaklı olmasını destekler niteliktedir.

10 haftalık süre sonunda öğretmenlerden iki ve yöneticilerden bir grup olmak üzere toplam üç grupla odak grup görüşmesi yapılarak, süreç ve model değerlendirilmiştir. Ayrıca seminerleri icra eden öğretim üyeleriyle de seminerlerden sonra görüşme formuyla yapılan seminer ve model hakkında görüş ve değerlendirmeler alınmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.**

*Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri*

	Katılımcılar	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Branş
<b>1. Odak Grup</b>	K1	Erkek	9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	K2	Erkek	8	Türkçe
	K3	Erkek	18	Fen Bilgisi
	K4	Kadın	17	Beden Eğitimi
	K5	Kadın	4	Sosyal Bilgiler
<b>2. Odak Grup</b>	K6	Kadın	8	Sınıf Öğretmeni
	K7	Erkek	12	Sınıf Öğretmeni
	K8	Kadın	10	Sınıf Öğretmeni
	K9	Kadın	16	Sınıf Öğretmeni
	K10	Kadın	1	Ana Sınıfı Öğretmeni
	K11	Kadın	12	İngilizce Öğretmeni
<b>3. Odak Grup</b>	K12	Erkek	16	Okul Müdürü
	K13	Erkek	16	Müdür Yardımcısı
	K14	Erkek	10	Müdür Yardımcısı

### 2.2.1. Araştırma sürecinde araştırmacının rolü

Mesleki Gelişim Danışmanı (MGD, araştırmacı), araştırmanın yapıldığı okulda geçirdiği süre zarfında ders aralarında ve ders dışındaki diğer zamanlarda öğretmenlerle, öğretmenlerin merak ettikleri ve ihtiyaç duydukları konularda informal bir ortamda görüş alışverişlerinde bulunmuş ve öğretmenleri olabildiğince motive etmeye gayret göstermiştir. Zaman zaman öğretmenlerin talepleri doğrultusunda bazı öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ilgilenilen soruna ilişkin fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğretmenlerin, zaman zaman karşılaştıkları özel bazı öğrenci problemlerine nasıl yaklaşılacağı konusunda da destek talepleri olmuş ve MGD tarafından destek verilmiştir. Öğretmenler odasında birçok kez sohbet tarzında mesleki konularda olumlu tartışmalar yapılmış ve önemli farkındalıklar bu şekilde kazandırılmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve analizi

Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için araştırma sürecinin tamamında bizzat aktif rol almıştır. Bu durumda olası yanlılık durumunu minimize etmek için veri çeşitlenmesi yapılarak farklı zamanlarda gözlem notları, görüşme formu ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılarak veriler toplanmış ve birlikte değerlendirilmiştir.

**Görüşme Formları:** Okuldaki seminerlere eğitmeni olarak katılan öğretim üyelerinden modelle ve seminerle ilgili izlenim ve değerlendirmelerini almak amacıyla 7 soruluk bir görüşme formuyla veri toplanmıştır. Görüşme formu modelin bir tür SWOT analizini mümkün kılacak sorulardan oluşturulmuştur.

**Odak Grup Görüşmeleri:** Görüşmeler, 2 öğretmen grubu ve bir yönetici grubu olmak üzere 3 ayrı grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, birincisi 5 ikincisi 6 katılımcıdan oluşan iki ayrı grup halinde gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesi de yaklaşık 130 dakika sürmüştür. Yöneticilerin oluşturduğu grup ise 2 müdür yardımcısı ve bir müdür olmak üzere 3 kişiden oluşmaktadır. Bu görüşme de yaklaşık 115 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmesi katılımcı sayısı ile ilgili farklı düşünceler söz konusu olmakla birlikte, genelde araştırmacılar tarafından 3 ile 14 arasında sayılar telaffuz edilmektedir (Bloor, Frankland, Thomas ve Robson, 2001; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Edmuns, 2000; Kitzinger, 1999). Görüşmelerin süresine ilişkin görüşler ortalama 2 saat etrafında yoğunlaşmaktadır (Kitzinger, 1994).

**Gözlem Notları:** Araştırmacı özellikle uygulama sürecinde bizzat uygulayıcı olarak rol almış ve tüm süreçte aktif gözlemci olarak yer almıştır. Bu sırada araştırmacının edindiği gözlemler, ulaştığı tespitler, aldığı dönütler ve informal iletişim ortamlarında gösterilen doğal tepkiler gözlem notları ile kayıt altına alınmış ve nitel veri analiz yöntemleriyle analiz edilerek bulgulara dahil edilmiştir.

Araştırma nitel olarak desenlenmiş ve nitel veri kaynaklarıyla desteklenmiş bir araştırmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğin olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu süreç Miles ve Huberman (1994)'nın önerdiği aşamalara göre yapılmıştır. Buna göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması ve bu temaların tablolar halinde sunulması (Creswell, 2003) konusunda görüşler birleşmektedir. Araştırmada kullanılan veri kaynakları aşağıda detaylandırılmıştır.

### **2.3.1. Geçerlik ve güvenilirlik**

Bütün araştırmalarda, etik çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgiler ortaya koyma amacı vardır. Araştırmaların tasarım ve uygulamasında gösterilen özen ve dikkat güvenilirlik için önemli bir ölçüttür. Nitel araştırmalarda bu anlamdaki ölçütler nicel araştırmalara göre önemli farklılıklar göstermektedir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda nesnel doğruyu veya gerçeği yakalamak tam anlamıyla mümkün olmamakla birlikte, bulguların inanırılığını (geçerliliğini) ve tutarlılığını (güvenirliğini) arttırmak için bazı yöntem ve tedbirler söz konusudur. Veri çoklama, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitlilik bunlardan bazılarıdır. Araştırmacının incelenen konuyla ilgili destekleyici alternatif verilere sahip olması ve ulaşılan sonuçların toplanan verilerle olan tutarlığı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikle ilgili temel hareket noktaları olarak anlaşılmaktadır (Merriam, 2013: 199-228; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bunlar: Araştırma sürecinin detaylı anlatılması, araştırma yapılan ortamın ve katılımcıların tasviri, araştırmacının çalışmadaki pozisyonunun ayrıntılı açıklanması, araştırmanın kuramsal dayanaklarının ve veri toplama ve analiz yöntemlerinin detaylı bir şekilde anlatılmasıdır. Veri analizi sırasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak tutarlılık arttırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada (araştırmanın geçerliği için yapılan) alan yazın incelemesinin yapılması, farklı zamanlarda farklı katılımcılardan görüşme formu ve odak grup görüşmeleri yoluyla veriler elde edilmesi, araştırmacının uzun süre araştırma sürecine bizzat dahil olup sürece ilişkin gözlemlerini yazılı kayıt altına alması ve elde edilen tüm verilerin büyük oranda birbirini desteklemesi önemli bir geçerlik (inandırıcılık) göstergesidir. Katılımcıların birbirinden haberdar olmadan ve bu anlamda bilgi paylaşımı



yapmadan büyük ölçüde benzer noktalara temas etmeleri araştırmanın inanırlığını önemli ölçüde arttırmaktadır. Araştırmacının uygulama sahasında uzun süreli katılım ve gözlemi; katılımcılarla güven ortamının oluşması, katılımcıların gerçek düşüncelerini rahat ifade etmeleri ve doğal davranmaları anlamında önemlidir (Creswell, 2007). 10 hafta boyunca haftanın her günü birkaç saat araştırmacının okulda bulunması ve katılımcılarla etkileşim halinde bulunması bu yönüyle araştırmayı güçlü kılmaktadır. Araştırmacının süreç boyunca yaptığı gözlemlere ilişkin notlarında, katılımcılara ilişkin bazı durumların süreç sonunda yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcılar tarafından (bu notlara ilişkin bilgileri olmamasına rağmen) teyit edilmesi; özellikle araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olma pozisyonuna ilişkin yansızlıkla ilgili inandırıcılığını arttırmaktadır.

Nitel araştırmalarda doğrudan genellenebilirlik amacı güdülmemekte, daha çok dolaylı bir şekilde genelleme yapılması söz konusu olabilmektedir. Bu araştırmada da yapılan, araştırmanın yapıldığı ortam, araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ve araştırma sürecinin anlatılması araştırmanın genellenebilirliğine ilişkin fikir verebilmektedir. Çünkü bu bilgilerin ifade edilmesiyle araştırmanın başka bir yerde hangi şartlarda ne gibi sonuçlar vereceği kestirilebilir. Araştırma sonucunda ortaya konulan ilkeler de araştırmanın genellenebilirliğine ilişkin fikir vermesi yönüyle önemlidir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-14679147-663.05-104468

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan modelin değerlendirilmesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle uygulama sonunda yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Ayrıca, çalışma kapsamında öğretmenlere seminer veren öğretim üyelerinin görüşme formu aracılığıyla elde edilen görüşleri ve araştırmacının gözlem notlarıyla elde ettiği bulgular da bu kısımda yer almaktadır.

### 3.1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerle (11 öğretmen) yapılan birinci ve ikinci odak grup görüşmeleri ve okul yöneticileriyle (3 yönetici) yapılan odak grup görüşmesi analiz edilerek tabloya dökülmüştür. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; **olumlu, olumsuz ve öneriler** şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır.

#### 3.1.1. Olumlu Görüşlere İlişkin Bulgular

Tablo 2’de Katılımcıların olumlu görüşlerine yönelik kategori ve alt kategoriler yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Odak Grup Görüşmelerinde Katılımcıların Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Kategoriler	Alt Kategoriler ve görüşler
<b>1. Mesleki Gelişim</b>	A. Mesleki gelişimin gerekliliği A1. Üniversite yıllarında alınan bilgilerin eskimesi A2. Sürekli ve hızlı değişim A3. Teori ve pratik arasındaki fark
<b>2. Model Kapsamındaki Seminerler</b>	A. Seminerlerin ihtiyaç ve talepler çerçevesinde olması A1. Pratik çözümler doğurması A2. İlgili katılım A3. Okulların değişken ihtiyaçlarına çare olması B. Seminerlerin okul bünyesinde yapılması B1. Ev ortamı gibi samimi bir ortam B2. Küçük grupların etkililiği B3. Hizmetin ayağa gelmesi C. Seminerlerin öğretim üyeleri tarafından yapılması C1. Ast üst ilişkisinin olmayışının olumlu etkileri C2. Pozitif üslup ve yaklaşım C3. Konuya hakimiyet ve alanda uzman olma C4. MEB personeline yönelik öğretmenlerin olumsuz algısı D. Seminerlerin yapılaş şekli D1. Soru sorma ve etkileşim imkanının olması D2. Etkili informal iletişim ortamı D3. Sıkılmadan dinleme ve maksimum verim E. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre E1. Mevcut şartlarda en uygun zaman aralığı olması F. Seminerlerin etkililiği F1. Pozitif bakış açıları F2. Moral ve motivasyon F3. Güven duygusu F4. Değerli olduğunu hissetme F5. İhtiyaçlara karşılık bulma F6. Eğlenceli öğrenme F7. Kitap Okuma F8. Yenilenme gerekliliği/farkındalığı
<b>3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı</b>	A. Danışılacak birinin olmasının verdiği güven ve motivasyon B. Karşılaşılan problemlerde uzman desteğinin önemi C. Diğer kurumlardan daha fazla ihtiyaç duyulan bir konu D. Etkili iletişim özellikleri E. Öğretmenin yönlendirilme ve destek ihtiyacı
<b>4. Modelin uygulanabilirliği</b>	A. İdeal bir model

Katılımcıların olumlu görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Her kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. 1. Kategori mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin görüşlerdir. Katılımcıların tamamı bu soruya yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Üniversiteden mezun olduğumuz yıllara göre bugün, pedagoji, eğitim bilimleri alanının çok değiştiği ve yeni kavramların geldiğini görüyoruz. Belli ki daha çok yeni şeyler söylenecek bu sahada, böyle bir gerçeklik var. Mesleki gelişim faaliyetleriyle bunları güncel olarak doğru bir şekilde takip etme ve uygulama şansı bulabiliriz. (K1)”*

*“Tabi ki de ihtiyaçtır. İnsan zamanla köreldiğini hissediyor aynı şeyleri tekrar etmekten. (K6)” , “Her öğretmen için gerekli, çünkü üniversitede aldığımız bilgiler de yeterli değil. K10)”, “Üniversitede aldığımız teoriyle pratik, eğitim ortamları tam olarak uyuşmuyor. (K7)” , “İnsan mesleği çalışırken öğreniyor dolayısıyla sürekli desteğe ve yardıma ihtiyacı olabilir. (K8)”*

2. kategoride katılımcıların uygulanan modele ilişkin olumlu görüşleri kategorize edilmiştir. Bu kısım ilgili katılımcıların değerlendirmeleri çoğunlukla olumlu olmuştur. Yalnızca, seminerlerin yapıldığı zaman ve süre anlamında olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Seminerlerin kendi talep ettikleri konular çerçevesinde yapılmasını, okul bünyesinde yapılmasını, öğretim üyeleri tarafından ve samimi bir havada yapılmasını büyük bir memnuniyetle karşıladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca bu seminerler vasıtasıyla; olaylara daha pozitif bakma, kitap okuma ihtiyacı ve gerekliliğini hissetme, özeleştirme yapma ve kendini geliştirme ihtiyacı hissetme gibi önemli kazanımlar ve farkındalıklar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bir kısmı alt kategori sırasına göre şu şekildedir:

*“Konuları biz belirlediğimiz için ihtiyaç hissettiğimiz konularla ilgili seminerler yapılmış olduğu için dikkatimizi daha çok çekti (K5)”*

*“Küçük gruplarda kendi ortamında yapılan aynı sunum büyük salonlara taşındığı zaman aynı etki yakalanmıyor. Burada da aradaki fark çok bariz görülebiliyor, hizmetin ayağa gelmesi ve tanıdık kişiler, tanıdık ortam...(K3)”*

*“Öğretim üyelerinin tarzı yaklaşımı ve üslubu bu anlamda çok etkili, hani ben de sizden bir şeyler öğrenmeye geldim falan, demesi... (K9)”*

*“Seminerlere katılıp katılmama konusunda, yani sıkıcı olacağını düşünerek açıkçası ilk başlarda biraz daha temkinli yaklaşıyordum ama sohbet havası tarzı ve samimi ortam etkileşimi arttırdı ve açılmamızı sağladı. Bu şekilde çok keyif aldık ve faydalandık. (K4)”*

*“Mevcut sistemde en uygun zaman bu (öğlen arası) olduğu için böyle yapıldı. Ders çıkışında olmasına öğretmenler gönüllü olmadı, uygun olmadıklarını belirterek. (K13)”*

*“İnsan çocuklara dahi farklı bakmaya başlıyor. Ben mesela çocuklara çok kızardım önceden, fakat bu seminerlerden sonra daha çok empati kurmaya başladım. Üniversitede kitap okuyordum ama mezun olduktan sonra uzun süre kitap okumamıştım. Şimdi artık kitap okuyorum zaman ayırmaya çalışıyorum. Çünkü artık bazı şeylerin değişmesi gerektiğine inanıyorum. (K7)”*

3. kategoride, modelin bir parçası olarak okulda mesleki gelişim danışmanının bulunması hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı alıntılar:

*“Her okulda nasıl ki bir rehberlik hocası varsa aynı şekilde öğretmenler için de bir danışacak kişi bir koç olması gerekiyor bence (K4)”*

*“Sağlıktaki aile hekimleri gibi veya Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığındaki aile danışmanları gibi danışmanlıklar varken okullarda kalabalık ve farklı yaşlardan öğrencilerle muhatap olan öğretmenlerin böyle danışmanlarının olmaması ciddi bir eksiklik... Her okulda mutlaka olmalı süreç içinde bazı problemler yaşansa da mutlaka olması gereken bir yapı... (K2)”*

4. kategoride, uygulanan modelin uygulanabilirliği ve ihtiyaçları karşılayabilme durumuna ilişkin katılımcı görüşlerine ilişkin bazı alıntılar:

*“Kesinlikle etkililik ve uygulanabilirlik yönüyle ideal bir model. Kaymakamın dahi organize ettiği toplu bir etkinlik vardı, birçok öğretmen kaymakamın bir yarım saat gecikmesi üzerine kaydardıklarını biliyoruz, yani burada da o kaytaran arkadaşlardan var (gülerek ve bazı öğretmenlere bakarak). Ama buradaki etkinliklerde bu olmadı,*

*hepimiz isteyerek ve ilgiyle katıldık. Özellikle etkinliklerin okulda olması ve küçük gruplarla olması yönüyle ideal... (K2)",*

Olumlu görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde katılımcıların model kapsamındaki uygulamalardan memnun oldukları ve ilgili ve istekli bir katılımın söz konusu olduğu söylenebilir.

### 3.1.2. Olumsuz Görüşlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların olumsuz görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları A2. Formaliteden ibaret olması A3. Öğretmenlerin olumsuz algısı A4. Niteliksiz geçen bir süreç
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Sürenin yetersizliği A2. Zamanın uygun olmayışı
3. Model Kapsamındaki Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Yetki ve sorumluluğun belirsizliği
4. Modelin uygulama süreci	A. Sürecin anlaşılmaması B. Sürecin planlamasındaki aksaklıklar

Katılımcıların ifadelerindeki olumsuz görüşler yine 4 ana kategoride değerlendirilmiştir. 4. kategori dışındaki kategoriler olumlu görüşlerdeki kategorilerle örtüşmektedir. Fakat burada alt kategori ve görüşlerin sayıca daha az olduğu görülmektedir.

1. kategori olan mesleki gelişim kategorisinde katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik görüşleri yer almakta ve tamamının (14 kişi) olumsuz olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin görüşler bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

*"Tamamen fiyasko, boş boş gelip oturuyoruz. Konular formalite icabı dağıtılıyor, işlenmiyor. Konular da zaten klişe, ihtiyaç odaklı değil, (gülerek) ve hep kaçıyorum, zamanım ölüyor çünkü. (K9)"*

2. kategoride uygulanan model kapsamında okulda yapılan seminerlerle ilgili olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoride sadece model kapsamında okulda yapılan seminerlerin süresi ve zamanıyla ilgili olumsuz görüşler söz konusudur. Okul idaresi ve öğretmenlerin ortak kararıyla öğle arası yaklaşık 40-50 dakikalık bir süre zarfında yapılan seminerlerin yapıldığı zamanın çok uygun bir zaman olmadığı ve sürenin de yetersiz olduğu yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Bu iş için belirlenen özel bir zamanda bu iş icra edilmeli (K2)" "Seminerin o aradaki zamana sığmaması ve derse girme kaygısı konsantrasyon anlamında olumsuz etki yapmaktadır. (K1)" "Daha uygun bir zaman olsa daha iyi olur, çünkü dar bir zaman, sonrasında dersi olanlar var, insanın aklı kalabiliyor. (K11)"*

3. kategoride model kapsamında okulda bir mesleki gelişim danışmanının bulunmasıyla ilgili ifade edilen bazı kaygılar bu konudaki olumsuz görüşler olarak değerlendirilmiştir. Burada, görev alacak

danışmanın görev tanımının iyi yapılmaması ve görev sınırlarının iyi belirlenmemesi durumunda bu kişinin "itibarsızlaşma" durumunun söz konusu olabileceğini K3 şu şekilde dile getirmiştir: "Görev ve sorumluluk sınırları iyi belirtilmeli ve öğretmene de bunlar ifade edilmeli. Aksi halde itibarsızlaşma olabilir. Her konuda danışılacak biri gibi bir yaklaşım olursa problemler yaşanabilir."

4. kategoride modelin uygulama sürecine ilişkin olumsuz görüşler yer almaktadır. Burada katılımcılar modelle ilgili süreci yeterince anlamadıklarını ve bunun uygulamadaki ciddiyete olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin K3 kodlu katılımcı "Ben açıkçası konuyu tam anlamamıştım, yani bu çalışmanın böyle kapsamlı bir model olduğunu bilmiyordum. Daha iyi bilgilendirilseydik daha planlı ve daha ciddi olacaktı diye düşünüyorum." ifadeleriyle bu konu hakkındaki görüşlerini ifade etmiş, diğer öğretmenler bu konunun kendilerine aslında anlatıldığını fakat tam anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Süreçle ilgili özellikle Eylül ayındaki seminer döneminde bilgilendirme yapılmasına ve modelle ilgili takip edilecek sürecin anlatılmasına rağmen sürecin iyi anlaşmadığı görülmektedir. Süreç boyunca zaman zaman yine süreçle ilgili bilgilendirmeler yapılmakla birlikte konunun iyi anlaşılması bu bilgilendirme konusunun daha çok önemsenmesi gerektiğini göstermektedir.

### 3.1.3. Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

<b>Tablo 4.</b>	
<i>Odak Grup Görüşmelerinde Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular</i>	
<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler ve görüşler</b>
<b>1. Mesleki Gelişim</b>	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları
<b>2. Model Kapsamındaki Seminerler</b>	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Daha uygun ve yeterli zaman ve süre
<b>3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı</b>	A. Kişilik özellikleri B. Görev tanımı
<b>4. Mesleki Gelişim Çalışmalarına Katılım</b>	A. Zorunluluk-Gönüllülük A1. Zorunlu olmalı A2. Gönüllü olmalı B. Ödül ve teşvikler B1. Manevi değeri olan teşvikler B2. Eğitim öğretim materyalleri B3. Daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri B4. Geçerli ve değeri olan belge ve sertifikalar
<b>5. Alternatif Mesleki Gelişim Etkinlikleri</b>	A. Yurt içi ve yurt dışı eğitim ziyaretleri B. Eğitim içerikli görseller, filmler C. Eğitim fuarları D. Farklı mesleki gelişim sertifika programları
<b>6. Modelin uygulama süreci</b>	A. Süreç hakkında daha detaylı bilgi B. Daha planlı bir süreç C. Sürecin yıl boyu devam etmesi

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular 6 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin bir kısmı mevcut uygulamalardaki ve modelle ilgili problemlere çözüm önerileri, bir kısmı ise uygulamada olmayan ve katılımcıların olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri konulardır.

1. kategoride Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri konulara ilişkin önerileri yer almaktadır. Bu önerilere ilişkin katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

*"Okullarda öğretmen ve yöneticilerin birlikte karar verecekleri konularla yapılırsa daha iyi olur. (K1)" "Konular ihtiyaca göre belirlenmeli. (K7)", "Daha çok pratikte işe yarayacak bilgiler verilmeli. (K11)"*

2. kategoride, uygulanan model kapsamındaki seminerlerin yapıldığı zaman ve süreyle ilgili önerilere yer almaktadır. K5 kodlu katılımcı bu konuda *"öğrencilerin olmadığı bir zamanda yapılması daha isabetli olur."* şeklinde görüş bildirmiş ve diğer katılımcılar da bu görüşe destek vermişlerdir.

3. kategoride, uygulanan model kapsamında okul mesleki gelişim danışmanının kişilik özellikleri ve görev tanımına ilişkin öneriler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu anlamda görev alacak danışmanın görev tanımının ve sınırlarının iyi belirtilmesi ve kişilik özelliklerinin bu işi etkili bir şekilde yapmasını sağlayacak yönde olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. K3 kodlu katılımcı *"Böyle bir danışmanın olması güzel fakat bu kişinin etkili iletişime sahip kişilerden olması gerekir."* ve K9 kodlu katılımcı *"...bu kişinin kendini bilmiş ve itici biri olmaması samimi ve sıcakkanlı biri olması çok önemli. (K13)"* şeklinde bu konudaki önerileri ifade etmişlerdir.

4. kategoride mesleki gelişim çalışmalarına katılıma yönelik öneriler **iki ana alt kategoride** değerlendirilmiştir.

Birinci alt kategoride mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü ve zorunlu olmasına ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri genelde gönüllü olması yönünde ağır basmakla birlikte katılımı arttırmak ve etkililik açısından aynı zamanda bir zorunluluk durumunun da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Gönüllü katılım sağlanması tabii ideal olandır fakat sistematik hale gelmesi için de gönüllü olması sıkıntı olabilir. (K3)" Yani zorunluluk katılımı artırır fakat bence gönüllü katılımı sağlayacak şekilde cazip kılınmalıdır. (K5)"*

İkinci alt kategori ise mesleki gelişim çalışmalarına katılım için olması gereken ödül ve teşviklere yönelik önerilen görüşlere ayrılmıştır. Burada katılımcılar mesleki gelişim etkinliklerine özellikle gönüllü katılımı sağlamak için bazı ödül ve teşvikler olması gerektiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu önerilerde genelde manevi değeri olan ve öğretmene değerli olduğunu hissettirecek taltifler, eğitim öğretim materyalleri, daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri ve bir anlam ifade eden belge ve sertifikalar yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

*"İhtiyaçlarımıza karşılık verecek şekilde ve içerikte yapılacak mesleki gelişim çalışmaları bizim için en büyük ödül.. (K4)" , " Yani özellikle öğretmenin kendini değerli hissedecek ödüller, manevi teşvikler olmalı mesleki gelişim anlamında... (K5)" "Çocuklara bazen bir yıldız vermek onları çok mutlu edebiliyor ve güdüleyebiliyor. Bizler de aslında büyümüş çocuklarız... (K6)",*

5. kategoride katılımcıların alternatif mesleki gelişim etkinliklerinin neler olabileceği yönündeki önerileri yer almaktadır. Bu kategori iki alt kategori olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu konuda, yurt içi ve yurt dışı eğitim gezileri ve eğitim içerikli görsellerin, filmlerin öğretmenlere temin edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar özellikle ufuklarının dar olduğunu ve daha geniş perspektiflerden bakmaya ihtiyaçlarının olduğunu, *"Ufkumuz perspektifimiz dar... Hani Erganili Erganiden öte gitmediği için dünyanın sonunu Ergani (Diyarbakır'ın bir ilçesi) zannedermiş ya... Bu zihinsel darlığı açmak için bazen farklı ülkelere eğitim*

amaçlı ziyaretler düzenlenmelidir. Bu bazen bir filmle bile sağlanabilir mesela ben Her Çocuk Özeldir filmi izledikten sonra çok etkilenmiştim ciddi bir farkındalık oluşmuştu bende. (K3) , “Yurt içi ve yurt dışı gezileri yapılabilir. Başarılı okullar ziyaret edilebilir. İl içinde de olabilir. (K13)” ifadeleriyle aktarmışlardır.

6. kategoride ise modelin uygulama sürecine ilişkin katılımcıların önerileri yer almaktadır. Olumsuz görüşlerde katılımcıların sürecin iyi anlatılmadığı yönünde görüşleri aktarılmıştı. Bu noktada katılımcılar sürecin öğretmenlere çok daha iyi anlatılması ve etkinliklerin daha planlı yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. K3 kodlu katılımcı bununla ilgili “Süreç hakkında daha iyi bilgilendirilmeliydik, bu işe hangi bakış açısıyla bakacağımızı bilseydik çok daha faydalanacağımızı düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. K2 kodlu katılımcı “Bu işin sürekli olmasını istiyoruz.” K9 kodlu katılımcı ise “...bundan sonra da bunun devam etmesini, yeni konularla ilgili ihtiyacımız olan konularla ilgili seminerler yapılmasını istiyoruz” diyerek sürecin yıl boyunca yayılması gerektiğini dile getirmiştir. Özellikle bu öneriye diğer katılımcılar da katıldıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.2. Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında modelin değerlendirilmesine yönelik, araştırma kapsamında öğretmenlere okulda seminer veren öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretim üyeleri için hazırlanan formda modelin değerlendirilmesine yönelik 7 soru yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

#### 3.2.1. Olumlu Görüşlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**  
*Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Modele İlişkin Olumlu Görüşlerine Yönelik Bulgular*

Kategoriler	Alt Kategoriler
<b>1. Modelin Öğretmenlere Katkıları</b>	A. Öğretmenleri güncelleme ve motive etme B. Okulda ve küçük gruplarla yapılmasının etkililiği C. Uzman danışman varlığı D. Problemlerin kaynağında ve zamanında çözümü E. Olumlu iklim oluşması F. Kuram ve uygulama ilişkisini ortaya çıkarma G. Psikolojik destek H. Modelin uygulanabilirliği
<b>2. Modelin Öğretim Üyelerine Katkıları</b>	A. Problemleri yerinde görme imkanı B. Kuram ve uygulama karşılaştırması C. Güncellenme

Katılımcıların olumlu görüşleri 2 kategori altında toplanmıştır. Her kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır.

1. Kategoride “Modelin Öğretmenlere Katkıları” na ilişkin görüşler kategorize edilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin öğretim üyelerinin ifadelerinden bir kısmı şu şekildedir:

“Öğretmenleri, hizmet öncesi aldıkları eğitimle baş başa bırakmak günün eğitim paradigmasına uzak düşmeleri demektir. Eğer biz öğretmenlerin bilgilerinin bu tür model yaklaşımlarla güncellemezsek, onların günün gerektirdiği bilgi beceri ve yeterlilikleri öğrencilere kazandırmalarını bekleyemeyiz. (K1)”

Modeldeki Mesleki Gelişim Danışmanı (MGD)’nın varlığına vurgu yapan ve modelin pozitif bir öğrenme ortamı sağlayabileceğine işaret eden K3 kodlu katılımcı bu düşüncelerini şu şekilde dile dile getirmiştir: “Uzman danışmanın olayın bizatili içinde olması en olumlu tarafı. Öğretmen ve yöneticilerle toplantı, istişare yapması sürekli öğrenmeyi sağlayacaktır. Nazari bilgilerin uygulamadaki sonucunu görme imkânı sağlar. Öğretim üyelerine gelen sorularla kendini görme yenileme fırsatı verir.”

2. Kategoride “Modelin Öğretim Üyelerine Katkıları”na ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu kategoride öğretim üyeleri özellikle akademik camianın eleştirilen yönlerinden biri olan kuram ve uygulama sorununa çözüm olabileceği üzerinde yoğunlaşmışlardır:

“Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde nelerle karşılaştıklarını bizatihi görme imkânı sağlar. Elimizdeki teorik bilgilerin ne kadarının uygulamada var olduğunu gözlemleme şansı verir. (K2)”

### 3.2.2. Olumsuz Görüşlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

<b>Kategoriler</b>	<b>Alt Kategoriler</b>
<b>1. Uygulama sahasına yönelik</b>	Öğretmen ve yöneticilerin önyargılı ve olumsuz bakma ihtimali Danışmanın liyakatsiz olabilmesi Modelin gerekliliğine yönelik olası öğretmen tereddütü Yönetici öğretmen çatışması
<b>2. Öğretim Üyelerine Yönelik</b>	Zaman ve ulaşım sınırlılığı İnsan kaynağı sınırlılığı

Katılımcıların olumsuz görüşleri 2 kategori altında toplanmıştır. **Olumsuz görüşlerde ifade edilenlerin daha çok muhtemel riskler** çerçevesinde olduğu görülmektedir. 1. kategoride “Uygulama sahasına yönelik” olumsuz görüşler kategorize edilmiştir. Bu kategoride modelin uygulanması durumunda sahada karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır:

“Uzmanın varlığı çalışanları rahatsız edebilir. Bütün yönetici ve çalışanlar böyle bir uygulamayı kabul etmeyebilirler. Bazı çalışanlar bunu sabote edebilir. (K3)”

“Liyakat ile akademik ölçütlerle yapılmazsa tam tersi olumsuz sonuçlara yol açabilir. (K1)”

“Öğretmen/yönetici çatışmasını gün yüzüne çıkarabilir. Uygulayanın deneyimsizliği, şahsiliği ve bireysel çıkarları önceleyebilir. (K4)”

2. alt kategoride modeldeki öğretim üyelerine yönelik olumsuz yönler kategorize edilmiştir. Burada bu model uygulandığı takdirde ortaya çıkabilecek zaman ve ulaşım problemleri ve bu model kapsamında görev alacak uzman ve öğretim üyesi yetersizliğine dikkat çekilmiştir.

“Mesleki gelişim danışmanı ihtiyacının mevcut durumda üniversiteden, akademisyenlerden karşılanması zor olabilir. ... Zaman ve ulaşım sorunları...(K2)”

### 3.2.3. Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

<b>Kategoriler</b>
A. Planlama ve bilgilendirme
B. Dönüt ve değerlendirme
C. Okul yöneticilerinin eğitimi
D. Çeşitli etkinlikler
E. Uzman yetiştirme

Katılımcıların önerilerine yönelik görüşleri 5 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:



"Bu konularla ilgili etkililik çalışması yapılarak raporlaştırılması gerekir. Standartlar, Planlama ve programlama ve Takvim... Formatör öğretmenler yetiştirilebilir. (K1)"

"Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliğiyle bu anlamda uzman yetiştirilip görevlendirmeler yapılabilirse daha iyi sonuç alınabilir. (K2)"

Genel olarak katılımcı görüşlerinden; modelle ilgili olumlu görüşlerde yoğunlaştığı ve modelin mesleki gelişim noktasında ciddi problemler yaşayan Türk Milli Eğitim sistemine olumlu katkılar sunacak potansiyele sahip olduğu kanaati anlaşılmaktadır.

### 3.3. Uygulayıcının (Araştırmacı) Modele İlişkin Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında; hem MGD hem de gözlemci pozisyonunda yer alan araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Süreç boyunca aktif rol alan araştırmacı uygulamanın okuldaki paydaşlara yansımalarını, paydaşların sürece ilişkin refleksif tepkilerini ve zaman zaman yapılan informal görüşmeleri yazılı kayıt altına alarak modelin gelişim sürecine veri olarak aktarmıştır. Tamamen doğal bir seyirde gerçekleştirilen uygulama sırasında zaman zaman paydaşların gösterdiği tavırlara göre uygulama süreci değişikliklere uğramıştır.

Bu kısımda da elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur.

#### 3.3.1. Olumlu Gözlemlere İlişkin Bulgular

Araştırmacının sürece ilişkin olumlu gözlemlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının Olumlu Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular*

Kategori	Alt Kategoriler	Görüşler
<b>1. Sürece ilişkin olumlu katkılar</b>	1. Okul, Öğretmen ve yöneticilere yönelik katkıları	A. Motivasyonel katkılar B. Öz eleştiri yapılmasını sağlama C. İhtiyaçların farkına varma D. Pozitif öğrenme ikliminin oluşması E. Öğrencilere olumlu bakma F. Kendini geliştirme gayreti içine girme G. Danışman varlığının verdiği güven H. Tüm paydaşlara işlerinde ciddiyet kazandırma
	2. Öğretim üyelerine ve araştırmacıya yönelik katkıları	A. Sahaya inmenin verdiği canlılık B. Kuram uygulama karşılaştırması imkanı C. Deşarj olma D. Kuramsal sınırların dışına çıkmayla pragmatik bilgi üretimi
<b>2. Süreçteki avantajlar</b>	A. Yöneticilerin eğitim düzeyi ve yaklaşımları B. Öğretmenlerin olumlu yaklaşımları C. Öğretim Üyelerinin ve Mesleki gelişim Danışmanının tavır ve yaklaşımları	
<b>3. Modelin Uygulanabilirliği</b>		

Araştırmacının olumlu görüşleri 3 ana kategoride sınıflandırılmıştır. 1. Kategori modelin olumlu katkılarına ilişkin görüşlerdir ve iki alt kategoride değerlendirilmiştir. 1. alt kategoride araştırmacının, modelin; okula, öğretmenlere ve yöneticilere katkılarına ilişkin gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Bu alt kategoride modelin, özellikle öğretmenlere motivasyon anlamında çok önemli katkılar sunduğu araştırmacının gözlemlerinde tespit edilmiştir:

*"Muhafaz alındığını gören ve değerli olduğu kendisine hissettirilen öğretmen içten yanmalı bir motor gibi iç dinamiklerini harekete geçirmeye başlamaktadır.", "Bu süreçten anladığım kadarıyla öğretmenin en çok ihtiyaç duyduğu ve eksikliğini hissettiği ilgi, değer verilme ve iltifat ihtiyacıdır."*

Sürecin başlarında zaman zaman sohbet ortamında gündeme gelen problemlere ilişkin öğretmenler genel anlamda kendilerine yöneltilen eleştirileri kabul etmekte zorlanmakta ve problemin diğer ayaklarına dikkati çekerek eleştirilmekten kaçınma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle 3. seminerden sonra kendileri tarafından da refleksif olarak "...ya bizim de öğreneceğimiz şeyler, eksiklerimiz varmış. Biz hep öğretmeye çalışıyorduk" şeklinde ifade edilerek teyit edilmiştir. Seminerlerden sonra ve mesleki gelişim danışmanının etkinliğinin artmasıyla ise öğretmenlerde; öz eleştiri yapma, ciddi gelişim ihtiyaçlarının olduğunu hissetme ve ifade etme, öğrencilere karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olma, bireysel ve örgütsel bir gelişim çabası içine girme gayretleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

2. alt kategoride uygulamanın semineri veren öğretim üyelerine ve araştırmacıya katkılarına ilişkin araştırmacı gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Araştırmacı her seminere katılan öğretim üyesiyle birlikte seminer sırasında hazır bulunmuş ve hem seminer sırasında hem seminerden sonra öğretim üyelerinde gözlemlendiği davranış ve onlardan aldığı informal dönütlere ilişkin kayıtlar almıştır. Türkiye'de gelenekselleşmiş olan kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun en çok eleştirildiği alanlardan biri olan eğitim bilimleri alanının (Şimşek, 1994; Şişman ve Turan, 2002) bu şekilde uygulamayla barışık hale gelmesi ve teorinin pratik ve pragmatik olarak temellendirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmacı buna ilişkin gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır: *"Özellikle üniversitelerde kuramsal bilgilere boğulmuş ve saha problemlerine ilişkin uzun zamandır bu derece açık fikir edinme şansı yakalayamayan akademisyenler olarak, teorik bilgi sınırları dışına çıkma anlamında bir anlamda nefes almış olduk. Özellikle seminerlere katılan hocaların da gerek beden diliyle gerekse şifahi olarak, 'zaman zaman uygulama alanına çıkıp; yönetici, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde bulunmak, problemlere yerinde şahit olmak, uygulamada uygulayıcıların nelerle karşılaştıkları ve muhatap olduklarını görmek bizim için de bizlerin mesleki gelişimi için de çok önemli' şeklinde duygularının açığa çıktığı görülmüştür."*

2. kategoride araştırmacı gözlemlerine ilişkin olumlu görüşlerden uygulama sürecinde dikkat çeken avantajlara ilişkin bulgular tasnif edilmiştir. Buradaki bulgular; Yöneticilerin eğitim düzeyi ve yaklaşımları, öğretmenlerin olumlu yaklaşımları ve Mesleki Gelişim Danışmanının tavır ve yaklaşımı olmak üzere 3 alt kategori olarak şekillenmiştir.

Uygulama yapılan okulun müdürünün Eğitim Yönetimi Teftişi planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans derecesine, müdür yardımcılarının birinin ise Biyoloji alanında tezli yüksek lisans derecesine sahip olması ve her üç yöneticinin de değişim ve gelişime açık olması, bu uygulamalara yaklaşımları ve özveriyle destek olmaları anlamında önemli bir avantaj olarak görülmüştür. Özellikle de mesleki gelişimin gerekliliğine olan inançları ve alternatif uygulama arayışları içinde olmaları bu uygulamayı onlar için daha anlamlı kılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin de gelişim ve yeniliklere açık bir tutum içinde olmaları, bu uygulamaya olumsuz anlamda ciddi bir direnç göstermemeleri noktasından önemli bir avantaj sağlamıştır.

Bu uygulamada Mesleki Gelişim Danışmanının ve seminerleri veren Öğretim Üyelerinin göstermiş olduğu tavır ve yaklaşım, kullandığı dil ve iletişim tarzı da uygulamanın olumlu sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. *"Ben de sizden biri olmak ve bildiklerimizi karşılıklı paylaşmak istiyorum. Özellikle sizin uygulamadaki tecrübelerinizden yararlanmak istiyorum."* şeklindeki yaklaşımlar öğretmenlerden olumlu karşılık bulmuştur.

3. kategoride araştırmacının modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Araştırmada yer alan bütün katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamada yer almaları; yetki ve kaynak anlamında araştırmacının kişisel inisiyatiflerle hareket etmesine rağmen, uygulama sonunda ciddi anlamda olumlu sonuçlar elde etmesi modelin uygulanabilirliğini göstermektedir. Araştırmacı bu duruma ilişkin gözlem ve görüşlerini şu şekilde kayıt altına almıştır: *"Çok sınırlı imkanlarla (maddi, insan*

kaynağı, yetki, lojistik, zaman vb) yapılmasına rağmen üst düzey olumlu dönütler alan modelin geliştirilmesi ve desteklenmesi durumunda eğitim sorunlarımızın temel ayaklarından biri olan bu probleme çözüm getireceğini gözlemlemekteyim.”

### 3.3.2. Olumsuz Gözlemlere İlişkin Bulgular

Araştırmacının sürece ilişkin olumsuz gözlemlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Modele İlişkin Uygulayıcının Olumsuz Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular*

Kategoriler	Alt Kategoriler
1. Karşılaşılan problemler	A. Uygun ve yeterli zaman sorunları B. Yetki ve kaynak sorunları
2. Muhtemel riskler	A. Öğretmen ve yöneticilerin tavrı B. Üniversitenin destek sağlamaması C. İnsan Kaynağı yetersizliği

Araştırmacının olumsuz gözlem ve görüşleri iki kategoride değerlendirilmiştir. 1. kategori uygulama sırasında araştırmacının karşılaştığı sorunlara yönelik değerlendirmelerdir. Bu kategoride iki alt kategori ortaya çıkmıştır.

Birinci alt kategoride hem öğretim üyeleri hem öğretmenler açısından **uygun ve yeterli zaman ayıramama** problemidir: “Öğretim üyelerinin yoğun programları, öğretmenlerin okulda bulunmak zorunda oldukları zamanlar dışında bu işlere zaman ayırma konusunda karşılaşılan zorluklar ve eğitim-öğretim işlerinin yoğunluğu sebebiyle bu işlere yeterli ve uygun zaman ayrılamamasına neden olmuştur. Hem öğretim üyelerinin hem okulun programı göz önünde bulundurularak sınırlı miktarda alternatifler çerçevesinde planlamalar yapılmak zorunda kalınmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin dinlenme zamanlarından ayırdıkları kısımlarda icra edilmiştir.” Yetki ve kaynak sorunları da aynı şekilde uygulamada araştırmacının elini zayıflatan yönlerdendir.

Bu tür bir uygulamanın yapılması durumunda karşılaşılabilecek muhtemel problemler 2. kategoride yer almaktadır. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda bu konuyla ilgili ortaya çıkan durum şu şekilde özetlenebilir: Bu tür bir uygulamada yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tavrı böyle bir uygulamanın sonuçsuz kalmasına neden olabilir. Üniversitenin de uygulamanın bir ayağını oluşturduğu modelde her üniversitenin bu tür bir çalışmaya destek vermeme ihtimali ve eğitim fakültesinin olmadığı yerlerde bu durumun eksik kalması söz konusu olabilir. Ayrıca mevcut öğretim üyelerinin bu iş için sayı olarak ihtiyacı karşılayamama durumu da modelle ilgili risklerdendir.

### 3.3.3. Gözlemlere Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmacının sürece ilişkin önerilerine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

*Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının Önerilerine Yönelik Bulgular*

Kategoriler
1. Yeterli ve uygun zaman ayrılması
2. Maddi desteklerin sağlanması
3. Lider ve uzman kadro yetiştirilmesi
4. Eğitim akademilerinin kurulması
5. Koordinasyon birimlerinin kurulması

Araştırmacı bu bölümde, karşılaştığı problemlere ve uygulamanın makro düzeye aktarılması durumunda karşılaşılabilecek problemlere ilişkin çözüm önerilerini kategorize etmiştir.

1. kategoride hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler için yeterli ve uygun zamanların mesleki gelişim etkinlikleri için tahsis edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen ve yöneticilerin önerileri

arasında da yer alan, eğitim öğretim saatleri dışında programa dahil edilen bir zaman dilimi çerçevesinde (okulda) mesleki gelişim etkinlikleri icra edilebilir..

2. kategoride 1. alt kategorideki durumla ilişkili olarak planlanan bu zaman için -hem öğretmen hem de öğretim üyelerini tatmin edecek şekilde- maddi gereksinimlerin sağlanması, bu çalışmalara katılımı nicelik ve nitelik bakımından önemli ölçüde katkı sunacaktır.

3. ve 4. kategorideki öneriler birlikte değerlendirilmiştir. Bu kategorilerde uygulama sürecini yönetecek ve yönlendirecek insan kaynağının yetiştirilmesine ilişkin öneriler ifade edilmektedir. Bu uygulamanın okul temelli olması dolayısıyla okul yöneticilerinin önemli ölçüde sorumluluk almasını gerektiren ve okul yöneticilerinden temel liderlik özelliklerine sahip olmasını gerektiren bir durum söz konusu olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden de Mesleki Gelişim Danışmanına destek olacak formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi de sürecin daha etkili yönetilmesi açısından yararlı olabilir. Yine mevcut durumda modelde Mesleki Gelişim Danışmanı olarak görev alacak kişinin üniversiteden bir uzman (Eğitim bilimleri uzmanı, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi vb) olması esas alınmakla birlikte bu anlamdaki mevcut insan kaynağının bu ihtiyacı karşılaması mümkün görünmemektedir. Bu iş için üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde ya da müstakil bir birim kurularak bu çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca yıllardır MEB tarafından yapılan açıklamalarla bir beklenti oluşturulan (Hatta 2008'de dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından açılışı yapılan) fakat bir türlü aktif hale getirilemeyen Milli Eğitim Akademisi'nin yepyeni bir vizyonla, güncel ihtiyaç ve talepler doğrultusunda güncellenerek hayata geçirilmesi ve kadrolarının akademisyenlerle güçlendirilmesiyle bu ihtiyaçlar karşılanabilir.

5. kategoride bu modelin genele yayılabilmesi ve sürecin etkili, verimli ve organize bir şekilde yürütülebilmesi için illerde koordinasyon birimlerinin kurulmasına ilişkin araştırmacı önerileri yer almaktadır. Araştırmacı uygulamada bizzat Mesleki GD olarak görev aldığı için bu duruma ilişkin bir ihtiyacın doğacağını tespit etmiştir. Çünkü MGD olarak görev alacak kişilerin planlama, koordinasyon, destek ve denetim anlamında bir mekanizmaya ihtiyaçları olacağı aşikârdır. Bu anlamda bu modelin geniş kapsamlı olarak uygulanabilmesi için böyle bir birimin oluşturulması önerilir.

#### **4. TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu araştırmada temel amaç Türkiye'de öğretmenler için okul temelli ve sürekli bir mesleki gelişim modeli geliştirmek ve bu modele ilişkin ilkeler ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde yapılan ihtiyaç analizi ve tasarlanan modelin uygulanması süreci sonunda tüm aktif katılımcılardan alınan dönütler ve yapılan uygulamalardan elde edilen sonuç ve bunlarla ilgili tartışmalar şu şekilde ortaya çıkmıştır:

##### **4.1. Mesleki gelişimin gerekliliği**

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tümü öğretmenler için mesleki gelişimin gerekli olduğu konusunda birleşmişlerdir. Murphy ve Calway (2008) de Mesleki gelişim, eğitimcilerin kendilerini mesleklerinde; meslekleriyle ilgili her konuda güncel tutmaları için bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir. Reese (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim yoluyla, alanında derinleşebileceği, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip ederek kendi seviyesini okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebileceğini dikkat çekmiştir. Toplumların gelişebilmesi fertlerin gelişmesiyle ilintilidir. Fertlerin bu gelişimi için zamanın ve toplumun gereksinimlerine karşılık verecek bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri gerekir. Bu da alternatif etkili eğitim imkanlarının sunulmasıyla sağlanabilir. Eğitim sisteminin yapı taşlarını oluşturan öğretmenler de bu gelişimlerini hizmet içi eğitimle (mesleki gelişimle) sağlamak durumundadırlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini gidermenin ve yenilenen bilgi ve becerileri takip etmenin en önemli aracı hizmet içi eğitim etkinlikleridir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Karasolak Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Sarıgöz, 2011). Sürekli bir değişim ve gelişimin olduğu dünyada bir toplumun eğitiminin sorumluluğunu

üstlenen öğretmenlerin değişim ve gelişime ihtiyaç duymaları öğretmenlere yönelik yapılacak mesleki gelişim uygulamaları için avantajdır.

#### 4.2. Mevcut mesleki gelişim uygulamaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut durumda uyguladığı mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz bir algı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genelde mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin olumsuz bir tutum içinde oldukları ve bu tutumun temel sebeplerinin araştırmadakilerle örtüştüğü belirlenmiştir (Avşar, 2006; Aydoğan, 2002; Bümen vd, 2012; Genç, 2015; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Sezer, 2006; ). Özoğlu (2010a), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ne derece istekli katıldıkları belirgin olmayıp, genelde olumsuz bir algı ve tutumun söz konusu olduğu ve öğretmenlere pasif uygulayıcılar muamelesinin yapıldığını ifade etmiştir. TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) raporunda da öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim programları ile kendilerine sunulan programların yeterince örtüşmediği anlaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Durmuş (2013) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik yüksek düzeyde olumsuz bir algı içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Genç (2015) de benzer olarak, öğretmenlerin mevcut uygulamalara yönelik olumsuz bir algı içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Rhodes ve Beneicke (2002), okul gelişimi için önemli standartlar arasında saydığı mesleki gelişimle, öğretmenin bilgi birikiminin sınıfta öğrenci öğrenmesine dönüştürülebileceğini ifade ederek mesleki gelişimin yukarıdaki araştırmalarda öğretmenlerin mustarip olduğu noktalara çözüm ürettiği miktarda anlamlı olacağını vurgulamaktadır. Hassel (1999) de mesleki gelişimi, öğrenciler için iyi sonuçların ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak ifade ederken yine mesleki gelişimin öğrenci ihtiyaçlarına paralel ilerlemesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durumda Türkiye'de uygulanan mesleki gelişim çalışmalarının faydadan uzak olması sebebiyle alternatif arayışlara girilmesi gerektiğini göstermektedir.

#### 4.3. Modelle ilgili elde edilen olumlu sonuçlar

Model büyük oranda olumlu sonuçlara ulaşmış ve olumlu dönütler almıştır. Modelin özellikle okul temelli ve danışman destekli olmasına yönelik son derece olumlu etkiler gözlemlenmiş ve bu anlamda dönütler alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın pilot uygulamasını yaptığı ve hâlihazırda yürürlükte olmakla birlikte çalışmaya katılan öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin bu durumdan haberinin bile olmadığı (ve muhtemelen konuya özel ilgi duyanların dışında, birçok ilgili kişinin bu durumdan haberinin olmadığı tahmin edilmektedir) Okul Temelli Mesleki Gelişim'e aslında farklı bir boyut kazandıran bu model; OTMG'nin öncelikli olarak öğretmenin mesleki gelişimini okulda, bağlamdan kopmadan ve bir uzman desteğiyle sağlamak gerektiğini temel almaktadır. Özoğlu'nun (2010a), "Mesleki gelişim, farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarının okul düzeyinde belirlendiği ve bu ihtiyaçların okul düzeyinde, zamanında giderildiği takdirde tam manasıyla yerleşmiş olacak; neticede katılımı, verimliliği ve etkinliği de o derece artacaktır" görüşü bu çalışmanın ana argümanı olan OTMG ile örtüşmektedir. Hargreaves (2000: 162) de kurs temelli ve okul dışı mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenler tarafından sorgulandığını ifade etmektedir. Hargreaves (2000), bazı araştırmacılarla da (Grossman, 1996; Little & McLaughlin, 1994; Siskin, 1994) desteklediği fikirlerinde, etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında gerçekleştiğini ifade ederek OTMG'ye vurgu yapmaktadır. Owen (2003) da, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin (atölye çalışmaları, katılım gösterilen seminer ve konferanslar) öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtmasında tek başlarına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Sürdürülebilirlik yönüyle de avantajlı olan OTMG ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı da yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı bir gerçektir (Sparks ve Hirsch, 2000).

OTMG, başarılı ülkelerin birçoğunun ortak özelliği olan karar ve yetkilerin okul merkezli olarak sistematik bir şekilde yerleştirilmesi anlamına gelmektedir (Caldwel, 2005). Avrupa Birliği ülkelerinin

tamamında uygulanan ve kurumsal olarak planının yapılması ve uygulanması bir zorunluluk olan sürekli mesleki gelişim okul temelli ve kurum merkezli bir yaklaşımdır (Eurydice, 2013).

Modelin öğretmenleri mesleki gelişime ilişkin motive edici yönü ortaya çıkan ve üzerinde durulması gereken en önemli sonuçlardan biridir. Guskey (2002), eğitimin ilerlemesinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi genel bir kabul olmasına rağmen birçok başlıca mesleki gelişim programının başarısız olmasını iki kritik faktörün göz ardı edilmesine dayandırmaktadır. Birincisi, öğretmenleri mesleki gelişime bağlayacak motivasyonel araçların neler olduğu; ikincisi, öğretmenlerin tipik değişim süreçlerinin nasıl gerçekleştiği. Bu noktada öğretmenleri mesleki gelişime yönelik motive edebilme ve bu sürecin nasıl idare edileceği, bu değişim sürecinde öğretmenin tanınması önem arz etmektedir. Bleicher (2014) de yaptığı eylem araştırması sonucu mesleki gelişime ilişkin ulaştığı temel bileşenlerin başına motivasyonu koymaktadır. Motivasyon, bilgi, harekete geçme ve yansıtma olarak tespit ettiği 4 temel bileşenin hareket noktasını motivasyon olarak belirlemiştir.

Bu modelde de yapılan çalışmalar genellikle motive edici ve öğretmen katılımını sağladığı için önemli motivasyonel etkileri ortaya çıkararak öğretmeni, kendisini daha fazla geliştirmeye ve yaptığı işi daha fazla önemsemeye başladığı için, eğitim öğretimin niteliğini artırma yönünde daha fazla gayret göstermeye yöneltmiştir.

Öğretmenin mesleki gelişimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için; öncelikle mesleki gereksinimlerinin farkında olması, kendini geliştirmesi gerektiğine inanması ve mesleğini olabildiğince içselleştirmesi çok önemlidir (Taylor vd., 2011). Modelde okulda yapılan seminerlerin konu ve içeriğinin öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda belirlenmesi ve seminerlerin etkileşimli bir ortamda gerçekleştirilmesi yukarıda ifade edilen yönlerle önem arz etmektedir. Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) da yaptığı çalışmanın sonuç kısmında bu noktaya "hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrenme öğretme sürecinin aktif katılıma dayalı olarak planlanması ve uygulanması... (s. 1007)" ifadeleriyle dikkat çekmiştir. Durmuş (2013) da çalışmasında görüşünü aldığı öğretmenlerin %90'ının, mesleki gelişim çalışmalarında okul ve öğretmen ihtiyaçları dikkate alınmadığından yapılan çalışmaların verimsiz olduğunu ifade ettiklerini aktarmaktadır. Genç (2015) de benzer bir çalışmada mesleki gelişim çalışmalarının mevcut haliyle amaca hizmet etmediği ve öncelikle öğretmen ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda mesleki gelişim çalışmalarının yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Rhodes ve Beneicke (2002) ve Hassel (1999)'in mesleki gelişimi tanımlarken vurguladıkları 'mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesine ve sınıf uygulamalarına yansması' yönü de bu durumu desteklemektedir.

Yetişkinler öz-yönelimli öğrenmeye daha fazla yatkın oldukları için kendilerinin başlatmadığı bir sürece gönüllü katılmaları ve etkin yarar sağlamaları pek mümkün görünmemektedir. Yetişkin öğrenmesinin %70'inin bizzat bireyin kendisi tarafından başlatıldığını söyleyen Tough (1971); Kanadalı yetişkinlerle yaptığı çalışmada da bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yaptığı çalışmada, yetişkinlerin bir önceki yılda kendilerinin planladıkları öğrenme etkinliklerine %90 oranında katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin ve onlara olan bakışlarının pozitif yönde değişmesi de öğretmenlerin ifade ettiği önemli noktalardandır. Yapılan çalışmayla öğretmenler kendilerinde bir değişim ve gelişim ihtiyacı hissederek, kitap okuma ve farklı uygulamalar araştırma yoluna gitmişlerdir. Price'ın (2008) da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının kendilerinin mevcut stratejilerinin geliştirilmesi ve yeni uygulama arayışları içine girmelerini sağlaması sebebiyle sınıf yönetimine olumlu yansımaları olduğunu aktarmaktadır. Öğretmenlerimizin mesleki gelişime ihtiyaç duymadıkları sonuçlarına ulaşan araştırmaların var oluşu (TED, 2009; Özoğlu, 2010b) modelin bu yönüyle de ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Modelde yer alan mesleki gelişimde süreklilik de elde edilen önemli sonuçlardan biridir. Modelde yıl boyunca ihtiyaç duyulduğu zamanlarda mesleki gelişime yönelik destek sağlanması yer almaktadır.

Mesleki gelişimin bir süreç olması ve sürekli olması, öğretmenin sürekli ve hızlı değişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve muhatap kitleye yön verebilmesi açısından önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Guskey (1994) de; mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği için bu etkinliklerin bir olay değil bir süreç olarak görülmesi gerektiğine vurgu yaparak dikkat çekmiştir.

Modelde yer alan akademisyenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları ve okulda bir Mesleki Gelişim Danışmanının olması yönleriyle ilgili de olumlu dönütler alınmıştır. Özoğlu'nun (2010a) da dikkat çektiği akademisyenlerin mesleki gelişim çalışmalarına destekleri bu modelle sağlanmış ve olumlu etkiler tespit edilmiştir. Durmuş (2013) da araştırmasında mesleki gelişim çalışmalarında Eğitim Fakülteleri'yle iş birliği yapılarak akademisyen desteğinin sağlanması gerekliliğini ifade etmiştir. Birçok ülkede öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinde üniversitelerin önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir (Bayram, 2010). Örneğin Çin'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini illerde belediyelerin gözetimindeki eğitim enstitüleri ile birlikte üniversitelerdeki eğitim enstitüleri sağlamaktadır (Zhu ve Han, 2006). Özcan (2013) tarafından TUSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği) bünyesinde hazırlanan raporda da "okulda üniversite" modeliyle akademisyenleri ve okulları bir araya getirerek iki taraflı bir gelişim sağlanması amaçlanmıştır. Guskey (1994) de mesleki gelişim çalışmalarının başarıya ulaşması için rehberlik, yönlendirme ve destek vurgusu yapmaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley (1989), etkili mesleki gelişim özelliklerini sayarken, öğretmenlere talep etmeleri durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Rhodes ve Beneicke (2002) de çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişiminde koçluk ve mentörlüğün önemine vurgu yapmaktadır. Singapur'da öğretmenler yıllık 100 saatlik hizmetiçi eğitim almak durumundadır. Bu hizmetiçi eğitimi icra etme yollarından biri de okullarda personel gelişiminden sorumlu kişiler vasıtasıyla (Bakıoğlu ve Göçmen, 2013). Bu uygulama, Singapur'da her okulda öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu birinin olduğunu göstermektedir. Yeni Zelanda'da OTMG uygulamalarında okul müdürü bir mentör pozisyonunda öğretmenlere destek sağlamaktadır (Poskitt, 2005).

Modele yönelik planlama, modelin anlaşılması ve zaman noktasında katılımcılardan eleştiriler gelmiştir. Bu anlamda modelin daha iyi planlanması ve bu planlamanın okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılması, yani etkinliklerin belirlenen bir takvim dahilinde yapılması ve bu takvimin yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşılması önemlidir. Benzer bir çalışmayla bir üniversitede Akademik Gelişim Modeli tasarlayıp uygulayan Bulut da (2015) sürecin yeterince anlaşılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Zaman anlamında da problemler yaşanmıştır. Mesleki gelişim çalışmaları için daha uygun zaman ve yeterli süre ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Hatta mesleki gelişim çalışmalarının her dönem başında planlamaya ve ders programına dâhil edilerek mesai kavramı dahilinde değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde de süreç bu şekilde işlemektedir (Eurydice, 2013). Özer (2004), Bümen vd. (2012) ve Abazaoğlu (2014) tarafından da bu sonucu destekler nitelikte öneriler sunulmuştur. Mayers de okul saati sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri planlanması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Abazaoğlu, 2014). Bu anlamda Türkiye'de mesleki gelişimin okulların etkin yıllık planları içerisinde yer alması ve yıl içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmesi önem arz etmektedir.

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü olması gerekliliğiyle (Genç, 2015: 83) birlikte yukarıda ifade edildiği şekilde iyi bir planlama, bazı küçük maddi destekler, içeriğin tatmin edici olması ve bazı teşviklerin olması gerekliliği de araştırmada elde edilen sonuçlardır. Yani cazip hale getirildiğinde zaten gönüllü katılımın sağlanacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle manevi değeri olan çeşitli ödüllerle mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü ve istekli katılım sağlanabilir. Bu ödül ve teşvikler bazen bir iltifat, bir plaket, bir sertifika olabileceği gibi bazen de yurt dışı ve yurt içi eğitimleri ve eğitim ziyaretleri olabilir. Örneğin Japonya'da öğretmenleri mesleki gelişim amaçlı yurt dışına gönderme uygulaması mevcuttur (Abazaoğlu, 2014). Avrupa'daki bazı ülkelerde de (İspanya ve İtalya gibi) benzer bir şekilde yurtdışı eğitimler için ülkeler arasında ikili anlaşmalar söz konusudur.

Avrupa'da ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitimleri için de öğretmenlere çeşitli kolaylıklar ve teşvikler sunulmaktadır. Örneğin Hollanda'da 4 yıl boyunca haftada iki gün maaşlarında kesinti olmadan doktora araştırmalarına zaman ayırmalarına imkân sunan bir destek programı mevcuttur. Türkiye'de de benzer uygulamalar olmakla birlikte sayı ve nitelik bakımından yetersiz kalmaktadır.

Ayrıca Avrupa birliği ülkelerinin birçoğunda mesleki gelişim çalışmalarına katılmak bir zorunluluk olmakla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımına göre bir terfi sistemi söz konusudur. En önemli teşvik bu terfi sistemidir.

Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarına katılımlarını desteklemek adına maddi destekler, ödenekler de sağlanmaktadır (Eurydice, 2013). Ayrıca öğretmenlerin çalışmalarını ve başarılarını sergileyebilecekleri, okul bazında, yerel, bölgesel ve ulusal bazda çeşitli platformların oluşturulması (eğitim fuarları, okullarda çalışmaların sergilenmesi, bölgelerde çeşitli yarışmaların yapılması vb.), gerek bu çalışmaları yapan öğretmenleri onurlandırmak gerekse diğer öğretmenleri benzer çalışmalar yapma yönünde özendirme anlamında önemli katkıların olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, çalışmanın başlarında pek sıcak bakmadıkları fakat çalışma sonunda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu anlamalarıyla, ders gözlemi ve örnek ders anlatımı gibi etkinliklere de olumlu yaklaşabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Özet olarak araştırmada: Öğretmenler için mesleki gelişimin mutlaka gerekli olduğu; mevcut durumda uygulanan mesleki gelişim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin olumsuz bir algı içerisinde olduğu; Tasarlanan ve uygulanan modelin özellikle okul temelli olması, danışman destekli olması, seminerleri öğretim üyelerinin yürütmesi, seminerlerin sohbet havasında olması ve seminer konularının öğretmenler tarafından belirlenmesi yönleriyle büyük oranda olumlu sonuçlara ulaştığı; Modelin planlama, modelin anlaşılmasında ve seminerlerin yapıldığı zaman noktasından katılımcılardan bazı eleştiriler aldığı; Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü olması gerekliliğiyle birlikte, iyi bir planlama, bazı küçük maddi destekler, içeriğin tatmin edici olması ve bazı teşviklerin olması gerekliliği gibi önerilerin dikkate alınması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

#### **4.4. Mesleki Gelişim İlkeleri ve Nihai Model<sup>3</sup>**

Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulanabilir nihai bir model ve bu modele ilişkin temel ilkeler şekillenmiştir. Özellikle mesleki gelişim alanında çalışacak araştırmacılara yol göstermesi anlamında ortaya çıkan sonuçlardan hareketle belirlenen ilkeler aşağıda sunulmuştur:

**Okul Temellilik:** Mesleki gelişim etkinliklerinin mutlaka okul temelli olması gereklidir. Bu şekilde hem öğretmenin gelişim ihtiyaçlarına daha fazla hitap etmesi sağlanacak; hem de öğretmenin kazanımlarını doğrudan okula aktarabilme şansı artabilir.

**Süreklilik:** Mesleki gelişim çalışmaları yaşam boyu öğrenme anlamında süreklilik arz eden bir süreç olmalıdır.

**Uzman desteği ve yönlendirme:** Mesleki gelişim etkinliklerinin okul temelli olması, beraberinde uzman desteği ve yönlendirme ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Çünkü böyle bir durumda öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarına karşılık verecek ve etkinlikleri organize edecek bir uzmana ihtiyaç duyulacaktır.

**İhtiyaç odaklılık:** Mesleki gelişim etkinlikleri mutlaka öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda şekillendirilmelidir.

---

<sup>3</sup> Araştırmanın bu kısmı tezden üretilen ve Asos Yayıncılık tarafından yayımlanan "Yetişkin Eğitimi Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" isimli kitapta da yer almaktadır. Bütünlüğün bozulmaması adına burada da yer verilmiştir.



**Yerelleşme:** Mesleki gelişim etkinlikleri merkezîyetçi anlayıştan uzaklaştırılmalıdır. Okul temelli yaklaşımla birlikte mesleki gelişime yönelik yerel birimler oluşturularak hem okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinin koordine edilmesi hem de bölgesel ve mahalli farklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak etkinlikler yapılması sağlanmalıdır.

**Yeterli ve uygun zaman:** Mesleki gelişim etkinlikleri için mutlaka uygun ve cazip müstakil zamanlar ayrılmalıdır.

**Ücretlendirme:** Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım istekliliklerini arttırmak ve daha yüksek katılımı sağlamak adına mesleki gelişim etkinlikleri belirlenen zamanlarda ve ders ücreti karşılığında icra edilebilir.

**Ödüllendirme:** Mesleki gelişim etkinliklerine katılımlar belli kriterlere göre çeşitli şekillerde ödüllendirilmelidir.

**Gönüllülük:** Mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü katılımın sağlanması esas olmalıdır. Nitelikli ve ihtiyaçlara cevap verebilen etkinliklerle gönüllü katılımın sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

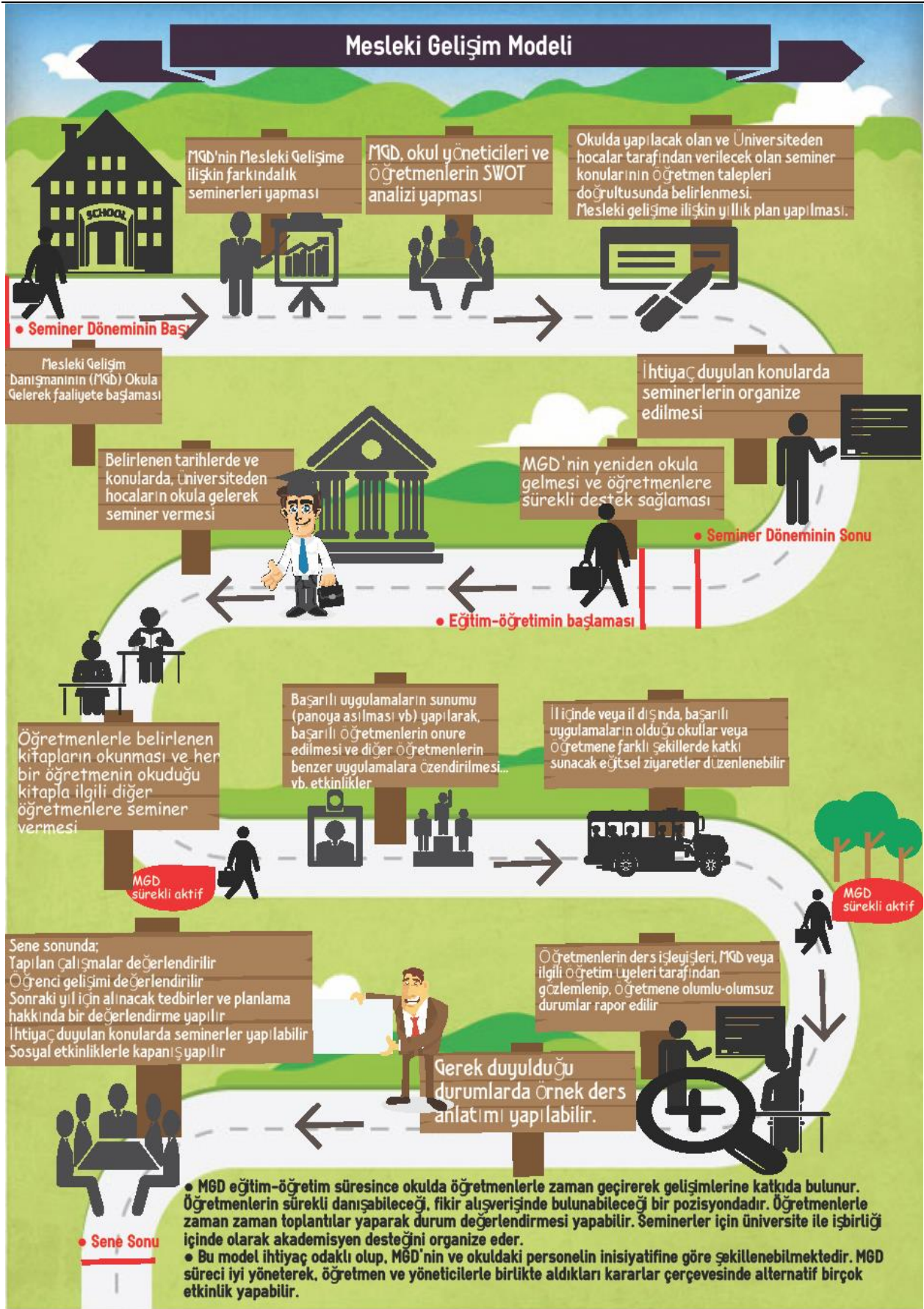
**Teşvik ve güdüleme:** Mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya yönelik öğretmenler güdülenmeli ve teşvik edilmelidir. Öğretmenleri mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya güdülemek ve teşvik etmek için maddi ve manevi araçlardan yararlanılmalıdır.

**Planlılık:** Mesleki gelişim etkinlikleri mutlaka planlı ve programlı yapılmalıdır. Haftalık, aylık ve yıllık planlamalarda mesleki gelişim etkinlikleri de düşünülmesi ve planlamaya yerleştirilmelidir.

**Akademik (üniversite) destek:** Mesleki gelişim etkinliklerine üniversite desteği sağlanmalıdır. Fakat bu teori aktarımı şeklinde değil bilgi paylaşımı ve teoriyle pratiği birleştirmek şeklinde icra edilmelidir.

Bu ilkeler doğrultusunda ortaya konulacak bir modelin Türkiye şartlarında başarılı olacağı ve mevcut problemlere çözümler sunacağı öngörülmektedir. Bu ilkeler hem politika yapıcılara hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara dayanak oluşturabilir. Politika yapıcılar bu ilkeleri gözeterek mesleki gelişime yönelik politikalar geliştirebilir. Uygulayıcılar mevcut uygulamaları icra ederken en azından bu ilkeleri dikkate alabilir. Araştırmacılar bu ilkeler ışığında yeni modeller ve uygulamalar geliştirip farklı bölgelerde uygulayarak ortaya çıkan sonuçları karşılaştırabilir.

Bu araştırma sonunda elde edilen dönütler ve ilkeler doğrultusunda ortaya çıkan nihai model görselleştirilerek aşağıda sunulmuştur (Şekil 2).



**KAYNAKÇA**

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 10-20.
- Avşar, P.(2006). *Beden eğitimi öğretmenlerin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi*. Nobel Akademi (2. Basım).
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. Bakioğlu A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (43-88). Nobel Akademi (2. Basım).
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Bakioğlu A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (127-155). Nobel Akademi (2. Basım).
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bulut, L. (2015). Bir akademik gelişim modeli tasarımı ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu*. Ankara.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). Paris: International Institute for Educational Planning. <https://smec.curtin.edu.au/local/documents/Edpol3.pdf> Erişim tarihi 13.03.2015
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), pp.15-42.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori & Teddlie (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240. SAGE.
- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), 207-237.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Edmunds, H. (2000). *The focus group research handbook*. New York: McGraw-Hill

- Elçiçek, Z., Yaşar, M. (2016, 3-5 Kasım). "Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi: Nitel Bir Analiz"[Bildiri Sunumu]. 7. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, , Lefke-Kıbrıs
- Eurydice/European Commission/EACEA (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key\\_data\\_series/151TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/151TR.pdf) Erişim Tarihi: 22.02.2016
- Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme.* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Gültekin M., Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi (Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi)*, 10 (19)185-201
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: learning from the best. A toolkit for schools and districts based on the national awards program for model professional development*, NCREL, Illinois, USA.
- Hoadley, C. H. M. (2005). Design-based research methods and theory building: A case study of research with SpeakEasy. *Educational Technology*, 45 (1), 42-47.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 41-56.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). "Introduction: the challenge and promise of focus groups". In J. Kitzinger & R. Barbour (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice.* (pp. 1-20). London: SAGE.
- Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants", *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103-121.
- MEB (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu.* Milli Eğitim Yayınevi
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, Ankara, <http://docplayer.biz.tr/10145256-Mglli-eggtgm-bakanligi-nda-hgzmetgcg-eggtgmgn-yengden-yapilandirilmesi-panel-ve-caligtayi-07-08-mayis-2010-rixos-grand-ankara-oteli-ankara.html>, Erişim tarihi: 06.03.2015
- MEB (2013). *Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri.* [oyegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015.../27032053\\_enstituler\\_2013\\_10i.pdf](http://oyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015.../27032053_enstituler_2013_10i.pdf). Erişim tarihi: 03.05.2016
- MEB (2013a). *MEB 2015 -2019 Stratejik Planı Hazırlık Programı.* [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/20035209\\_meb\\_20152019\\_stratejik\\_plan\\_hazirlik\\_programi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf) Erişim Tarihi: 28.05.2016
- MEB (2015c). *OTMG Kılavuzunun İçeriğinin Geliştirilmesi Süreci*, <http://otmg.meb.gov.tr/Otmgk.html> Erişim tarihi: 25.03.2015

- MEB (2016). Erzurum Hizmet içi Eğitim Enstitüsü 2016 yılı hizmet içi eğitim planı, [http://erzurumhizmeticeveaso.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/25/19/970445/dosyalar/2016\\_01/20074833\\_2016hizmetiieitimplan.xlsx](http://erzurumhizmeticeveaso.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/19/970445/dosyalar/2016_01/20074833_2016hizmetiieitimplan.xlsx). Erişim Tarihi: 28.05.2016
- MEİ (2017). Millî Eğitim İstatistikleri. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) Erişim tarihi: 13.12.2017
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. ve Huberman. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE, Los Angeles, USA.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424.
- Online 1 (2018). MEB'de Branş Branş Öğretmen Açığı Sayısı, <http://www.ogretmenlerhaber.com/ogretmen-atamaları/meb-de-brans-brans-ogretmen-acigi-sayisi-h12358.html> Erişim tarihi: 16.10.2018
- Online 2 (2017). Atama Bekleyen Öğretmen Sayısı Gittikçe Artıyor, <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-gittikce-artiyor-h212386.html> Erişim tarihi: 16.10.2018
- Owen, S. (2009). School-based professional development-building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2).
- ÖRAV (2015). *2015 Faaliyet Raporu*, [http://www.orav.org.tr/files/4924/orav\\_%20faaliyet%20raporu%20-%20fr%20web%202015.pdf](http://www.orav.org.tr/files/4924/orav_%20faaliyet%20raporu%20-%20fr%20web%202015.pdf), Erişim Tarihi: 28.05. 2016.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi>, Erişim Tarihi: 13.03.2015.
- Özer, Bekir (2004). In-service training of teachers in turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89–100.
- Özoğlu, Murat (2010a). *Hizmetiçi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri, milli eğitim bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. Ankara. [http://hedb.meb.gov.tr/net/\\_duyuru\\_dosyalar/calistay.pdf](http://hedb.meb.gov.tr/net/_duyuru_dosyalar/calistay.pdf) Erişim tarihi: 08.02.2015
- Özoğlu, Murat (2010b). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları. Sayı 17, <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> Erişim tarihi: 12.03.2015
- Plomp, T. (2010). *Educational design research: an introduction in an introduction to educational design research*. Plomp, T. and Nieveen, N. (Eds.) , SLO Publication, Netherlands institute for curriculum development (3rd print), Enschede, Netherlands. 9-35.
- Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 136-151.
- Price, B. P. (2008). Teachers Perceptions of The Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate. [Doctorate dissertation, Auburn University].
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. Techniques. *Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. *Educational Design Research*, 1(3), 52-66.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Seferoğlu, S. S. (2009). *Yeterlilikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi [Sözlü Bildiri]*. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal

- Sempozyumu. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu, 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara: Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü
- Sezer, E. (2006). Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği). [Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., ve Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.
- Stone, Ashley (2014). "Naspa's new professionals institute: exploring the personal and professional impact of a two-day, intensive professional development experience", [Master Thesis, University of Nebraska]. <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/175>
- Sparks, D., & Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442779.pdf>, Erişim Tarihi: 03.05.2016
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (2007). Five models of staff development for teachers. *Contemporary issues in curriculum*, 303-326.
- Şimşek, H. (1994). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 85-94.
- Tercan, S. S., Uysal, M. & Horzum, M. B. (2014). Teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-19
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Ankara. [http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) Erişim tarihi: 12.03.2015
- Tough, A. (1971). The adult's learning projects. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research: design methodology and developmental research in education and training*, J. Van Den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson ve T. Plomp (Eds.), Kluwer Academic Publishers. The Netherlands, 1-14.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., ve Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. (6. Baskı). Seçkin Yayınları.
- YOK (2019). Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Sayısı. <https://istatistik.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 21.10.2019
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in china. *International Education Journal*, 7(1), 66-73. <http://eric.ed.gov/?id=EJ847303> Erişim tarihi 18.03.2015
- Zmeyov, S. I. (1998). Andragogy: Origins, developments and trends. *International review of education*, 44(1), 103-108.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Just as there are sound education systems that keep societies alive, strong, aware, constantly learning and renewing teacher cadres keep education systems alive. It is the responsibility of all relevant and authorized institutions, especially, the ministry of education in the country, that the teachers have these qualifications. Although the teacher training system in Turkey has important problems, the inadequacy of the mechanisms that teachers can receive support during their service makes these problems more insurmountable and irrecoverable. Despite the fact that the need for teachers in Turkey has reached the level of saturation, the education faculties in almost every province continue to train teachers, and the fact that there are very few alternatives where approximately one million teachers in service can gain the education and awareness they need makes it inevitable to decrease the quality of education. In this case, it becomes an urgent and important issue that we, as a country, need to transfer our resources from teacher training to teacher development. This study is considered a step towards solving problems in that direction.

The aim of this research is to develop a sustainable and applicable professional development model that will bring alternative solutions to the problems of teachers' professional development in Turkey. For this purpose, first of all, a literature review was conducted to determine the problems related to the professional development of teachers in Turkey, and a group of teachers was interviewed. Then, the professional development systems of some countries in the world, especially, those that are successful in education, were examined. Considering the identified problems and country conditions, a prototype model was created from good practices in the world. Later, this model was applied and updated and finalized in light of the application outputs. In addition, as a result of the application, 12 principles related to professional development were determined. It is expected that the model and principles obtained within the scope of the research will produce solutions to existing problems.

### 2. METHOD

Design Based Research (DBR) method was used in the research. The choice of DBR in this study is due to the fact that it is the most appropriate method for the essence of the research. At the first stage, the researcher determined the stages related to the identification and solution of the problem in general terms, and then it was decided that the most appropriate method for this research was DBR (by taking expert opinions).

DBR, which has a relatively recent history in Turkey, is monitored in the natural environment of education and training studies, which are realized on the basis of cyclical design-analysis-redesign processes, bring together researchers and practitioners, theory, and practice, and enable the testing and development of solutions for the problem. It is a flexible and systematic research approach, which is based on the development of appropriate approaches to their natural environments.

In this research, the model was created after a literature review and a preliminary study with a group of teachers. Then, for the study, a school with a total of 15 teaching professionals - 3 of whom were school administrators - was selected and all administrators and teachers participated in the research. The study was carried out for 10 weeks in the first half of the 2015-2016 academic year. In practice, the researcher himself provided continuous support to teachers as a professional development consultant. In addition, lecturers who are experts in their fields gave seminars at the school on 5 subjects requested by teachers.

At the end of the process, the model was evaluated and finalized by taking the observation notes of the researcher, the observations and opinions of the lecturers giving the seminar, and the opinions of the teachers and school administrators participating in the research.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Based on the findings, teachers and school administrators stated that the applied model made great contributions in terms of teachers' awareness of the profession and their professional development and that the model should be disseminated and delivered to all teachers. They reported that the model made significant contributions as it was school-based, university-supported, included a professional development consultant present at the school for continuous professional development and that they could request and receive training based on their own needs.

The faculty members, who participated in the research by giving seminars, stated that the study was very valuable, especially, in terms of getting themselves into the field and seizing the opportunity to combine theory and practice.

In the observations the researcher made as a professional development consultant, it was found that reminding teachers of professional awareness and activating it with new excitement and the trust and support given by the presence of an expert in the school were important in terms of the positive feeling that teachers felt.

The results also point out that the current practices in Turkey are insufficient and ineffective, and that the model put forward in this research can significantly respond to current problems and needs. The elements that are incorporated in the proposed model such as school-basedness, continuity, university support, need-orientedness, and continuous counselor support seem to be the methods that stand out in the relevant literature and are applied in the world. Such practices play an important role in the success of education, especially, in countries such as Singapore, New Zealand, and Finland. In this sense, it is expected that the model, which includes many of the contemporary professional development elements and was developed by taking into account the country's conditions and problems, will be successful if it is disseminated.

In this study, an effort was made to develop an alternative model by evaluating the problems, needs, and expectations of teachers for professional development in Turkey. Based on the literature review and interviews conducted, good practices in the world were examined and a model was designed. The designed model was applied in a school, revised with the feedback obtained from the application, and given its final shape. In addition, 12 principles have been put forward to guide researchers and practitioners in the professional development of teachers. These are continuity, expert support and guidance, need-orientedness, localization, sufficient and appropriate time, remuneration, rewarding, volunteering, incentive and motivation, planning, and academic (university) support.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-14679147-663.05-104468

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %90, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %10'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplanması, veri analizi, raporlaştırma vs.

Yazar 2: Danışmanlık.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmaya uygulama okulu olarak kapılarını açan ve destek veren Küçükkadı İlköğretim Okulunun başta okul müdürü Yıldırım BARUT, müdür yardımcıları Kadri BOZKUŞ ve Harun ÇELİK, öğretmenler, yardımcı personel ve okuldaki öğrenciler; Uygulama sürecinde uygulama okulunda seminer veren Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine, mesai arkadaşlarıma ve aileme şükranlarımı sunarım.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması yoktur.