



**ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Gamze EMRE ERDEN

**Danışman
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Gamze EMRE ERDEN

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Mart 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ	8
ABSTRACT.....	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	12
ARCHIVE RECORD INFORMATION	13
KISALTMALAR	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU	15
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	15
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	15
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	15
EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA).....	15
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	15
BİRİNCİ BÖLÜM	16
GİRİŞ	16
1.1. Problem Durumu	16
1.2. Araştırmanın Amacı.....	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	20
1.4. Araştırmanın Varsayımları	20
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	20
1.6. Tanımlar	20
İKİNCİ BÖLÜM.....	22
TEORİK ÇERÇEVE.....	22
2.1. Öğrenme Kavramı	22
2.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri.....	23
2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	23
2.2.2. Yetişkin Eğitimi.....	25
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme.....	27

2.3.	Hizmet Öncesi Eğitim	30
2.4.	Hizmet İçi Eğitim	34
2.5.	Mesleki gelişim	37
2.6.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	40
2.6.1.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler	42
2.6.1.1.	Okul Müdürü	42
2.6.1.2.	Öğretmen Motivasyonu.....	44
2.6.1.3.	Eğitim Politikaları	46
2.6.1.4.	Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	49
2.6.1.5.	Okulla İlgili Faktörler	51
a.	Okul İklimi.....	51
b.	Okul Kültürü	52
c.	İş Birlikçi Öğrenme Kültürü.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		58
YÖNTEM		58
3.1.	Araştırmanın Deseni.....	58
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	59
3.3.	Veri Toplama Araçları	62
3.4.	Verilerin Toplanması.....	63
3.5.	Veri Analizi.....	63
3.5.1.	Tutarlılık	64
3.5.2.	İnandırıcılık.....	64
3.5.3.	Aktarılabirlik	65
3.5.4.	Teyit Edilebilirlik.....	65
3.5.5.	Araştırmada Etik	66
3.5.6.	Araştırmacının rolü	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		68
BULGULAR VE YORUMLAR		68
4.1.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Alguları.....	68
4.1.1.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Anlamı.....	68
4.1.1.1.	Meslekte Tecrübe Kazanma	69
4.1.1.2.	Hizmet İçi Eğitim Alma	69
4.1.1.3.	Meslektaşlarla İş Birliği Yapma.....	70

4.1.1.4.	Çağa Ayak Uydurabilme	70
4.1.1.5.	Mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi	71
4.1.2.	Mesleki Öğrenmenin Önemi	71
4.1.2.1.	Mesleki Yeterliğe Ulaşabilme	72
4.1.2.2.	Öğretimi geliştirme.....	72
4.1.2.3.	Öğretime Daha Fazla Motive Olma	73
4.1.2.4.	Mesleğe Bağlılığın Artması.....	74
4.2.	Mesleki Öğrenmenin Gerçekleşmesi.....	74
4.2.1.	Hizmet içi eğitim kursları.....	74
4.2.2.	Çeşitli Eğitim Programları.....	75
4.2.3.	Kişisel Gelişim Kitapları/ Dergiler-Yayınlar	76
4.2.4.	Sosyal Medya.....	76
4.2.5.	Öğretmenlerle İş Birliği.....	77
4.2.6.	Tecrübeyle öğrenme	78
4.2.7.	Ders gözlemleri.....	79
4.3.	Mesleki Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	79
4.3.1.	Okul.....	80
4.3.1.1.	Müdür	80
4.3.1.2.	Meslektaşlar	81
4.3.1.3.	İklim.....	82
4.3.1.4.	Fiziki Şartlar	83
4.3.2.	Öğrenci.....	84
4.3.2.1.	Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Durum.....	84
4.3.2.2.	Öğrenme İsteği.....	85
4.3.3.	Öğretmen	86
4.3.3.1.	Motivasyon	86
4.3.3.2.	Öğrenme İsteği.....	87
4.3.3.3.	Kişisel Faktörler	87
4.3.3.4.	Ekonomik Kaygılar	88
4.3.3.5.	Mesleki Tükenmişlik	89
4.3.4.	Eğitim Politikaları.....	89
4.3.4.1.	Hizmet İçi Eğitimin Kalitesi	89
4.3.4.2.	Mevzuat	90

4.3.4.3.	İhtiyaç Analizi Eksikliği.....	91
4.3.4.4.	Sağlıklı bir ödül mekanizması	92
4.4.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Öğretim Sürecine Etkileri	92
4.4.1.	Mesleki Beceriler.....	93
4.4.1.1.	Öğrencilerin Farklılaşan İhtiyaçlarını Karşılama	93
4.4.1.2.	Sınıfı Etkili Yönetme	94
4.4.1.3.	Yeni Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme	94
4.4.1.4.	Teknolojiyi Öğretim Sürecine Entegre Etme.....	95
4.4.2.	Öğretime Yönelik Etkileri.....	95
4.4.2.1.	Daha Nitelikli Bir Öğretim	96
4.4.2.2.	Yüksek Akademik Başarı	96
4.4.2.3.	Güçlü Öğretmen-Öğrenci İletişimi	97
BEŞİNCİ BÖLÜM		98
TARTIŞMA		98
ALTINCI BÖLÜM		104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		104
6.1.	Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar	104
6.2.	Uygulayıcılar ve Politika Yapıcılar İçin Öneriler	104
6.3.	Araştırmacılar İçin Öneriler.....	105
KAYNAKÇA		107
TABLolar LİSTESİ		131
EKLER		132
EK-1 Görüşme Formu		132
EK-2 Etik Kurul İzni		133
ÖZGEÇMİŞ		134

TEZ ONAY SAYFASI

Gamze EMRE ERDEN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 02/03/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emre ER (YTÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarını intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Gamze EMRE ERDEN

İmza :

ÖNSÖZ

Öğretimin kalitesini artırma yolunda öğretmen nitelikleri, araştırmacıların son yıllarda üzerinde durduğu hususlardan biridir. Öğretmenlerin mesleki yeterliğe ulaşabilmeleri, çağa ayak uydurarak kendilerini geliştirmeleri ve gerekli bilgi ve becerileri elde edebilmeleri için mesleki öğrenme süreçlerini devam ettirmeleri gerekmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin eğitim fakültelerinde edindikleri bilgi ve beceriler ile başlayan, meslek hayatları boyunca devam eden bir süreçtir. Formal ya da informal olarak öğretmenler her an öğrenmekte ve gelişmektedirler. Bu araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve gerçekleştirilecek diğer çalışmalara veri kaynağı olması umulmaktadır.

Araştırma süresince desteğini ve yardımını esirgemeyen, motive eden, hızlı ve yapıcı geri dönütleri ile sürecin sağlıklı ilerlemesini sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca değerli katkılardan dolayı Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, Dr. Öğr. Üyesi Hamit ERDOĞAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'a ve araştırmanın veri toplama sürecinde değerli vakitlerini ayırarak görüşlerini sunan öğretmenlere teşekkürler ederim. Son olarak lisansüstü eğitime başladığım an itibariyle desteğini ve yardımını esirgemeyen sevgili eşim Yalçın ERDEN'e ve duaları ve telkinleriyle beni motive eden anneciğime teşekkür ederim.

Gamze EMRE ERDEN

Karabük, Mart-2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algıları, mesleki öğrenme sürecinin gerçekleşmesi, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler ve öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Karabük ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 32 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: (I) Katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmesini; meslekte tecrübe kazanma, hizmet içi eğitim alma, meslektaşlarla iş birliği yapma, çağa ayak uydurabilme ve mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi olarak anlamlandırdıkları, mesleki öğrenme sürecinin önemini ise mesleki yeterliğe ulaşabilme, öğretimi geliştirme, öğretime daha fazla motive olma ve mesleğe bağlılığın artması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. (II) Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini; hizmet içi eğitim kursları, çeşitli eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar, sosyal medya, öğretmenlerle iş birliği, tecrübeyle öğrenme ve ders gözlemleri ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. (III) Öğretmen mesleki öğrenmesi sürecini etkileyen faktörler, okul müdürü, meslektaşlar, okul iklimi, okulun fiziki şartları, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları ile öğrenme istekleri, öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenme istekleri, kişisel faktörler, yaşadıkları ekonomik kaygılar ve mesleki tükenmişlik ile hizmet içi eğitimin kalitesi, mevzuat, ihtiyaç analizi eksikliği ve sağlıklı bir ödül mekanizmasıdır. (IV) Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri; öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılama, sınıfı etkili yönetme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme, daha nitelikli bir öğretim, yüksek akademik başarı ve güçlü öğretmen-öğrenci iletişimi olarak belirlenmiştir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulayıcılara ve politika yapıcılara, öğrenmenin okul müdürlerince okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi, okul müdürlerine daha fazla özerklik verilmesi, meslektaşlar

arası iş birliğini artırabilmek adına okul tabanlı faaliyetler dzenlenmesi, oğretim srecine entegre edilmiş mesleki oğrenme programlarının oluşturulması onerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Durum alışması, mesleki oğrenme, oğrenme, nitel araştırma.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the factors that affect teacher professional learning. In the light of the participants' opinions, the perceptions of teachers regarding professional learning, the actualization of professional learning process, the factors that affect teacher professional learning, and the effects of teacher professional learning on the teaching process are attempted to be determined in this study.

In the research, qualitative research method and case study design are used. The study group of the research consists of 32 teachers working in different school types in the province of Karabük. Semi-structured interview form prepared in line with expert opinions is used as a data collection tool.

The results obtained in the research are as follows: (I) It is determined that the participants define teacher professional learning as gaining experience in the profession, receiving in-service training, cooperating with colleagues, keeping up with the age and expanding professional knowledge and skills, while regarding the significance of professional learning process as achieving professional competence, improving teaching, being more motivated to teaching, and enhancing commitment to the profession. (II) It is concluded that teachers actualize their professional learning process through in-service training courses, various training programs, personal development books, magazines, publications, social media, collaboration with teachers, learning through experience, and lesson observations. (III) The factors that affect teacher professional learning process are school principal, colleagues, school climate, physical conditions of the school, socio-economic and socio-cultural conditions of students and their desire to learn, teachers' motivation and learning willingness, personal factors, economic concerns, professional burnout, the quality of in-service training, legislation, the lack of needs analysis and a healthy reward mechanism. (IV) The effects of teacher professional learning on the teaching process are determined as meeting the diverse needs of students, managing the classroom effectively, using new teaching methods and techniques, integrating technology into the teaching process, more qualified teaching, higher academic achievement, and strong teacher-student communication.

In order to improve the teacher professional learning process, practitioners and policy makers have been suggested that they should enable school principals to make learning a part of the school culture, give more autonomy to school principals, organize school-based activities to increase cooperation among colleagues, and establish professional learning programs integrated into the teaching process.

Keywords: Case study, professional learning, learning, qualitative research.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması
Tezin Yazarı	Gamze EMRE ERDEN
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	Mart 2021
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	134
Anahtar Kelimeler	Durum çalışması, mesleki öğrenme, öğrenme, nitel araştırma.

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	An Analysis of the Factors Affecting Teacher Professional Learning: A Case Study
Author of the Thesis	Gamze EMRE ERDEN
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	March 2021
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	134
Keywords	Case study, professional learning, learning, qualitative research.

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi ve elde edilen bulgular ışığında alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu araştırmanın amacı; öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

- a) Öğretmenler mesleki öğrenme sürecini nasıl tanımlamaktadırlar?
- b) Mesleki öğrenme süreci nasıl gerçekleşmektedir?
- c) Mesleki öğrenme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
- d) Mesleki öğrenme sürecinin öğretim sürecine etkileri nelerdir?

EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA)

Bu araştırmanın çalışma grubu Karabük ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 32 öğretmenden oluşmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Karabük ilinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle, konuya dair araştırmacının elde ettiği veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimde istenilen niteliklere ulaşabilme noktasında temel unsurlardan biri öğretmenlerdir (Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009). Öğretmenler; ülkelerin belirlediği eğitim sistemini sahada bizzat tatbik ettiklerinden öğretim sürecinin kalitesinin de belirleyicileridir (Atanur, Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Aynı zamanda öğretmenler sadece eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmekle kalmamakta, bireylerin ve dolayısıyla toplumların da çağa ayak uydurmalarına ve ülkelerin kalkınmasına ön ayak olmaktadır (Ünal ve Akay, 2017). Bu nedenle, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşma yolunda donanımlı, iyi yetişmiş ve kendini geliştirmeye devam eden öğretmenlere ihtiyaç vardır (MEB, 2017a).

Günümüz öğretmenleri hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı, bilginin her an güncellendiği ve kolay ulaşılabilir hale geldiği bir dünyada, 21. yy. çocuklarını geleceğe hazırlama çabası içindedirler ve tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin geleneksel yöntem ve tekniklerle yola devam etmeleri mümkün görünmemektedir (Mustan, 2002). Öğrenmeye devam eden ve kendilerini geliştirip yetiştiren öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretim sunmaları beklenir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenler meslek hayatları boyunca fark ettikleri bilgi eksikliklerini gidermek, yeni yöntem ve yaklaşımları öğrenip sınıflarında deneyimlemek amacıyla her daim öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Özyürek, 1981). Mesleki öğrenme, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ve bu süreçte gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin bakış açılarını değiştirmekte ve geliştirmektedir (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017). Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecini etkin bir şekilde geçirmeleri, mesleki ve kişisel gelişimi adına çaba göstermeleri, meslek hayatına atılmalarıyla birlikte kurs, seminer, ikinci üniversite, lisansüstü eğitim gibi alanlara yönelerek kendilerini yetiştirmeleri onlardan beklenen ve istenilen davranışlardandır (Darling-Hammond, 2000).

Yapılan araştırmalar öğretmen mesleki gelişimini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine yeterli düzeyde katılımın

sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Aynı zamanda bu faaliyetlerin belirlenen hedeflere ulaşabilme noktasında birtakım eksiklikleri olduğu da gözlemlenmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla belirli zaman dilimlerine hapsedilmiş, bir uzman tarafından verilen mecburi eğitimlerden vazgeçilerek farklı yöntem ve uygulamalardan faydalanılması gerekmektedir (Can, 2019). Mesleki eğitim kavramı ortaya konulan yeni görüşler ve yaklaşımlar doğrultusunda, öğretmenin istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirli zamanlarda değil, okulda bulunan her an devam eden uzun soluklu bir sürece dönüşmüştür (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Öğretmen mesleki gelişim programlarının sınıfta uygulanabilecek, öğretime ve etkili öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabilecek şekilde tasarlanması önemlidir (Borko, 2004). Aynı zamanda bu programların öğretimin en önemli iki paydaşı olan öğrenci ve öğretmenin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda sistematik bir şekilde oluşturulması gerekmektedir (Gaible ve Burns, 2005). Öğretmenlere sunulan mesleki öğrenme programları, öğretmeni ve öğretme ortamını yeterli düzeyde tanımadan hazırlandığı takdirde etkili olmayabilir (Akiba, 2015).

Öğretmenlerin öğrenme süreci sadece planlanan programlar ve faaliyetler bütünü olarak düşünülmemelidir. Öğretmenler okulda geçirdikleri her an, yeni bilgiler edinerek öğrenmelerini sürdürebilmektedirler (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Teneffüslerde, öğrenciler ile iletişim kurarken, meslektaşlarla yapılan sohbet ve toplantılarda, veli görüşmeleri gibi pek çok durumda dahi öğretmenler öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler (Parise ve Spillane, 2010). Ayrıca okulda öğretmenler arasında olumlu bir iletişimin sağlanması, iş birliği içinde fikir alışverişinde bulunulması ve gerektiğinde eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılması da öğrenme sürecini güçlendirmektedir (Cheng ve Wu, 2016; Seferoğlu, 2004).

Öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinde okul müdürlerinin liderlik vasıfları, öğretmen motivasyonu, okulun sahip olduğu şartlar ve eğitim politikaları gibi pek çok faktör üzerinde durulması gerekmektedir (Thoonen, Slegeers, Oort, Peetsma, Geijsel, 2011). Yapılan bazı araştırmalar, okul müdürünün öğretmen öğrenmesinde önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. (Hallinger, Lee ve Ko, 2014). Okul müdürlerinin öğretimin niteliğini ve okul kalitesini artırmak adına meslektaşlar arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği ortamı oluşturarak öğretmenlerin öğrenme süreçlerini

desteklemeleri ve planlamaları gerekmektedir (Lijuan, 2015; Lijuan ve Hallinger, 2016). Öğretmen mesleki öğrenmesine etki eden bir diğer faktör ise öğretmen motivasyonudur. Mesleki öğrenme sürecinde hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin gerekli motivasyon ve isteğe sahip olmaları gerekmektedir (Cheng ve Wu, 2016; İlğan, 2013). Öğretmenlerin öğrenmeleri ve kendilerini kişisel ya da mesleki yönden geliştirebilmeleri için motivasyonlarının artırılması, istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve bu sürecin aksamasına neden olabilecek durumların olabildiğince ortadan kaldırılması gerekmektedir (Can, 2019). Bir diğer faktör ise okula özgü koşullardır. Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca öğrenerek her daim gelişmeleri için okullara yeterli kaynak aktarımının sağlanması gerekmektedir (Darling-Hammond, 2000). Okullar sadece öğrenci öğrenmesi üzerine değil, öğretmen öğrenmesine imkân sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Darling-Hammond, 2004).

Öğretmen mesleki öğrenmesine etki eden faktörlerden biri de eğitim politikalarıdır. Ülkelerin eğitim politikaları öğretmenlere öğrenme süreçlerinde destek olmalı ve öğretmenleri öğrenmeye teşvik etmelidir. Öğretmenler mesleki öğrenme programlarına katılım hususunda, yapılacak etkinliklerin hangi koşullarda gerçekleştirileceği ve bu etkinliklerin iş yüküne etkisi gibi unsurlara dikkat etmektedirler (Akiba, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için eğitim politikalarında birtakım değişiklikler yapılması gerekmektedir ve bu değişiklikler; okulların maddi ve manevi yönden desteklenmesi, öğretmenlere mesleki öğrenmeleri için zaman yaratılması, müfredat ve ders programlarında birtakım iyileştirmeler yapılması, mesleki gelişim programlarına katılan ve başarı elde eden öğretmenlerin ödüllendirilmesi şeklinde sıralanabilir (Karip ve Köksal, 1996).

Ulusal alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda öğretmen mesleki gelişimi (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Can, 2019; İlğan, 2013; Özdemir, 2016; Özer, 2008; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018) ve hizmet içi eğitim (Babacan ve Özey, 2016; Korkmaz ve Demir, 2012; Özen, 2006; Sezer, Yılmaz ve Yılmaz, 2017) kavramları üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesi (Gencel, 2013; Ünal ve Akay, 2017; Yaman ve Yazar, 2015), öğretmen nitelikleri (Taşkaya, 2012), öğretmen geliştirme (Can, 2004) ve mesleki öğrenme (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Yıldırım, 2018) konuları üzerinde de çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak

öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (İnceçay, 2007).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise öğretmen mesleki öğrenmesi, (Akiba, 2015; Parise ve Spillane, 2010; Aubusson, Schuck ve Burden, 2009; Buxton, Allexaht-Snider, Kayumova, Aghasaleh, Choi ve Cohen, 2015; Levine, 2010) okul liderlerinin öğretmen öğrenmesine etkisi (Hallinger, Lee ve Ko, 2014; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Lijuan, 2015; Lijuan ve Hallinger, 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Liu, Hallinger ve Feng, 2016b) öğrenme sürecinde öğretmen motivasyonu ve (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017; In De Wal, Brok, Hooijer, Martens ve Beemt, 2014; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssels, 2011) eğitim politikaları (Bubb ve Earley, 2013; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 2004; Desimone, 2009; Kane ve Francis, 2013) gibi hususlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin bir bütün olarak ele alındığı çalışmalar son derece sınırlıdır (Kwakman, 2003).

Okullarda istenilen öğretim kalitesine ulaşma ve öğrenci başarısının artırılması noktasında en önemli basamaklardan biri öğretmen öğrenmesidir (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, Geijssels, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kendilerini yenilemeleri, bilgi eksikliklerini gidermeleri, dünyanın içinde bulunduğu değişime ayak uydurarak kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeleri için yaşam boyu öğrenme düsturuyla hareket etmeleri beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin öğrenme süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi noktasında öğretmen, okul yöneticileri ve tüm paydaşlar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili paylaşacakları görüşlerin okul yöneticileri ve politika yapıcılara önemli veriler sunması beklenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

- e) Öğretmenler mesleki öğrenme sürecini nasıl tanımlamaktadırlar?
- f) Mesleki öğrenme süreci nasıl gerçekleşmektedir?
- g) Mesleki öğrenme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?

h) Mesleki öğrenme sürecinin öğretim sürecine etkileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretimin kalitesini artırma yolunda gerçekleştirilen faaliyetler ve programlar bütünüdür (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017). Son yıllarda okullarda öğrenci başarısını artırma noktasında öğretmen nitelikleri üzerinde durulmaktadır (Parise ve Spillane, 2010). Bu bağlamda öğretmen mesleki öğrenmesi kavramının derinlemesine incelenerek, öğrenmeye etki eden faktörlerin saptanması büyük önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırmada öğretmen öğrenmesi incelenerek, öğrenme sürecini etkileyen faktörler belirlenmiş ve bu faktörlerin ortaya çıkma nedenleri ile öğrenme sürecine etkileri ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yurtdışında pek çok çalışma yapıldığı görülürken ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu sebeple yapılan bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sunarak, öğretmenler, okul yöneticileri, politika yapımcılar ve diğer araştırmacılar için yol gösterici nitelikte bir kaynak olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla hazırlanan araştırma soruları derinlemesine veri toplama noktasında yeterlidir. Katılımcıların araştırmacı aracılığıyla mesleki öğrenme hususunda yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır. Öğretmenlerin yöneltilen sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Karabük ilinde çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerle, konu hakkında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, yapılan görüşmelerde alınan cevaplar ile araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardaki verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen mesleki öğrenmesi: Öğretmenlerin belirli bir zaman ya da programa bağlı olarak ya da olmaksızın, bireysel veya meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikler

neticesinde edindikleri kazanımlardır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017). Mesleki öğrenme mesleki gelişimin temelidir. Öğretmenler zaman içinde edindikleri tecrübeler, meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliği ve paylaşımlar, katıldıkları etkinlik ve programlar, öğretim sürecinde yaşanan her bir detay ile mesleki gelişimlerini sürdürmektedirler (Zepeda, 2012).

Mesleki gelişim: Öğretimin niteliğini ve öğrenci akademik başarısını artırmak amacıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak, bilgilerini yenilemek ve varsa alan bilgisi eksiklerini gidermek için belirli bir plan ve program dahilinde sistematik olarak gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür (Odabaşı, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, sadece eğitimcilerin değil pek çok alanda araştırmacıların ve bilim insanlarının üzerinde çalışmalar gerçekleştirdiği kavramlardan biridir. Bireyin hayat boyu kazandığı tecrübeler sonucu tutum ve davranışlarında oluşan değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1986). Bireylerin yaşantıları süresince farkında olarak ya da olmaksızın edindikleri tecrübeler sonucunda öğrenme meydana gelmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). İnsanların doğdukları an itibariyle sahip oldukları özellikler dışında sergiledikleri her davranış öğrenme süreci sonucunda edinilmektedir (Büyükalın Filiz, 2004) ve insan öğrenme becerisi ile diğer tüm canlılardan ayrılır (Ataseven ve Oğuz, 2015; Elden, 2003). Öğrenme bireyin hayat boyu edindiği deneyimlerle ya da bir plan ve program dahilinde devam eder (Özgür ve Tosun, 2012). Öğrenme ile bireyler yaşamları boyunca pek çok alanda bilgi sahibi olurlar ve hayata karşı bakış açısı kazanırlar (Özer, 2008). Her yeni öğrenme ile birey değişir, gelişir, kendi sınırlarının ve yeterliklerinin bilincine varır (Seven, 2013). Öğrenme ile bireyler:

- Hiç bilmedikleri bir davranışı edinebilirler.
- Bildikleri bir davranışı geliştirebilirler.
- Kendilerinden beklenmeyen ya da istenmeyen bir davranışı gerçekleştirmekten vazgeçebilirler (Eroğlu, 2013).

Öğrenme yalnızca bilgilere yenilerini ekleyerek artırma değil, yaşantı yoluyla deneyim kazanarak ve bunlardan ders alarak gerçekleşir (Töremen, 2011). Bireylerin içinde buldukları şartlar farklı olduğundan, yeni bilgiyi anlamlandırmaları ve özümseyip öğrenmeleri de farklı olacaktır (Kaya, 2015). Öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesinde bireyin kendisini iyi tanıması ve neyi nasıl öğrendiği hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Karademir ve Tezel, 2010).

Öğrenmenin üç ana unsuru;

- Yaşanılan tecrübeler veya gözlem yoluyla elde edilmesi,
- Kalıcı olması,

- Bireyin davranışlarında gözlemlenebilir değişikliklerin meydana gelmesidir (Ünal ve Ada, 1999).

2.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri

Öğretmen mesleki öğrenmesinin teorik temellerini oluşturan kavramlar;

- Sosyal öğrenme kuramı,
 - Yetişkin eğitimi,
 - Yaşam boyu öğrenme şeklinde sıralanabilir.
- Aşağıda teorik temellere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı ve bilişsel kuramdan etkilenerek ortaya çıkan sosyal öğrenme kuramı, bireyin davranış edinmesinde çevrenin önemini vurgulamakta ve davranışın da çevre üzerinde bir etki oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Şerbetçioğlu, 2019). Bireyin bir başka bireyden öğrenebileceği fikri ilk olarak John Dewey tarafından ortaya atılmıştır (Vasi, 2019). Lev Vygotsky ise potansiyel gelişim alanı tabirini kullanarak bireylerin kendi istekleri ile çevrelerinden öğrenerek davranış edindiklerini belirtmiştir (Asma, 2008). Sosyal öğrenme kuramını ortaya atan ilk bilim insanı Rotter, bireylerin yaşantılarını ve tecrübelerini etkileyebilme gücüne sahip oldukları görüşünü ifade etmiştir (Bayrakçı, 2007). Bandura, bireylerin davranışlarının hayvanlar üzerinde yapılan deneyler yoluyla açıklanamayacağını belirterek bu durumun bireylerin kendi deneyimlerini bir başkasına aktarabilme yetisine sahip olmalarından kaynaklandığını öne sürmüştür (Sağlam, 2009). Bandura, gerçekleştirdiği bir dizi deney sonucunda öğrenmenin, bireyin çevresindeki insanları gözlemlemesi, onların davranışlarının sonuçlarına bakarak ödül ile sonuçlanan davranışı taklit etmesi, ceza ile sonuçlanan davranıştan kaçınması ile meydana geldiğini ifade etmiştir (Kaşka, 2020). Deneylerini çocuklar üzerinde gerçekleştiren Bandura, çocukların öğrenme yolunda çevresindeki bireylerden ve özellikle anne-babalarından fazlasıyla etkilendiklerini, onları örnek alıp davranışlarını taklit ettiklerini belirtmektedir (Şerbetçioğlu, 2019). Davranışçı kuramın ortaya koyduğu bazı prensipleri kabul eden Bandura çeşitli eleştirilerde de bulunmuş, bireyin öğrenme sürecinin sadece taklit etmekten ibaret olmadığını ve davranışın pekiştireç kullanılmadan da öğrenilebileceğini ifade etmiştir (Seven, 2013). Öğrenme sadece karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma ile gerçekleşmez; birey kazandırılmak istenilen davranışı bir başkasında gözlemleyerek taklit eder ve böylece öğrenme gerçekleşir (Bayraktar, 2004).

Sosyal öğrenme kuramının önemli ilkeleri şunlardır:

- Karşılıklı belirleyicilik; çevre, davranış, bireyin kendisine has özelliklerinin etkileşimine ve bu etkileşimin bireyin diğer davranışlarına etkisine göndermede bulunmaktadır.
- Sembolleştirme kapasitesi; bireylerin sahip oldukları düşünme yetisi ve sözcükleri kullanabilme beceresiyle yaşadıkları her olayı veya gözlemlerini sembolleştirerek zihinlerinde depolayabildiklerini ve bu sembolleri ileride gerekli durumlarda kullanabileceklerini belirtir (Ceyhan, 2020).
- Dolaylı öğrenme kapasitesi; bireyin kendi tecrübeleri ile öğrenmesinin yanı sıra çevresindeki bireyleri, onların deneyimlerini ve yaşantılarını gözlem yoluyla inceleyerek de öğrenebileceğini ifade etmektedir.
- Öngörü kapasitesi; bireyin önceki öğrenmelerinden elde ettiği deneyimlerle bilmediği bir davranış hakkında öngörü oluşturarak bu davranışın sonuçlarıyla ilgili tahminde bulunabilmesidir (Bayrakçı, 2007).
- Kendini düzenleme kapasitesi; bireyin davranışlarını düzenleyerek nerede ne zaman nasıl hareket etmesi gerektiğini bilmesi ve bu davranışı olası sonuçları hesap ederek gerçekleştirmesidir (Şerbetçioğlu, 2019).
- Öz yeterlilik; bireyin öğrenme sürecinde kendisinin ve yapabileceklerinin bilincinde olması ve kendisine dair bu yönde taşıdığı inancı olarak ifade edilmektedir (Asma, 2008).
- Öz yargılama kapasitesi; bireyin kendisiyle ilgili olarak düşünmesi ve kendisini sorgulayarak değerlendirmesidir (Seven, 2013).

Bandura, bireyin çevresini gözlemlemesi sonucunda da öğrenebileceğini belirterek öğrenme sürecinde davranışları gözlemlenen bireylere model, modelin gözlemlenmesiyle davranış edinme sürecini ise model alma olarak adlandırmıştır (Vasi, 2019). Bireyler kendilerine model belirlerken yaş, cinsiyet, benzerlik, yetenek, sosyal konum gibi pek çok özelliği dikkate almaktadırlar (Şerbetçioğlu, 2019). Bu modeller 3 başlıkta incelenebilmektedir:

- Doğrudan modelleme; gözlemcinin modelin davranışını aynı şekilde tekrar etmesidir.
- Sembolik modelleme; bireyin film, televizyon, dergi vb. mecralardaki kişi ya da karakterleri model belirleyerek davranışlarını taklit etmesidir.

- Birleştirilmiş modelleme; bireyin birden fazla davranışı gözlemleyip zihninde birleştirerek öğrenmesidir (Asma, 2008).

Birey yalnızca kendi yaşantıları ile değil, çevresindeki bireylerin davranış ve tecrübelerini gözlemleyerek de dolaylı olarak birtakım öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Vasi, 2019):

- Dolaylı pekiştirme; bireyin modelde gözlemlediği davranışın sonucu, o davranışın gerçekleştirilmesi noktasında olumlu ya da olumsuz pekiştirece dönüşebilmektedir (Bayrakçı, 2007).
- Dolaylı duygusallık; bireyin modelin ortaya koyduğu tepkilerden yola çıkarak öğrenmesidir (Şerbetçioğlu, 2019).
- Dolaylı ceza; modelde gözlemlenen davranışın sonucunun olumsuz olması ya da modelin bu davranış sonucunda cezalandırılması halinde bireyin davranışı gerçekleştirmek istememesidir.
- Dolaylı güdülenme; olumlu geri dönüt alınan ya da ödüllendirilen bir davranışı gözlemleyen bireyin bu davranışı gerçekleştirmek istemesidir (Vasi, 2019).

2.2.2. Yetişkin Eğitimi

Latince *adolescere* (büyümek) fiilinden gelen yetişkin kelimesi, 17-21 yaş itibariyle herhangi bir mecburi eğitim kurumunda devamlı öğrenci olmayan kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Kaya, 2018). Yetişkin; zihinsel ve fiziksel olarak belirli bir olgunluğa erişmiş, toplum tarafından kendisine belirli roller yüklenmiş kişidir (Ay, 2015). Bir diğer tanımda ise yetişkin; benlik duygusu gelişmiş, bazı sorumlulukları olan ve belirli tecrübeler edinmiş kişiler olarak ifade edilmektedir (Odabaşı, 2008).

Eğitim ve öğrenme insanların hayatları boyunca yaş, zaman ve yer fark etmeksizin devam eden bir süreçtir (Yıldız, 2008). Eğitimin tanımı belirli yaş gruplarına yönelik okul çatısı altında gerçekleştirilen öğrenme öğretme faaliyetleri şeklinde sınırlandırılmamalıdır. Bireylerin gelişimi için yaşam boyu ve her yaşta eğitim gereklidir (Erguvan Sarıoğlu, 2002). Yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde;

- Örgün eğitimi tamamlayan bireylerin eğitimleri üzerinde durulduğu,
- Belli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirildiği,

- Bireylerin kişisel ve mesleki gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra ülkelerin gelişimi ve kalkınması için gerekli olduğu gibi noktaların irdelendiği görülmektedir (Bülbul, 1987).

Tarih boyunca toplumlar, yaşadıkları zorlu dönemlerden çıkış yolu olarak yetişkin eğitimini gerekli görmüş, liderler toplumsal bunalım ve karmaşanın yaşandığı dönemlerde kurtuluşu eğitimde aramışlardır (Özel, 1996). 20. yüzyıl itibariyle de ülkeler kalkınma ve gelişme hedeflerine ulaşabilme yolunda yetişkin eğitiminin önemini fark etmiş ve bu konu üzerinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir (Karaman, 2016). Yetişkin eğitiminin kapsamı oldukça geniştir, hayat boyu herhangi bir eğitim almamış bireylere yönelik eğitim programlarının yanı sıra, mesleğinde gelişmek ya da farklı bir alanda eğitim almak isteyen bireylere de çeşitli eğitimler verilmektedir (Şirin, 2008). Yetişkinlere yönelik düzenlenen eğitim programlarında; bireylerin günlük hayatlarında faydalanabilecekleri ya da ihtiyaç duyabilecekleri bilgilerin verilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırabilmek adına dikkat çekici faaliyetlerin uygulanması, eğitim verilen bireylerin yaş, statü, deneyim gibi birtakım özellikleri göz önünde bulundurularak plan ve programların belirlenmesi gerekmektedir (Koşar, 1996). Ayrıca yetişkin eğitiminin amaç ve hedeflerin belirlenmesi sürecinde eğitimci ve öğrenenlerin birlikte karar alması, uyulması gereken kuralların net bir şekilde ortaya konulması, öğrenmeyi kolaylaştırmak adına bireylerin bizzat uygulayabilecekleri faaliyetlerin gerçekleştirilmesi dikkate değer diğer hususlardandır (Özel, 1996).

OECD (2009), yetişkin eğitiminin, formal, informal ve yaygın eğitim şeklinde gerçekleştirildiğini belirtmektedir:

- Formal eğitim; belli bir amaç, plan, zaman ve program dahilinde gerçekleştirilen resmi eğitimlerdir.
- İnfomal eğitim; belli bir zaman, mekân, program dahilinde olmaksızın, bireylerin yaşantıları yoluyla gerçekleşen eğitimlerdir.
- Yaygın eğitim; belli bir program dahilinde yapılan ancak formal eğitime göre daha kısa süreli eğitimlerdir.

Yetişkin eğitimi üzerine çalışmalar yapan Knowles androloji modelini ortaya koymuştur. Knowles androloji modelinde yetişkin öğrenmesi üzerine şu görüşleri ifade etmiştir:

- Yetişkin bireyler öğrenme ihtiyacı hissederler.
- Yetişkin bireylerin yaşadıkları deneyimler öğrenmeleri üzerinde etkilidir.
- Yetişkinlerin öğrenebilmeleri için bilgi edinmeye hazır hale gelmeleri gerekmektedir.
- Öğrenme sürecinde bireylerin istekli olmaları ve güdülenmeleri beklenmektedir.
- Bireylere günlük hayatlarında yaşadıkları problemleri çözebilme ve ihtiyaç duydukları becerileri kazandırabilme için eğitim verileceği belirtilmeli ve motive olmaları sağlanmalıdır.
- Yetişkinlerin sahip oldukları yaş, statü gibi birtakım özellikler göz önünde bulundurularak sorumluluk almaları ve karar verme sürecine dahil olmaları sağlanmalıdır (Odabaşı, 2008).

2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme

Değişen ve küreselleşen dünyada, ülkeler gelişebilme adına bireylerin örgün eğitimi tamamlamalarını yeterli görmemekte, eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul etmektedirler (Gürdal, 2000). Hümanist bir anlayış üzerine şekillenen yaşam boyu öğrenme; bireylerin öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için yaş sınırı olmaksızın bir plan dahilinde tasarlanan faaliyetler bütünüdür (Jarvis, 2004). Formal, informal, yaygın, meslek öncesi ve mesleki öğrenme yaşam boyu öğrenme kapsamındadır (Güntüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Yaşam boyu öğrenmede amaç; bireylerin öğrenme süreçlerini devam ettirerek kendilerini yetiştirmelerine fırsat tanımak ve toplumda aktif olarak yer almalarını sağlamaktır (Bozkan, 2018). Öğrenmenin okul ortamından ibaret olmadığı, farklı yaş, cinsiyet ve statüdeki bireylerin zaman ve mekândan bağımsız gerçekleştirebildikleri hayat boyu öğrenme, bireysel ve toplumsal açıdan gerekli görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920'li yıllarda John Dewey ve Yeaxlee tarafından ortaya atılmış, öğrenmenin okul ile sınırlı kalmaması, her an her yerde ve her yaşta gerçekleştirilebilir ve hayat boyu sürdürülebilir olması gerektiği belirtilmiştir (Kumral, 2019). 1970'li yıllarda ise UNESCO ve OECD gibi kurumlar yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde çalışmalar yaparak tüm bireylere eşit ve ulaşılabilir bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Kabataş, 2019; Kaya, 2010). Bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine devam etmelerinin, ülkelerin kalkınması ve ekonomik gelişimi için de katkı sağladığı görülmektedir (Toprak

ve Erdoğan, 2012). Toplumsal refah ve ekonomik güç elde etme yolunda bireylerin hayat boyu öğrenmeyi sürdürmelerinin, ülkelerin temel prensiplerinden biri olması beklenmektedir (Aksoy, 2013). Nitekim 10. Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenme ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

“Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir. . . Eğitim sistemi ile işgücü piyasaları arasındaki uyum, hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla arttırılacaktır.” (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Yaşam boyu öğrenme sonucunda bireylerden;

- Yeni bilgi ve beceriler edinme için istekli olmaları,
- Karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisine sahip olmaları,
- Çevresel faktörler yoluyla da öğrenmelerini sürdürmeleri,
- Öğrenme sürecinde teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanmaları,
- Edindikleri bilgi ve becerilerle kabiliyetleri doğrultusunda bir meslek edinerek topluma faydalı olmaları beklenilmektedir (Kumral, 2019).

Avrupa Toplulukları Komisyonu (2000) tarafından hazırlanan hayat boyu öğrenme bildirisinde yaşam boyu eğitim süreciyle ilgili olarak şu ifadeler yer verilmiştir:

- Bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalı,
- Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli maddi kaynaklar temin edilmeli,
- Yaşam boyu eğitim sürecine ilişkin yeni öğretim yöntemleri ve yaklaşımlar belirlenmeli,

- Bireylerin öğrenme sürecinde elde ettikleri beceri ve kazanımlar ödüllendirilmeli ve iş hayatında da kullanabilmelerini sağlamak amacıyla diploma, sertifika vb. belgeler verilmeli,
- Öğrenme süreci ve sonrasında bireylere yol göstermek ve destek olmak amacıyla birtakım rehberlik faaliyetleri uygulanmalı,
- Öğrenme faaliyetlerinin bireylerin çevrelerinde, daha kolay erişebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmelidir.

MEB (2006) tarafından düzenlenen 17. Milli Eğitim Şurasında ise yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması adına;

- Yaşam boyu eğitim konusunda paydaşlarca eğitim politikası oluşturularak gerekli planlamalar yapılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmede herhangi bir yaş sınırı olmamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme sürecine aile eğitimi de dahil edilerek uzman yardımıyla gerekli planlamalar yapılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme kapsamında düzenlenen faaliyetlerde görev alan eğitimcilerde gerekli destek sağlanmalıdır.
- Dezavantajlı bireylerin de yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinden faydalanabilmeleri için gereken destek verilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliği televizyon, sosyal medya vb. alanlar aracılığıyla bireylere anlatılarak bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.

Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme hususunda belirlenen 8 ana yeterlik şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ana dilde iletişim; bireylerin sosyal hayatında dili etkin kullanarak iletişim kurabilme ve kavramları anlamlandırabilme becerisidir.
- Yabancı dillerde iletişim; kültürlerarası iletişim kurma ve bireyin kendi istek ve gereksinimleri doğrultusunda fikirlerini yazarak ya da sözlü olarak ifade edebilme becerisidir.
- Matematiksel yeterlik, bilim ve teknolojiye temel yeterlikler; günlük hayatta karşılaşılan problemlere karşı analitik düşünerek bilgiyi ve dünyayı anlama-anlamlandırma becerisidir.

- Dijital yeterlik; gerek kişisel gerek mesleki anlamda bilgi edinme, araştırma yapma ve elde edilen bilgilerin paylaşımı, analizi gibi durumlarda bilgi toplumu teknolojisini etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir.
- Öğrenmeyi öğrenme; bireylerin bilgi edinme ve öğrenme için istekli olmaları ve çabalamalarıdır.
- Sosyal ve yurttaşlığa ait yeterlikler; bireylerin kişisel ve sosyal hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan empati, iletişim, hoşgörü, farklı görüşlere saygı gibi becerilerdir.
- Girişimcilik ve inisiyatif alma; bireylerin görüşlerini ve sahip oldukları bakış açılarını hayata geçirebilme becerileridir.
- Kültürel farkındalık ve ifade; kültürel tüm faaliyetler ile bu faaliyetler neticesinde ortaya konulan eserlerin önemi ve gerekliliğinin farkında olma ve bu farkındalığı izah edebilme becerisidir (Figel, 2007).

2.3. Hizmet Öncesi Eğitim

Bireylerin akademik ve sosyal açıdan istenilen ve beklenen niteliklere ulaşabilmeleri ve çağın gerektirdiği becerileri elde edilebilmeleri yolunda eğitim temel basamaklardan biridir (Erişti, 2008). Öğretmenler, yetiştirdikleri bireylerin hayatlarına dokunarak ülkelerin geleceklerinin şekillenmesinde söz sahibi olmaktadır (Ünal ve Akay, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal açıdan iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (Yılmaz, 2007).

Tarih boyunca pek çok bilim insanı öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler üzerine fikirlerini ortaya koymuştur. Bu bilim insanlarından Farabi, öğretmenlerin sınıfta olumlu bir öğretim ortamı oluşturmaları ve öğrencilerin derse olan ilgilerini yüksek tutmaları gerektiğini belirtmiş, İbni Sina ise öğretmenlerin anlayışlı, güzel ahlaklı, kendilerini geliştirmeye önem veren, alanında bilgili, öğrencilerini iyi gözlemleyen ve onların yeteneklerini keşfedebilen bireyler olmaları gerektiğini ileri sürmüştür (Akyüz, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalarda da öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerden; hoşgörülü, saygılı, mesleğine bağlı, duruşu ve karakteri ile örnek, tarafsız, kendisine ve görünüşüne önem veren, hitabeti güçlü, tahammül eşiği yüksek, güncel gelişmeleri takip eden ve kendisini geliştirmeye

istekli, doğru sözlü ve güzel ahlaklı olmaları beklenmektedir (Ünal ve Ada, 1999). Mesleki nitelikler ise şöyle sıralanabilir:

- Gerekli plan ve programları hazırlama, belirlenen etkinliklere ilişkin materyalleri hazır edebilme,
- Derse uygun yöntem ve teknikleri belirleyerek kullanabilme,
- Öğrenciler ile güçlü iletişim kurabilme,
- Sade, anlaşılır bir dil kullanma, jest ve mimiklerini yerinde ve doğru kullanabilme,
- Gerekli pedagojik bilgiye sahip olma ve sınıf ortamını etkili öğrenme için hazırlayabilme,
- Ders öncesi gerekli planlamaları yaparak ders süresini etkin kullanabilme,
- Öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini tespit edebilmek adına gerekli ölçme değerlendirmeyi yapabilme,
- Sadece öğretme, bilgi veren değil aynı zamanda öğrencilere rehberlik edip yol gösteren bir rol üstlenebilme (Demirel, 2012; Ünal ve Ada, 1999; YüksekÖğretim Kurulu [YÖK], 2007).

MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kılavuzunda ise öğretmen yeterlikleri Tablo 1' de şu şekilde ifade edilmektedir:

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri

A Meslek Bilgisi	B Meslek Becerisi	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencinin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi		C3. İletişim ve İş Birliği

	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB, (2017). <http://oygm.meb.gov.tr/>.

Öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olabilmeleri, meslek hayatına atılmadan önce alan bilgisi, pedagojik eğitim ile birtakım becerileri elde edebilmeleri için öğretmen yetiştirme süreci önemli görülmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme süreci ise şu şekilde özetlenebilir:

- Fatih Sultan Mehmed döneminde; Ayasofya ve Eyüp medreselerinde ilkokul öğretmenleri yetiştirilmekte, eğitim programlarında Arapça, Edebiyat, Sarf ve Nahiv, Mantık, Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris gibi dersler bulunmaktaydı, ayrıca Fatih Sultan Mehmed, ilkokul öğretmenlerinin iyi huylu, dindar, merhametli ve öğrencilerin öğrenmesi konusunda gayretli olmaları gerektiğini vurgulamıştır.
- Tanzimat döneminde 1848 yılında ilk muallim okulu olan Darülmualim açılmış, öğrenci sayısı az tutularak kaliteli bir eğitim verilmesi hedeflenmiştir, üç yıl süren eğitimde ise Ders Verme ve Öğretim Yöntemleri, Farsça, Aritmetik, Astronomi, Coğrafya gibi dersler verilmiştir.
- 1868’de Darülmualimin-i Sıbyan açılarak ilkokullarda görev alacak öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır.
- 1870 yılında ise kız öğrencilerin eğitimi için kadın muallim yetiştirebilmek adına Darülmualimat kurulmuş ve eğitim programlarına dikiş, nakış, ameliyat-ı hiyatiye gibi dersler dahil edilmiştir (Akyüz, 2011).

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik bir meslek halini almıştır (Bulut, 2009). 1982 yılında ise öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversite çatısı altında toplanmıştır (Üstüner, 2004).

Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olabilmeleri için en az 4 yıl süren lisans eğitimlerini tamamlayarak başarılı olmaları gerekmektedir (Çeliköz, 2004). Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda istenilen vasıflarda yetişmeleri adına alan, mesleki ve genel kültüre yönelik eğitimler verilmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). 2007 yılında YÖK'ün yayınladığı Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kılavuzunda eğitim programlarında dağılımın genel olarak %50 alan bilgisi, %30 meslek bilgisi ve %20 genel kültür şeklinde olduğu görülmekte ve genel kültür bilgisinin önceki programlara kıyasla artırılarak öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (YÖK, 2007).

- Alan bilgisi derslerinde; öğretmen adaylarının uzmanlaşacağı alana yönelik gerekli bilgileri edinerek yetkin hale gelmelerini sağlamak adına eğitim verilmektedir.
- Meslek bilgisi derslerinde; öğretmenliğe ilişkin bilgilerin ve temel becerilerin edinilmesine yönelik eğitim verilmekte, aynı zamanda okullarda birtakım uygulamalar da gerçekleştirilmektedir.
- Genel kültür derslerinde ise; öğretmenlerin geçmişe ve içinde buldukları döneme dair belirli bir düzeyde bilgi ve donanıma sahip olabilmeleri adına eğitim verilmektedir (Yeşil, 2016).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince almış oldukları formasyon dersleri

Tablo.2 de verilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlik formasyonu dersleri

	Kredi	Yıl/ Dönem
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	(1/1)
Okul Deneyimi I	1-4-3	(1/2)
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	(2/1)
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	(2/2)
Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	(3/1)
Sınıf Yönetimi	2-2-3	(3/2)
Özel Öğretim Yöntemleri I	2-2-3	(3/2)
Okul Deneyimi II	1-4-3	(4/1)
Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	(4/1)

Rehberlik	3-0-3	(4/2)
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	(4/2)
Toplam	24-24-36	

Kaynak: YÖK (1998). <https://www.yok.gov.tr/>.

Öğretmen adaylarına meslek bilgisi dersleri kapsamında okul deneyimi ve öğretmenlik meslek uygulaması dersleri verilmekte, mesleğe atılmadan önce okulların yapısı hakkında fikir sahibi olmaları ve deneyim kazanmaları sağlanmaktadır (Ceylan ve Akkuş, 2007). MEB ve YÖK, YÖK/Dünya Bankası- Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile eğitim fakülteleri ve okullar arasında iş birliği geliştirilmiş, bu projeye geleceğin öğretmenlerinin bizzat okullarda bulunarak tecrübe edinmeleri ve mesleğe daha güçlü bir şekilde hazırlanmaları hedeflenmiştir (YÖK, 1998). Okul deneyimi dersi ile öğretmenler okul ortamında bulunarak gözlemler yapmakta ve meslek öncesinde okul yapısı ve derslerin işlenişi gibi konularda fikir sahibi olmaktadır (Aytaç ve Er, 2018). Aynı zamanda ders esnasında olası sorunlara karşı nasıl tepki verilmesi gerektiğini öğrenerek çözüm yolları bulma konusunda tecrübe edinmektedirler (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009).

2.4. Hizmet İçi Eğitim

Eğitimde meydana gelen gelişmeleri, değişimleri ve yenilikleri takip edebilme, ortaya konulan yeni yaklaşımlar hakkında fikir sahibi olabilme, kişisel, sosyal ve mesleki açıdan öğrenmeyi ve gelişmeyi sürdürebilme adına hizmet içi eğitim gerekmektedir (MEB, 2008). Hizmet içi eğitim yaşam boyu öğrenme kapsamındadır ve personelin mesleğe başlamasıyla birlikte bilgilerini güncelleyebilmesi adına bu eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2007). Bu bağlamda hizmet içi eğitimle birlikte bireylere meslekleriyle ilgili yeni bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (Babacan ve Özey, 2016). Hizmet içi eğitim; kişisel ve mesleki gelişim olanakları sunma, bireylere meslekleri ve görevli oldukları kurum hakkında daha fazla bilgi sağlama, meslektaşlarıyla zaman geçirerek birlikte etkinlikler gerçekleştirme ve edindikleri bilgiler neticesinde motivasyonlarını artırma gibi pek çok imkân tanımaktadır (Bil, 2012). Hizmet içi eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilme adına birtakım prensipler ışığında planlamaların yapılması ve programların oluşturulması gerekmektedir:

- Bireylerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, yeni yaklaşım ve bilgilerden haberdar olabilmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarının sıklıkla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarına, kurumda görevli tüm çalışanlar katılmalı ve personelin tamamını kapsayan faaliyetler gerçekleştirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalarını sağlamak amacıyla bireyler bilinçlendirilmeli ve motive edilmelilerdir.
- Düzenlenen faaliyetler katılımcıların içinde buldukları sosyoekonomik, kültürel vb. şartlara göre belirlenmelidir.
- Bireylerin eğitime katılma istek ve motivasyonlarını arttırmak için birtakım ödüllendirmeler (görevde yükselme, sertifika vb.) yapılmalıdır (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, gerçekleştirildikleri zamana göre iş başında gerçekleştirilen eğitimler ile iş harici zamanlarda gerçekleştirilen eğitimler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *İş başında gerçekleşen eğitim*, bireylerin iş esnasında aldıkları eğitimdir; *iş harici zamanlarda gerçekleştirilen eğitim* ise bireylerin belirlenen çalışma saatleri dışında mesleğe yönelik aldıkları eğitimdir (Subaşı, 2019). Hizmet içi eğitim türleri şunlardır:

- Oryantasyon eğitimi: Göreve yeni başlayan bireylere çalışacakları iş ortamı ve görevleri hakkında bilgi edinmeleri ve uyum sağlayabilmeleri için düzenlenen eğitim türüdür.
- Temel beceri eğitimi: Göreve başladıkları iş ve kurum hakkında gerekli bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılmasına yönelik eğitimlerdir.
- Çalışanların mesleki gelişimlerine yönelik eğitim: Bireylerin bilgilerini güncellemeye, yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yönelik düzenlenen eğitimlerdir.
- Rotasyon eğitimi: Çalışanların kurum içerisinde görev değişikliği yapabilmelerini sağlamaya yönelik eğitimlerdir.
- Görevde yükselme eğitimi: Mesleğinde yükselmek isteyen bireylere yönelik eğitim türüdür.
- Farklı alanlara yönelik eğitimler: Bireysel olarak kendilerini yetiştirmek isteyen bireylere yönelik düzenlenen eğitimlerdir (Bil, 2012).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğini artırarak istenilen başarının elde edilmesi için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Düzenlenen faaliyetlere, göreve yeni başlayan bireylerin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimlerine önem veren, istekli ve azimli çalışanlar seçilmelidir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirecek uzman, gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır.
- Eğitimlerin yapılacağı alanlarda gerekli düzenlemeler yapılarak eğitime hazır hale getirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan bireylerin yaşı ve öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerekli yöntem ve teknikler seçilmelidir.
- Gerekli planlamalar eğitim öncesinde yapılmalıdır.
- Düzenlenen faaliyetlerin sonuçları incelenmeli, tespit edilen eksiklikler giderilmelidir (Doğan, 2009).

Hizmet içi eğitim; belirli bir zaman ya da mekân kısıtlaması olmadan da gerçekleştirilebilmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, düzenlenen programın bireylerin ihtiyaçlarına ve ulaşılmak istenilen hedeflere göre tasarlanarak uygulanmasıdır (Arseven, 2009).

Hizmet içi eğitim programları; öğretmenlerin eğitimle ilgili güncel bilgileri takip edebilme, hizmet öncesi eğitimde elde ettikleri bilgi ve becerilerin yetmediği durumlarda kendilerini geliştirebilme, öğretim sürecinde teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanabilme noktasında destek sağlamaktadır (Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde bilgi ve becerileri yeterli düzeyde edinmemeleri ve mesleğe birtakım eksiklikler ile başlamaları, öğretmen yetiştirme programlarının teorik ağırlıklı olması ve pratiğe yeterli zamanının ayrılmaması gibi durumlar hizmet içi eğitim sürecini mecburi kılmaktadır (Ciğerci, 2016). Türkiye’de hizmet içi eğitim faaliyetleri ilk olarak Gazi Üniversitesi Enstitüsü’ne bağlı Pedagoji şubesindeki başöğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş, 1960’ta ise sistemli bir hale getirilerek Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu kurulmuştur (Arslan, 2013). 1975 yılında büro Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı adını alırken, 1982 yılında ise Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı olarak tekrar düzenlenmiştir (Kulaz, 2013). Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim

çalışmalarıyla ilgili gerekli plan ve programları hazırlamak ve faaliyetleri gerçekleştirmekle görevlidir (Gökbulut, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim yönetmeliğinde, hizmet içi eğitim için belirlenen hedefler ve ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir:

Hedefler:

- Öğretmenlerin mesleğe ve okula adapte olmalarını sağlamak,
- Meslek öncesi eğitimdeki bilgi ve beceri noksanlıklarını gidermek,
- Yeni bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamak,
- Öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırabilmek,
- Görevlerinde yükselmelerine imkân tanımak,

İlkeler:

- Hizmet içi eğitim programlarında sürekliliği sağlayarak öğretmenlerin istek ve gereksinimlerine yönelik plan ve programların hazırlanması,
- Eğitimde belirli kademelerde görev alan yöneticilerin kurumlarındaki öğretmenlerin eğitimlerinden ve gelişimlerinden mesul olması,
- Tüm öğretmenlere mesleki gelişim hususunda eşit fırsatlar tanınması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirileceği noktalarda gerekli hazırlıkların yapılması ve bu noktaların eğitime hazır hale getirilmesi,
- Düzenlenen programlarla ilgili geri dönütler alınarak eğitimlerin zenginleştirilmesi ve başarı düzeyinin incelenmesi şeklindedir (MEB, 1995).

Hizmet içi eğitim sürecinde ilk olarak öğretmenlerin istekleri ve eksik oldukları alanlar belirlenerek bu yönde plan ve programların oluşturulması, düzenlenen faaliyetlerin etkililiği ve belirlenen hedeflere ulaşabilme düzeyinin saptanması sağlanmalıdır (Urlunç, 2017).

2.5. Mesleki gelişim

Eğitim sürecini tamamlayarak mesleğe adım atan bireylerin zaman içerisinde bilgilerini tazelemeleri ve gelişmelerin takipçisi olmaları gerekmektedir (Özgül, 2018). Mesleki gelişim; bireylerin meslek öncesi aldıkları eğitimle başlayan ve meslek hayatları boyunca devam eden bir öğrenme sürecidir (Ekinci, 2015). Bu süreç, bireylerin özgüven ile mesleğinin gereklerini yerine getirmelerini ve meslektaşlarıyla daha güçlü

iletişim kurarak dayanışma ve iş birliği içerisinde hareket etmelerini sağlamaktadır (Arı, 2014).

21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilerin edinilmesi yolunda öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sürdürerek bu çağın öğrencilerine yetebilme çabası içinde olmaları gerekmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim ne denli kapsamlı olursa olsun, bu bilgilerin meslek hayatları süresince meydana gelen her problemi çözmeye yeterli olması mümkün olmamaktadır (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009). Öğretmenler yalnızca öğrenci öğrenmesi üzerine yoğunlaşmakla kalmamalı, kişisel ve mesleki gelişimlerini de sürdürerek öğrenmeye devam etmelidirler (Bilge, 2015). Kendilerini meslek hayatları boyunca geliştirerek yeni bilgi ve beceriler edinme çabası içinde olan öğretmenler eğitime dair farklı bakış açılarına sahip olacaklarından, öğretme sürecini sadece akademik başarı odaklı olarak düşünmeyeceklerdir. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin ruhlarına dokunup topluma iyi bir birey kazandırma hevesi ve gayreti içerisinde olacaklardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları aracılığıyla edindikleri bilgi, beceri ve öğrendikleri farklı yöntem ve teknikleri derste etkin bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin ufkunu genişleterek yaratıcı düşünme, karşılaştıkları sorunları çözebilme ve eleştirel düşünebilme gibi pek çok beceriyi elde etmelerini sağlamaktadır (Ceylan, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde hedefler aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Hizmet öncesi eğitimde edinilen bilgiler güncellenmelidir.
- Öğretmenlerin eğitime dair ortaya konulan yeni yaklaşımları takip ederek bu bilgi ve becerileri öğretim sürecinde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.
- Eğitim politikalarındaki değişimleri öğretim sürecinde uygulayabilmelerine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Öğretim sürecini geliştirmeye yönelik diğer paydaşlarla iş birliği yapılmalıdır,
- Mesleki bilgi ve becerilerindeki eksiklikleri gidermek isteyen öğretmenlere düzenlenen etkinliklerle destek olunmalıdır (OECD, 1998).

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı hissetme nedenleri; öğrenci akademik başarısının artırılmasında öğretmen niteliklerinin ön plana çıkması, teknolojik gelişmeler, günümüz şartlarında ortaya çıkan yeni beklenti ve ihtiyaçlar ile eğitime dair yeni yaklaşımlardır (Odabaşı, 2008). Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin

motivasyonlarını artıracak şekilde, öğretmenlerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak ve devamlılık esasıyla hazırlanması, düzenlenen faaliyetlerin etkili olmasını sağlayacaktır (Eroğlu, 2019). Mesleki gelişimin temel ilkeleri şunlardır:

- Öğrenci öğrenmesi ve etkili öğretime yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin istek ve gereksinimlerinden yola çıkılarak gelişim programları hazırlanmalı ve sürece öğretmenlerin aktif olarak katılımları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri okulda buldukları süreye entegre edilerek okul çatısı altında sürdürülmelidir.
- Mesleki gelişim süreci süreklilik esası üzerine tasarlanmalı ve bu sürece gerekli destek sağlanmalıdır.
- Gelişim programlarında çeşitli paydaşlar ve uzmanlardan destek alınmalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetlerinin sonucunda gerekli değerlendirmeler yapılmalı ve öğrenci başarısında olumlu yansıması olan etkinlikler tespit edilmelidir.
- Mesleki gelişim programlarında öğretmenlere teorik eğitim verilmeli ve bu bilgilerin öğretim sürecinde uygulanabilirliği sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere öğrenmeleri ve öğrendiklerini benimseyerek uygulayabilmeleri için fırsat tanınmalıdır (Hawley ve Valli, 1999).

Mesleki gelişimin temel özelliklerinden içerik odağı; öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında neyi ne kadar öğrendikleri üzerinde durulması gerektiğini ve etkili mesleki gelişim için içeriğin önemini ortaya koymakta, aktif öğrenme; öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin her anında etkin rol oynamaları gerektiğini vurgulamakta, uyumluluk ise; mesleki gelişim programlarının her bir safhasının birbiriyle bağlantılı ve uyum içinde olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde uygulanan programlar şunlardır:

- Alan bilgisine yönelik mesleki gelişim programları: Öğretmenlerin alanlarına yönelik hizmet öncesi eğitimde edindikleri bilgileri artırmak, varsa eksiklikleri gidermek adına gerçekleştirilen faaliyetlerdir.
- Öğretmenlik mesleğine dair mesleki gelişim programları: Öğretim sürecine dair bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlenen etkinliklerdir.

- Bireysel istek ve ihtiyaçlara yönelik mesleki gelişim programları: Öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksikleri gidermeye veya kendilerini geliştirmeye yönelik katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleridir (Odabaşı, 2008).

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından ortaya konulan öğretmen mesleki gelişim modelleri de şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel gelişim modeli: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlere katılarak kendilerini yetiştirdikleri modeldir.
- Gözlem-değerlendirme modeli: Öğretmenlerin meslektaşlarının derslerine katılarak gözlemlerde buldukları ve ders sonrası fikirlerini bildirerek birlikte değerlendirmeler yaptıkları gelişim modelidir.
- Geliştirme-iyileştirme çalışmalarına katılım modeli: Öğretmenlerin görev aldıkları kurumda, plan, program, müfredat vb. konularda ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik çalışmalarda etkin rol oynayarak kendilerini yetiştirebildikleri modeldir.
- Uzman tarafından verilen eğitim modeli: Alanında uzman kişilerin belirlenen program dahilinde öğretmen topluluklarına verdikleri eğitim modelidir.
- Araştırma-sorgulama modeli: Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerle ilgili gerekli araştırma ve incelemeler yaparak sebeplerini irdeledikleri, elde ettikleri sonuçlara dayanarak öğretim metotlarını sorguladıkları ve bu yolla kendilerini eksik gördükleri noktalarda geliştirmeye çabaladıkları modeldir.

Öğretmen mesleki gelişimini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim modelini uygulamaktadır. Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli; öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini, öğretmenlerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bir plan hazırlayarak uygulamalarını ve bu uygulama sonuçlarını değerlendirme imkânı bulmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2010). Bu gelişim modeli, öğretmenlere mesleki gelişim süreçlerinde yol gösterici bir rol oynamaktadır (Sevi Genç, 2015). Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli ile öğrenci akademik başarısını artırılması, meslektaşlar arası dayanışma ve iş birliği ortamı oluşturulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendi inisiyatifleri doğrultusunda sürdürmeleri ve eğitime dair gelişmelerden haberdar olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2010).

2.6. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden bir süreçtir (Cheng ve Wu, 2016). Mesleki öğrenme mesleki gelişimin temelidir. Öğretmenler zaman içinde edindikleri tecrübeler, meslektaşları ile paylaşımları ve öğretim sürecinde yaşadıkları her bir detay ile mesleki öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (Zepeda, 2012). Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretimin niteliğini artırmadaki rolü son yıllarda alanyazında tartışılan hususlardan biridir (Akiba, 2015). Öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarının artırılması için öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürerek meslek hayatları boyunca öğrenmeye devam etmeleri gerekmektedir (In De Wal, Den Brok, Hooijer, Martens ve Van Den Beemt, 2014). Her geçen gün öğretime ilişkin farklı bakış açıları ve yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır ve bu durum karşısında öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişime meslek hayatları süresince açık ve istekli olmaları beklenmektedir (MEB, 2017b).

Mesleki gelişim ve öğretmen öğrenmesi sürecine yönelik yaklaşımlar yıllar içinde değişim göstermiş ve farklı bakış açıları ortaya konulmuştur. Geleneksel olarak öğretmen mesleki gelişimi toplantı, seminer gibi etkinliklere katılımı gerçekleşen dışsal bir süreç olarak algılanmaktaydı (Özer, 2008). Ancak son yıllarda mesleki gelişim süreci; devamlılık esası üzerine inşa edilen, öğretmenler arası paylaşım ve iş birliğine dayalı, belirli bir yer ve zamanla sınırlanmayan, okullarda her an gerçekleştirilebilen faaliyetler olarak ele alınmaktadır (Collinson ve Ono, 2001). Öğretmenler bireysel ve mesleki gelişimleri için planlanan kurs ve konferans gibi birtakım faaliyetlerle ya da günlük çalışma rutini içinde mesleki öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler (Desimone, 2009). Öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi ve tecrübe paylaşımı yaparak iş birliği içinde olmaları da öğretmen öğrenmesi açısından gerekli görülmektedir (Seferoğlu, 2004).

Yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin sınıf ortamında kendi deneyimleriyle gerçekleştikleri öğrenmelerin, öğretim sürecine önemli katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Putnam ve Borko, 2000). Mesleki öğrenme sürecinde öğretmenlerin iletişimlerinin güçlü olması, birbirlerini destekleyerek paylaşımlarda bulunmaları, sadece okul sınırlarında değil, bu sınırların dışında da mesleki açıdan öğrenmeye devam etmeleri gerekmektedir (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Öğretmenler belirli bir yer ve zamana bağlı olmaksızın her ortamda her an öğrenmelerini sürdürebilmektedirler (Özer, 2008). Öğretmenlerin birlikte okuma faaliyetleri gerçekleştirmeleri ve çeşitli kitap, dergi vb. kaynak tavsiyelerinde bulunarak bir arada değerlendirmeler yapmaları

mesleki öğrenme açısından faydalı olabilmektedir (Cheng ve Wu, 2016). Aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemleyerek fikirlerini beyan etmeleri, öneriler sunmaları ve düzenlenen toplantılarda görüş alışverişinde bulunmaları da mesleki öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinde;

- Öğretmenlik mesleği ile ilgili standartlar oluşturularak, eğitim ve öğretim sürecinin her basamağına ilişkin neyin nasıl yapılması gerektiğine dair standartlar belirlenmelidir.
- Lisans düzeyinde öğretmenlerin niteliğini arttırmaya yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitimde yenilikler ve değişimler göz önünde bulundurularak gelişim programlarının güncellenmesi gerekmektedir (OECD, 2019).

2.6.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine etki eden birtakım faktörler vardır. Bu faktörler okul müdürü, öğretmen motivasyonu, eğitim politikaları, öğretmenlerin kişilik özellikleri, okul iklimi, okul kültürü ve iş birlikçi öğrenme kültürü şeklindedir.

2.6.1.1. Okul Müdürü

Aynı görüş ve değerleri paylaşan bireyler zamanla bir araya gelerek toplulukları meydana getirmiş, topluluklar varlıklarını sürdürebilmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek adına yöneticiler belirlemiştir (Metin, 2019). Yöneticiler, bir işin gerçekleştirilmesinde belirlenen hedefler doğrultusunda, gerekli planlamaların yapılması, çalışanlar arasında iş paylaşımının gerçekleştirilmesi, kullanılacak kaynakların temini vb. basamakları düzenleyerek bu sürece ön ayak olan bireylerdir (Demir Uslu, 2011). Yönetim; belirlenen kaidelere bağlı kalınarak, ast-üst ilişkisi içinde, realist bir bakış açısıyla, düzeni sürdürebilmek ve verimli sonuçlar elde edebilmek üzere kurgulanan bir süreci ifade etmektedir (Mıhçı, 2019).

Okul yöneticileri, belirlenen hedefler doğrultusunda, okulun işleyişinin devam edebilmesi amacıyla gerekli planlamaları yapmakla görevli bireylerdir (Rüzgar, 2010). Eğitim-öğretim sürecinin temel taşlarından biri olan okullarda, belirlenen amaçlara ulaşma, öğrenci akademik başarısını artırma ve topluma iyi bireyler kazandırma okul müdürlerinin sorumluluklardandır (Altinkurt, 2007). Okul müdürleri okulun tüm

paydaşları ile vizyon oluşturmalı, bu vizyon çerçevesinde hedefler belirleyerek öğretmenler ile iş birliği içinde hareket etmeli, bu süreçte gerekli tüm plan ve programları hazırlamalıdır (Çelik, 1998). Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken birtakım özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlik mesleğine ve yönetime dair gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar.
- Eğitimle ilgili güncel bilgileri takip etmelidirler.
- Karşılaşılan problemleri çözüme kavuşturabilme, farklı bakış açıları geliştirebilme, güçlü iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olmalıdırlar.
- Zamanı verimli ve etkili kullanabilmelidirler.
- Yönetici olarak yetkilerini öğretimin etkililiğini artırabilme yolunda kullanabilmelidirler (Boydak Özan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin, 2014).

Boyer'e (1983) göre iş birliği kültürünün egemen olduğu nitelikli okulların oluşturulmasında okul müdürlerinin önemli bir rolü vardır. Okul müdürleri etkili bir öğretim süreci için öğretmenleri kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde desteklemeli, bu süreçte öğretmenlerin gereksinimlerini saptamalı ve bu gereksinimleri gidermeye yönelik çalışmalar yapmalıdırlar (Şişman, 2011). Docker'a (1988) göre ise etkili okulların yöneticileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde okul ikliminin önemini farkındadırlar. Okul yöneticileri, öğrenci, öğretmen ve diğer tüm paydaşların güdüledikleri, istekli ve gayretli oldukları güçlü okul iklimi oluşturmalıdırlar (Şişman, 2011). Etkili okullarda öğrenme yalnızca öğrencileri kapsayan bir süreç değildir. Öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimlerini sürdürmelerinin yanı sıra öğrenci akademik başarısını artırabilmek için öğrenmeye devam ederler, bu bağlamda mesleki öğrenmenin etkililiğini artırılmasında okul yöneticilerine düşen görev öğretmenlere rehberlik etme, öğrenme için gerekli ortamı oluşturma ve kaynak temin etmedir (Çalık, 2003).

Okul yöneticileri öğretmenleri öğrenme konusunda desteklemeli, bu süreçte birtakım kolaylıklar sağlamalı, öğrenilen yeni bilgi, yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamaları için teşvik etmelidirler (Hallinger, Lee ve Ko, 2014). Öğretmenler ile güçlü iletişim kuran ve meslektaşlar arasında etkileşim ve paylaşımı ön plana çıkaran okul yöneticileri öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sağlamaktadırlar (Lijuan, 2015).

Okul müdürleri ile öğretmenler arasında yaşanan anlaşmazlıklar ya da uyuşmazlıklar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Barth,

1990). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlardan kaçınmaları, öğrenme süreçlerinde gerekli desteği sağlamaları ve aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini de sürdürmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri narsist, paranoyak, karanlık, toksik gibi olumsuz liderlik türlerinde görülen, örgüte ve örgüt üyelerine zarar verebilecek, öğretimi aksatacak tutum ve davranışlardan uzak durmalı; vizyoner, öğretimsel, dağıtımcı, dönüştürücü gibi liderlik rollerine bürünerek öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda iyi yetişmelerine olanak sağlayacak liderlik vasıflarına sahip olmalıdırlar (Özdemir, 2014).

2.6.1.2. Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon, bireyleri belirlenen hedeflere ulaşma yolunda, kendi ilgi ve istekleriyle çaba göstermeye ve harekete geçirmeye yönelten kuvvettir (Dönmez, 2013; Eren, 2001; Koçel, 1999; Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015). Bireylerin sergiledikleri tutum ve davranışlar gereksinimlerden doğar. İnsanlar gereksinimlerini karşılama ve hedeflerine ulaşma isteği ile hareket ederler (Sucu, 2016). Amaçlarını gerçekleştirebilmek, ihtiyaçlarını giderebilmek ve isteklerini elde edebilmek amacıyla bireyler örgütlere katılmaktadırlar (Özgenel ve Aktaş, 2020). Örgütlerde de her bir çalışanın istek ve ihtiyaçları vardır ve örgüt üyeleri bu istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak kendilerine has davranışlar sergilerler (Hoy ve Miskel, 2012). Kişilerin gereksinimleri giderilmediği takdirde bu durum iç dünyalarında karmaşaya ve bazı problemlere neden olabilmektedir (Eren, 2001). Tüm bu nedenlerle, bireyler gereksinimlerini giderebilmek adına birtakım itici kuvvetler vasıtasıyla çaba sarf ederler (Özdevecioğlu vd., 2003). Bireylerin örgüt çıkarları ile kendi ihtiyaçları doğrultusunda azimle gayret göstermelerinde motivasyon önemli kavramlardan biridir (Önen ve Kanayran, 2015). Motivasyon kişilerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli unsurların başında gelmektedir. Bireyler motive olarak gerçekleştirdikleri her işin sonucunda kendilerini iyi hisseder, tatmin olur ve bunun sonucunda daha gayretli bir şekilde çalışmalarına devam ederler (Laçınbay, 2018).

Motivasyon kavramı bireysel farklılıklar gösterebilmektedir; kişileri güdüleyen davranış, faaliyet, ödül gibi durumlar her bireyde aynı etkiyi uyandırmayacaktır, bu nedenle hangi bireyi neyin güdülediğini tespit edebilmek için bireyin sergilediği tutum ve davranışların incelenmesi, bunun sonucunda güdüleyici öğelerin belirlenmesi gerekmektedir (Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016).

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğrencilerin motivasyonlarını da etkilemektedir; bu nedenle öğrenci motivasyonu kadar öğretmen motivasyonu da irdelenmesi gereken hususlardan biridir (De Jesus ve Conboy, 2001). Güdülenmiş ve motivasyonu yüksek öğretmenler öğrencilerin akademik ve sosyal başarılar elde etmelerinde önemli rol oynamaktadırlar (MacNeil, Prater ve Busch, 2009).

Belirlenen eğitim politikalarının sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin, etkili bir öğretim sunabilmeleri ve mesleki yeterliğe ulaşabilmeleri açısından motivasyon önemli bir kavramdır (De Jesus ve Conboy, 2001). Motive olan ve güdülenen öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya ve öğrenmeye istekli olurlar (Cave ve Mulloy, 2010). Mesleki gelişimlerine önem veren, kendilerini geliştiren ve yetiştiren öğretmenlere; öğrencilerin, öğretmen arkadaşlarının, okul müdürlerinin ve velilerin inancı ve güveni artacağından bu durum öğretmenlerin güdülenmelerini ve motive olmalarını sağlamaktadır (Apuhan, 2004).

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı artırmak ve istenilen nitelikte sonuçlar elde edebilmek amacıyla öğretmenlerin ilgisini çekecek bazı güdüleyici unsurlardan yararlanılması gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için psikolojik ve fiziki birtakım ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu sayede güdülenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Sucu, 2016). Öğretim sürecinde öğretmenler mesleklerinin gereklerini yerine getirmeye, öğrenciler ise yeni bilgi ve beceriler edinmeye istekli olmalıdırlar (Laçınbay, 2018). Güdülenmiş öğretmenler, öğretim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılmasında etkili olabilmektedirler (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014).

Öğretmen motivasyonunun artırılması eğitim politikalarında da irdelenen ve üzerinde çalışmaların yapıldığı hususlardan biridir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2018) “öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacaktır” maddesi ve Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (2019) 11. Kalkınma Planı'nda yer alan “öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri arttırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir” ve “öğrenci kazanımları dikkate alınarak öğretmenlere ve okul yöneticilerine, görev yaptıkları eğitim kurumunun türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmalar oluşturulacaktır” ilkeleri ile

öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrenme konusunda istekli ve azimli olmaları mesleki gelişim sürecinde önemli noktalardan biridir (İlğan, 2013). Öğretmen kişisel ve mesleki gelişiminin sürdürülebilmesi ve düzenlenen programlarda istenilen başarının elde edilebilmesi için motivasyonu artıracak bazı yöntem ve etkinlikler belirlenip uygulanmalıdır (Ugar, 2019). Bu sayede öğretmenlerin öğrenme isteği, azmi ve gayreti artacak ve öğrenme süreçlerini devam ettirme gücünü kendilerinde bulabileceklerdir. Mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin ilgisini çekebilecek çeşitli faaliyetler öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak güdülenmelerini sağlayabilmektedir (Cheng ve Wu, 2016).

Öğretmenleri mesleki öğrenme süreçlerinde motive eden bazı durumlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öz değerlendirmeleri sonucunda, öğretim sürecinde eksik ya da yetersiz gördükleri noktaları fark eden öğretmenler memnuniyetsizlik hissi yaşamakta ve bu his onları öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için güdülemektedir.
- Öğrenmeye istekli ve meraklı öğretmenlerin, yeni bilgi ve beceri edinebilme olasılığı onları motive etmektedir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için imkân tanınması, ek ücretler ile teşvik edilmeleri ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmeleri, onların motive olmalarını sağlamaktadır (Appova ve Arbaugh, 2017).

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen birtakım etmenler de mevcuttur. Guskey (2000), öğretmenlerin düzenlenen mesleki gelişim programlarının yetersiz olacağını düşünmeleri, fayda sağlamayacağı inancına kapılmaları ya da bu programlara katılmak zorunda kalmaları durumunda motivasyonlarının düşeceğini ve öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin katılacağı mesleki gelişim programları için ödemeleri gereken ücret, öğretmenleri olumsuz etkileyebilmekte, faaliyetlere katılmaktan vazgeçmelerine yol açmaktadır (Corcoran, 1995).

2.6.1.3. Eğitim Politikaları

Bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri elde edebilmeleri ve toplumların gelişimi için eğitim önemli basamaklardan biridir. Bu nedenle ülkeler eğitime dair planlamalar yapmakta, dünyadaki gelişmeleri takip etmekte ve çeşitli politikalar oluşturmaktadır (Yıldız ve Yıldız, 2016). Politika; problemlere yönelik olarak incelemeler yapılması, detaylı veri elde edilmesi, paydaşlarla yapılan görüşmeler neticesinde ortaya konulan fikirler ve çözüm önerileriyle plan ve faaliyetlerin oluşturulmasıdır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013). Eğitim politikaları, ülkelerin eğitime bakış açıları ve ulaşmak istedikleri amaçlar doğrultusunda belirlenen tüm plan ve programlar şeklinde tanımlanabilmektedir (OECD, 2019). Eğitim politikaları; ülkelerin içinde buldukları şartlara, meydana gelen değişim ve gelişmelere göre sürekli yenilenmekte ve güncellenmektedir (Trowler, 2003).

Eğitim bireyleri hayata hazırlayan, yeni bakış açıları kazanmalarını, bilgi ve beceriler elde etmelerini sağlayan bir süreçtir; bu sebeple eğitim politikalarında çağa ayak uyduramayan uygulamalardan uzak durulmalı, bu politikaların okulların gereksinimleri, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları ile ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik temelleri düşünülerek belirlenmesi gerekmektedir (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Eğitim politikalarının amacı; öğretim sürecinin sonunda elde edilen verilerden yola çıkarak gerekli düzenlemelerin yapılması ve iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesidir (Koşar, 2014). Ülkeler eğitim politikalarını oluştururken şu hususlar üzerinde durmaktadır:

- Öğretmenlerin mesleğe ilişkin sosyal ve fiziksel şartlarının iyileştirilmesi,
- Öğretmenlerin yükseköğretimde gerekli bilgi ve becerilere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi,
- Meslekte ilerleme fırsatlarının sunulması,
- Mesleki öğrenme ve gelişim olanaklarının sağlanması,
- Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesidir (OECD, 2019).

Öğretmen yetiştirme politikaları; sürekli gelişmelerin ve yeniliklerin yaşandığı alanlardan biridir. Devamlı güncellenen öğretmen yetiştirme programlarından, günümüz koşullarına ayak uydurabilen ve 21. yüzyıl öğrencilerine yeterli olabilecek donanımda öğretmenler yetiştirilmesi beklenmektedir (Karaca, 2008). Alanlarında yeterli donanıma ve genel kültür bilgisine sahip, öğrencilerle güçlü iletişim kurabilen, mesleğin

gerektirdiği becerilere hâkim öğretmenler yetiştirebilmek eğitim politikalarının temel hedeflerindedir (Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Bu hususta Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019) 11. Kalkınma Planı'nda öğretmenlik mesleğine dair belirlenen politikalardan bazıları şu şekildedir:

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir... Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilecektir, sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir, yabancı dil öğretmenlerin niteliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir . . . Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır, hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2018) ise öğretmen mesleki gelişimine yönelik belirlenen ilkeler şöyledir:

- Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli kurumlarla iş birliği yapılarak faaliyetler gerçekleştirilecektir.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına, sınavlarda başarılı olan öğrencilerin alınmasına dair YÖK ile iş birliği yapılacaktır.
- Öğretmenlere ve okul yöneticilerine kariyerlerinde ilerleme fırsatları sunulacak ve bu doğrultuda lisansüstü programlar oluşturulacaktır.
- Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki yeterliklerini arttırmaya yönelik olarak lisansüstü eğitim programları hazırlanacaktır.

Eğitim politikaları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli unsurlardan biridir (OECD, 2019). Mesleki gelişim faaliyetlerine etkin olarak katılması beklenen öğretmenlere, bu etkinliklerle ilgilenebilmeleri ve motive olabilmeleri için gerekli maddi ve manevi imkânların sağlanması, öğrenmeye zaman ayırabilmeleri için ders saatleri ve programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Karip ve Köksal, 1996). Mesleki gelişim sürecinin etkin bir şekilde sürdürebilmesi için hazırlanan programlar dahilinde faaliyetlerin gerçekleştirileceği alanların belirlenmesi, planların

hazırlanması, çalışmalar için bütçe belirlenmesi, kaynak sağlanması gibi bazı koşulların oluşturulması gerekmektedir (Kalkan, 2015).

2.6.1.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Kişilik her insanda farklılık gösteren birtakım özelliklerdir. Kişiliği meydana getiren unsurlar, yapısal ve fiziksel etmenler, çevre ve toplumsal yapı şeklinde sıralanabilmektedir (Baş, 2019). Her bireyin kişiliği kendisine has birtakım özellikler barındırır, bu özellikler diğer bireylerle benzerlikler gösterse de kişilik bireye özgü bir kavramdır (Kalafat, 2012). Bireylerin tepkileri, tutum ve davranışları, kabiliyetleri kişiliklerini oluşturur (Duysak ve Uslu, 2016). Kişilik; gelişebilen bir kavramdır ve bireyler kişiliklerini, sosyal ilişkiler, deneyimler ve karşılaştıkları zorluklarla süreç içerisinde geliştirmektedirler (Şahin, 2020; Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015). Bireylerin iş ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda istekli olmaları ve güdülenmelerinde sahip oldukları kişilik özelliklerinin etkisi büyüktür (Göloğlu, Demir, Demir ve Bolat, 2017). Kişilik bireylerin doğuştan getirdiği birtakım özelliklerin zamanla gelişmesiyle oluşur, bu gelişim bir noktada yavaşlar, bireylerin kişiliği netleşir ve bu süreçten sonra büyük değişimler gerçekleşmez (Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015). Bireylerin çalışmaya başladıkları ve bir örgüte dahil oldukları yaşlarda kişilik tipleri şekillenmiş olmaktadır. Bu nedenle görev yaptıkları örgütlerde, bireylerin kişilikleri göz önünde bulundurularak birtakım hedefler belirlenmeli ve bu doğrultuda plan ve programlar hazırlanmalıdır (Şahin, 2020). Meslekleri ile kişilik yapıları uyum içinde olan bireyler mesleklerinin gereklerini severek yerine getirmektedirler (Yıldız ve Uzunbacak, 2019).

Öğretmenler öğretim sürecinin niteliğinin belirleyici unsurlarından biridir. (Hotaman, 2012). Öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar, öğrencileriyle iletişim ve ilişkileri öğretim sürecinin niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çelebi ve Uğurlu, 2014). Çünkü öğretmenlerin tutum ve davranışları ile olay ve olgulara bakış açıları öğrenciler üzerinde iz bırakmaktadır (Atmaca, 2020).

Nitelikli öğretmenler; eğitimle ilgili güncel meseleleri takip ederek yeni gelişmelerden haberdar olur, kendilerini mesleki açıdan geliştirir, teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanabilmek amacıyla yeni beceriler elde eder, yaptıkları araştırmalar ve sorgulamalar ile en doğru bilgiye ulaşma gayreti içinde olurlar (Çelikten, Şanal ve

Yeni, 2005). Aynı zamanda kişilik özelliklerini de irdeleyerek fark ettikleri eksiklerinin üzerine giderler (Özsoy, 2002). Öğretmenlerin tüm bu niteliklere sahip olabilmelerinde kişilik özelliklerinin etkisi büyüktür. Öğretmenlerin; aktif, enerjisi yüksek, öğrencileri ve meslektaşlarıyla güçlü iletişim kurabilen, sevecen, iş birliğine açık, kendilerine değer veren ve saygı duyan, sorumluluk alabilen, farklı bakış açıları geliştiren, hoşgörülü, kendilerini değerlendirebilen, içsel motivasyonu yüksek, azimli, gelişime açık, gayretli, vizyon sahibi, güncel meseleleri takip eden bireyler olmaları gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu özelliklere sahip öğretmenler meslek hayatları boyunca sorumluluklarının bilincinde olarak öğrenmeye ve gelişmeye önem verecek ve bunu gerçekleştirebilecek gücü kendilerinde bulacaklardır.

Barth (1990); mesleki gelişim açısından öğretmenlerin kişilik özelliklerini üç gruba ayırmaktadır:

- 1. Grup: Eleştiriyi sevmeyen ve bu nedenle mesleki gelişime ve iş birliğine kapalı olan öğretmenlerdir.
- 2. Grup: Bu grupta öğretmenler kendilerini değerlendirerek eksikliklerini giderme çabası içinde olurlar ve bu yönde planlamalar yaparlar. Fakat bu gruptaki öğretmenler dışarıdan destek almak istemezler ve kendi öğretim uygulamalarını devam ettirme eğilimindedirler.
- 3. Grup: Bu öğretmenler kendilerini sorgular, eksikliklerini irdeler, okulun tüm paydaşlarıyla dayanışma ve iş birliği içerisinde hareket ederek öğretim etkinliklerini paylaşır ve geliştirirler. 1 ve 2. Gruptaki öğretmenlerin gerginlik ve stres düzeyleri yüksektir. Bu olumsuz duyguları öğrencilere ve öğretmenlere de yansıtıklarından okulda kaygı düzeyi yüksektir. Bu da öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkililiğini azaltmaktadır. 3.grupta ise kaygı düzeyi düşüktür ve öğretmenler öğrenmeye ve gelişime açıktırlar, meslektaşlarıyla iş birliği ve dayanışma içerisinde olmaktan mutluluk duyarlar.

Özsaygı; bireylerin sahip oldukları özelliklerden ve içerisinde buldukları durumdan hoşnut olmaları ve kendilerini bu şekilde kabul etmeleridir (Doğru ve Peker, 2004). Öğretmenlerin özsaygılarının olması mesleki yeterlikler açısından önemlidir çünkü özsaygısı yüksek olan öğretmenlerden kendilerine güvenen, yeni, farklı fikirler ve çözümler üretebilen, gelişime açık kişiler olmaları beklenir (Gürşen Otacıoğlu, 2009). Özgüven ise öğretmen ve öğrenci öğrenmesi konusunda etkili olan ve öğretmenlerde

bulunması gereken niteliklerden biridir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin bilincinde olmaları ve kendilerini güdüleyerek olumsuz fikir ve duygulardan arınmaları gerekmektedir (Uysal ve Gürol, 2018). Öğretmenlerin özgüven eksikliği, onların mesleki gelişimini, öğrenmeye yönelik çalışmalar yapmalarını ve gayret göstermelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Hancock, 2001).

Stres ve öğrenme arasında önemli bir bağlantı vardır; stresli ve gergin yapıdaki bireyler öğrenme konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar ve yüksek düzeyde endişe içerisinde olan bireylerin öğrenme hızı ve öğrenme kapasiteleri düşmektedir (Karasek ve Theorell, 1990). Kaygı düzeyi yüksek ve stresli öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edecekleri verim azalmakta ve bu durum öğretmen öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Stres ve yüksek kaygıdan uzak durabilen öğretmenler mesleklerinde daha etkili olmaktadır (Önen, 2012).

2.6.1.5. Okulla İlgili Faktörler

a. Okul İklimi

Hawthorne çalışmaları sonucunda örgütlerde bireyler arası ilişkiler ve iletişimin etkileri ortaya konulmuş ve böylece örgüt iklimi kavramı ortaya çıkmıştır (Demirel Yazıcı, 2019). Örgüt üyelerinin tavır, tutum ve davranışları ile aralarındaki iletişim örgüt iklimini meydana getirmektedir (Sarı, 2019). Bireylerin çalışma ortamlarının ruhu, enerjisi ve havası, ortaya koydukları iş ve o işi yapma istekleri üzerinde etkili olmaktadır (Demir, 2019).

Okul çalışanlarının okul ortamına ilişkin duygu ve düşünceleri de okul iklimini meydana getirmektedir (Yurter, 2016). Okullarda ortaya çıkan sorunların nasıl çözüldüğü, meslektaşların iletişimi, öğrencilerin tutum ve davranışları, okuldaki dayanışma, iş birliği ve güven duygusu gibi unsurlar okul iklimini oluşturmaktadır (Yıldırım, 2017). Freiberg ve Stein'a (1999) göre okul iklimi; okulun tüm paydaşlarının okula bağlılığını ve inancını artıran unsurlar bütünüdür. Güçlü okul iklimlerinde çalışanların örgütsel bağlılıkları yüksektir, okul üyeleri okulu benimser, sağlıklı bir iletişim vardır. Başarılı uygulamalar takdir edilir ve ödüllendirilir (Docker, 1988).

Docker (1988), etkili okullar oluşturabilme yolunda önemli görülen iki kavram olan okul iklimi ile öğretmen mesleki gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu belirterek güçlü bir okul iklimine sahip olabilmek için mesleki gelişim programlarının

etkili bir biçimde uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Güçlü okul iklimlerinde öğretmenler meslektaşlarıyla birlik içerisinde hareket ederek çeşitli çalışmalar gerçekleştirirler ve öğretim sürecinin niteliğini artırırılar (Kraft ve Falken, 2020). Okul liderleri ise öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için gerekli planlamaları yapar, faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için bütçe temin ederler (Wei, 2003).

Okullarda meslektaşlar arasında öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesinde okul ikliminin etkili olduğu düşünülmektedir. Okul ikliminin pozitif olduğu okullarda; meslektaşlar arasında sağlam bağlar kurulur, meslektaşlar birbirlerine güvenirler ve dayanışma içinde hareket ederler. Okul yöneticileri ve öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürerek çeşitli faaliyetlere katılırlar, öğrencilerle güçlü iletişim kurarak onların akademik başarılarını arttırmak amacıyla okulun paydaşlarından olan velilerle iş birliği yaparlar (Tofur ve Balıkçı, 2018). Aynı zamanda olumlu okul iklimi, öğrencileri ve öğretmenleri öğrenmeye ve gelişime güdülemektedir (Glusac, Tasic, Nikolic, Terek ve Gligorovic, 2015).

Okul iklimi bazı durumlarda öğretmen, öğrenci ve diğer personeli olumsuz yönde de etkileyebilmektedir (Freigberg ve Stein, 1999). Negatif bir okul ikliminde güven ve bağlılık duyguları zayıftır; meslektaşlar, okul yönetimi ve öğrenciler arasında iletişim problemleri vardır. Bu durum öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları ile öğrenme istek ve motivasyonlarını etkilemektedir (Yıldırım, 2017).

b. Okul Kültürü

Örgüt kültürü; örgütteki bireyleri bir arada tutan, onlara belirledikleri hedefler doğrultusunda ilerleme gücü veren semboller, ilkeler, değerler gibi unsurları ihtiva eder. Kültür, örgütü bir arada tutan ve amaca yönelten en önemli unsurlardan biridir (Can, Asan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015). Farklı akademik, sosyal ve kültürel çevrelerden gelen bireyler, örgütte bir araya gelerek kültür oluşturmaktadırlar (Ankaralıoğlu, 2020). Güçlü bir kültüre sahip örgütlerde bireyler arasındaki iletişim, birlik duygusu ve güven ön plandadır; örgüt içerisindeki bireylerin tavır, tutum ve davranışları kültürün etkisi ile şekillenmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt kültürünün ana unsurları olan; önemli kişi ya da olaylara ilişkin düzenlenen törenler, ortak değerler, yöneticilerin tutumları,

birtakım işaret, sembol ve hikâyeler örgüt üyelerini bir arada tutan öğelerdir (Elmas, 2019).

Okul kültürü; okulun tüm paydaşlarının tutum, tavır, davranış, norm ve inanç gibi unsurlarından meydana gelmektedir. Ayrıca toplumların yapısal özellikleri, gelenek ve değerleri de okul kültürünün öğeleri arasındadır (Buluç, 2013). Okullar; öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılandığı kurumlardır. Öğretim sürecinde temel amaç, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılar elde etmeleri ve iyi, donanımlı bireyler olarak yetiştirilmeleridir (Aliyev, 2020). Bu amaçlara ulaşabilmeleri noktasında okulların güçlü bir kültüre sahip olmaları gerekmektedir. Kültürün oluşumunda okulun iç dinamikleri ile diğer tüm paydaşların ortak çabası ve etkisi vardır (Şişman, 2011). Güçlü okul kültüründe, okullarda meslektaşlar arasında iş birliği hakimdir, öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim vardır, okullarda güncel gelişmeler takip edilerek sürekli bir yenilenme mevcuttur ve okulun tüm paydaşları arasında dayanışma ve güçlü bağlar vardır (Şişman, 2011).

Güçlü bir kültüre sahip okullar, etkili öğretim ortamı oluşturabilmek ve eğitimdeki yenilikleri takip edebilmek için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermekte ve bu süreçte öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Saphier ve King'e (1985)'e göre güçlü okul kültürlerinde öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin bazı temel unsurlar şunlardır:

- Meslektaşlar arası dayanışma ve iş birliği: İş birliğinin güçlü olduğu okullarda öğretmenler dayanışma içinde hareket ederek tecrübelerini, bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşırlar; sorunları birlikte çözerler. Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılığı yüksek düzeydedir. Birbirlerine değer veren öğretmenler öğrenme sürecini beraber sürdürürler. Öğretmenler oluşturdukları ekipler ile mesleki gelişim faaliyetleri planlar ve planlanan etkinliklerde görüşlerini dile getirirler. Faydalı buldukları etkinlikleri ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmaya açıktırlar.
- Mesleki deneyim: Öğretmenler edindikleri yeni becerileri işe koşma noktasında okul yöneticileri ve diğer öğretmenler tarafından desteklenirler.
- Yüksek beklenti: Okulun tüm paydaşları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerini bekler. Bu beklenti neticesinde öğretmenler öğrenmeye ve gelişime daha istekli olurlar ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirirler.

- Özgüven ve güven: Öğretmenler her ne kadar donanımlı ve tecrübeli olsalar da bu durum mesleki gelişimlerini sürdürmeyecekleri anlamına gelmez. Öğretmenler öğrenmeye devam ederler.
- Destekleme: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, okulun akademik ve sosyal başarısını artırma açısından önemli bir faktördür. Bu nedenle mesleki gelişim için öğretmenler, yöneticiler tarafından her şartta desteklenirler. Okul yöneticileri, öğretmenlerin çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli zamanı yaratarak meslektaşlarıyla birlikte öğrenme faaliyetlerine katılırlar.
- Bilgiye erişim: Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla okul sınırlarını aşarak bilgi edinebilecekleri her faaliyete katılırlar ve başka okullardaki uygulamaları görmek ve o okullardaki öğretmenlerin tecrübe ve bilgilerinden faydalanabilmek amacıyla gözlem ve incelemelerde bulunurlar.

c. İş Birlikçi Öğrenme Kültürü

Bireylerin oluşturdukları gruplar aracılığıyla tecrübelerini, bilgi ve becerilerini paylaşarak öğrenmeyi gerçekleştirmeleri işbirlikçi öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Erbil ve Kocabaş, 2019). Örgütlerde öğrenme, ortaya çıkan problemler karşısında örgüt üyelerinin çözüme yönelik yaptıkları çalışmalar ile gerçekleşmektedir (Ayden ve Düşükcan, 2002). Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için öğrenmek, yeni bilgi ve beceriler edinmekle yükümlüdürler; bu sebeple örgütün her bir üyesinin bu gerçeği kabul etmesi ve öğrenmeye istekli olması gerekmektedir (Dağdeviren Ertaş, 2020). Örgütlerde öğrenme süreci öncelikle bireylerin öğrenmesi ile başlar, örgüt üyeleri edindikleri bilgileri paylaşarak öğrenmeyi tüm örgüt içinde devam ettirirler (Bozan, 2020).

Öğrenen örgütler;

- Örgüt üyelerinin kendilerini geliştirdikleri ve değiştirdikleri,
- Üyelerinin kişisel ve mesleki anlamda gerekli donanıma sahip oldukları,
- Edinilen bilgilerin meslektaşlar arasında paylaşıldığı,
- Meslektaşlar arası iş birliği anlayışının benimsendiği,
- Öğrenilen her bilginin örgüt hafızasında yer edindiği ve gerekli görüldüğünde kullanıldığı örgütlerdir (Atak ve Atik, 2007).

Öğretmenler, öğretmen arkadaşları, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler gibi okulun pek çok unsuru aracılığıyla her an öğrenir ve gelişirler (Yıldırım, 2018). Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca yaşadıkları problemlerin çözümünde ya da mesleki öğrenme süreçlerinde en önemli destekçileri meslektaşlarıdır; ihtiyaç duydukları takdirde ders esnasında ya da ders dışında fikir alışverişinde bulunmak ve sorunlara çözüm yolu aramak için öğretmenlerin danışacağı ilk kişiler öğretmen arkadaşları olmaktadır (Nias, 2005). İş birliği içinde öğrenmeyi gerçekleştiren öğretmenler tecrübe ve bilgilerini paylaşarak birbirlerine destek olurlar (Tatar, 2019). Öğretmenler meslektaşlarının sahip oldukları niteliklerden, bilgi ve becerilerinden etkilenmektedirler; kişisel ve mesleki gelişimlerine önem veren öğretmenler meslektaşları üzerinde pozitif bir etki oluşturarak güdülenmelerini sağlamaktadırlar (Jackson ve Bruegmann, 2009).

Öğretmenler, görev aldıkları okullarda meslektaşları, öğrenciler, okul yöneticileri ve veliler aracılığıyla daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Okul dışında mesleki gelişime dair düzenlenen faaliyetler, öğretmenlerin okullarda öğrenmeleri kadar etkili olmamaktadır (Darling-Hammond, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelerek öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri zamanlar oluşturulmalı, düzenlenecek faaliyetlere ilişkin planlamalar yapılmalı, öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıflarda uygulanabilmesi sağlanmalı ve uygulama sonucunda geri dönütler alınmalıdır (Boss, 2018).

Öğretmenlerin meslektaşlarını öğrenme konusunda desteklemeleri, öğretim teknikleri üzerinde görüş alışverişinde bulunmaları ve deneyimli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmeleri iş birliği ile öğrenme yollarından bazılarıdır (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007). Mesleğe yeni adım atan öğretmenlere görev aldıkları kurumdaki sevecen, iş birliğine açık, hoşgörülü öğretmenlerin destek olmaları ve mesleki eksikliklerini giderme konusunda tavsiyelerde bulunmaları öğretmenler arasındaki bağı güçlendirmektedir (Nias, 2005).

Öğretmenler iş birlikçi öğrenme kapsamında bir araya gelerek birtakım faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Öğretim sürecinin niteliğini arttırmak, mesleki öğrenme amacıyla belirlenen faaliyetlerin dayanışma ve iş birliği içerisinde uygulanarak sonuçlarının irdelenmesi için bir araya gelen öğretmen, okul yöneticisi ve diğer paydaşlardan oluşan gruplar mesleki öğrenme toplulukları olarak adlandırılmaktadır

(Altun, 2020). Belirlenen hedefler ve amaçlar doğrultusunda mesleki öğrenme topluluklarında bir araya gelen öğretmenler, tecrübelerini birbirlerine aktararak öğrenirler (Hord, 2008). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelerek yaptıkları bu bilgi paylaşımları mesleki öğrenme açısından önemli görülmektedir (Çolak, 2017). Mesleki öğrenme topluluklarının ilkeleri; meslektaşların dayanışma ve iş birliği içerisinde gözlem, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak mesleki gelişimlerini sağlamak ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır (Great Schools Partnership, 2014).

Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen mesleki öğrenmesi bağlamında bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okullarda yöneticiler, öğretmenleri öğrenme konusunda desteklerler. Öğretmenlere karar verme ve uygulama noktasında söz hakkı tanınır ve kendileri de bu süreçte mesleki gelişimlerini sürdürürler.
- Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler bir araya gelerek güçlü bir iletişim kurar ve var olan problemlere çözüm yolları bulmak konusunda iş birliği içerisinde hareket ederler.
- Öğrenme toplulukları; belirlenen hedefler doğrultusunda ortak bir vizyon oluşturarak bu ilkeler ışığında çalışmalar gerçekleştirir.
- Mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli fiziksel koşullar sağlanır.
- Mesleki öğrenme topluluklarında üyeler, dayanışma ve iş birliği içinde, öğretim kalitesini arttırmak amacıyla ders gözlemleri gerçekleştirerek fikirlerini paylaşırlar (Hord, 1997).

Öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içinde hareket ederek mesleki öğrenmelerini sürdürebilmeleri için yaptıkları faaliyetlerden bir diğeri ise meslektaşlarının derslerini gözlemlemeleridir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Meslektaş gözleminin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretmenler dayanışma ve iş birliği içerisinde hareket ederek öğretim sürecine yönelik plan yaparlar.
- Derslerin işlenişinde kullanılacak yöntemler hususunda fikir paylaşımında bulunur ve bu yöntemlerin tüm öğretmenler tarafından kullanılması hususunda ortak hareket ederler.

- Öğretmenler tecrübe, bilgi ve becerilerini birbirleri ile paylaşarak mesleki öğrenme süreçlerini sürdürürler.
- Öğretmenler kendilerini analiz eder ve eksik gördükleri alanlarda kendilerini geliştirirler (Martin ve Double, 1998).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere dair öğretmen görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; olayları ya da durumları içinde buldukları çevrede inceleyerek anlamlandırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2011) nitel araştırma yöntemini, olay, olgu ya da durumların niteliğini incelemek için gerçekleştirilen araştırmalar şeklinde tanımlamaktadırlar. Nitel araştırmalarda; belirlenen konuya dair gözlemler, olayın meydana geldiği çevrede gerçekleşir; gözlem esnasında her durum detaylı olarak incelenir, irdelenir ve elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Aydın (2018), bireylerin hislerinin, algılarının ve davranışlarının nedenlerini algılayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ise bir olayın tüm detaylarının derinlemesine incelenmesi ve veriler ışığında durumları anlamlandırma çabasıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışması ile doğal ortamında incelenen olaylar hakkında ayrıntılı bilgi elde edilmekte ve olayın bireyleri ne yönde etkilediği incelenerek birtakım sonuçlar elde edilmektedir (Saban ve Ersoy, 2019). Durum çalışması, karmaşık olayların ya da durumların detaylı incelenmesi, irdelenmesi ve anlamlandırılması sürecinde kullanılan desenlerden biridir (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Yin'e (2003) göre durum çalışması, bireysel, toplumsal, politik pek çok durumun araştırılmasında kullanılabilir ve diğer tekniklere kıyasla daha kapsamlı veri elde edilmesini sağlamaktadır. Gall, Gall ve Borg (2003), durum çalışmasının sağladığı faydaları şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Durum çalışması ile hayatın içinden birtakım olaylarla ilgili detaylı bilgiler edinilmektedir.

- Okuyuculara içinde buldukları durum ile araştırmada incelenen durum arasında karşılaştırma yapabilme olanağı sağlamaktadır.
- Farklı olayları ya da durumları inceleme fırsatı sunmaktadır.
- Araştırmacı özgürdür; araştırmanın gidişatına göre değişiklikler yapabilmektedir.

Nitel araştırmalarda olay, olgu ya da durumlar gerçekleştiği çevrede, doğal ortamında gözlemlenir; olayı etkileyen ya da olaydan etkilenen bireylerin görüşlerine de başvurularak kapsamlı ve derinlemesine veri toplanır ve bu sayede durum açıklanmaya çalışılır (Saban ve Ersoy, 2019). Durum çalışması ise güncel olayların ya da olguların gerçek hayattaki ilişkiler örgüsü içinde, bulunduğu çevre ve şartlar bağlamında deneysel olarak irdelenmesi ve incelenmesidir (Yin, 2003). Olayların tüm boyutları hesaba katılarak incelenmesine fırsat tanıyan nitel araştırmalar, eğitimde tercih edilen araştırma yöntemlerindedir; eğitimde meydana gelen olaylar, sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerle ilişkilidir. Bu nedenle eğitime dair sorunlar yerinde gözlemlenmeli ve tüm boyutları ele alınarak incelenmelidir (Işıkoğlu, 2005). Bu bağlamda mevcut araştırmada, öğretmen mesleki öğrenmesi ile bu sürece etki eden faktörlerin incelenmesi ve analizinde nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinde çalışma grupları, araştırmaya ilişkin tüm durumları yansıtacak nitelikte bireyler ve olaylar dahil edilerek oluşturulmalıdır (Karataş, 2015). Bu çalışmada katılımcılar 2020-2021 öğretim yılında Karabük ilinde farklı okul türleri ve farklı branşlardan 32 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmaya dair derinlemesine bilgi edinilebilmesi amacıyla uygun olay ya da durumların seşitilmesidir; maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmaya yönelik olarak, olayların benzer ya da farklı yönlerinin belirlenerek ortaya konulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu Karabük'te görevli 27 kadın ve 5 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı branş, kıdem yılları ve yaş gruplarından belirlenmiştir. Katılımcılar 25-50 yaş aralığındadır. Katılımcılardan 12'sinin kıdemi 2 ile 10 yıl arasında, 17'sinin 10 ile 20 arasında değişmekte olduğu, 3'ünün ise 25 yıl ve üzerinde

olduğu görülmektedir. Katılımcı çeşitliliğini arttırabilmek amacıyla farklı branş (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Bilgisayar, Fen, Matematik, Teknoloji Tasarım, Okul öncesi, Resim, Sınıf öğretmenliği) ve yaşlardan öğretmenler belirlenmiş ve bu sayede detaylı bilgi toplanabilmesi sağlanmıştır. Ayrıca örneklemin belirlenmesi sürecinde kolay ulaşılabilir örneklemeden de yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; araştırma sürecinde katılımcılara hızlı ve kolay ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Bu sayede araştırma sürecinde ulaşılması kolay bir örneklem belirlenerek zaman kazanılmakta, aynı zamanda maliyet azalmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Katılımcılara ait bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim düzeyi	Görev aldığı okul türü	Branş
K1	Kadın	35	12	Lisans	İlkokul	İngilizce
K2	Kadın	46	26	Yüksek lisans	Anaokulu	Okulöncesi
K3	Kadın	35	9	Lisans	Ortaokul	Fen bilgisi
K4	Kadın	37	15	Lisans	İlkokul	İngilizce
K5	Erkek	26	3	Lisans	Ortaokul	Din kültürü ve ahlak bilgisi
K6	Erkek	39	15	Yüksek lisans	Ortaokul	İngilizce
K7	Erkek	37	12	Lisans	Ortaokul	İngilizce
K8	Erkek	36	12	Lisans	Ortaokul	Teknoloji tasarım
K9	Kadın	25	2	Lisans	Ortaokul	Matematik
K10	Kadın	28	5	Lisans	Ortaokul	Resim
K11	Kadın	28	4	Yüksek lisans	Lise	Din kültürü ve ahlak bilgisi
K12	Kadın	36	10	Lisans	Ortaokul	Teknoloji tasarım

K13	Kadın	36	12	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
-----	-------	----	----	--------	---------	-----------------

Tablo 3. (devam)

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim düzeyi	Görev aldığı okul türü	Branş
K14	Kadın	39	17	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K15	Kadın	31	7	Lisans	İlkokul	Rehberlik
K16	Kadın	36	12	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K17	Kadın	30	6	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K18	Kadın	50	28	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K19	Kadın	42	18	Lisans	Lise	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K20	Kadın	38	14	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K21	Kadın	30	6	Lisans	Ortaokul	Türkçe
K22	Kadın	27	5	Lisans	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K23	Kadın	34	11	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K24	Kadın	40	18	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K25	Kadın	28	6	Lisans	İlkokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K26	Kadın	31	8	Yüksek lisans	Lise	İngilizce
K27	Kadın	38	15	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K28	Kadın	48	25	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K29	Kadın	39	15	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni
K30	Kadın	40	17	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni

K31	Erkek	31	9	Yüksek Lisans	Lise	İngilizce
K32	Kadın	39	15	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme tekniği; araştırmaya yönelik hazırlanan sorular ile detaylı bilgi edinebilme amacıyla katılımcıların görüşlerinin alınması ve bu yolla veri toplanması olarak tanımlanabilmektedir; yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bir araya getirilerek ana temaya ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Görüşme tekniğinde ilk olarak görüşme formu oluşturulur ve katılımcılarla görüşme yapılmadan önce etkililiği test edilir, form son halini aldıktan sonra katılımcılarla iletişime geçilerek görüşme için gün ve saat belirlenir ve gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra görüşme gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; görüşme öncesinde hazırlanan soruların yanı sıra görüşme esnasında duruma göre daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla alt soruların da katılımcılara yöneltilmesiyle gerçekleştirilir. Bu görüşme tekniği araştırmacıların esnek davranabilmesi ve görüşmenin katılımcıların cevaplarına göre şekillendirilebilmesi nedeniyle eğitime dair araştırmalar için uygulanabilir tekniklerden biridir (Türnüklü, 2000). Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Form; katılımcılara yaş, branş, çalıştıkları kurum, eğitim düzeyleri gibi soruların yöneltildiği kişisel bilgi formu ile araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen dört temel soru ve her bir soru hakkında detaylı veri toplayabilmek amacıyla saptanan alt sorulardan meydana gelmektedir.

Görüşme formunda belirlenen soruların araştırmanın amacına uygunluğu ile anlaşılır ve açık olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan görüşme formunun taslağının incelenmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Form hakkında görüşüne başvuru uzmanların belirlenmesinde öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine çalışmalar gerçekleştirmiş olmaları ölçüt olarak saptanmıştır. Görüşme formu taslağı, belirlenen

ölçüt doğrultusunda farklı üniversitelerin Eğitim Bilimleri bölümünde görev alan üç öğretim üyesine ulaştırılmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönütler neticesinde form üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiş, taslağın son hali ile iki öğretmenle görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliğine dair öğretmenlerin fikirleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilk olarak Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu ile Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra, görüşme yapılacak öğretmenler ile telefon görüşmesi yapılarak araştırmaya dair bilgi verilmiş, görüşmenin yapılacağı tarih ve saatler belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü noktalarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı belirtilmiş, görüşme esnasında elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Katılımcılara K1, K2 şeklinde kod isimler verilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı yapılabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri için samimi bir ortam oluşturulmuş ve diledikleri zaman görüşmeyi bitirebilecekleri söylenmiştir. Görüşme esnasında ses kaydının yanı sıra görüşme formu üzerinde çeşitli notlar alınmıştır. Tüm katılımcılar ile yapılan görüşmeler 20 ile 50 dakika arası sürmüştür.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırmada; görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları ile görüşme formu üzerine alınan notlar yazıya aktarılmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Tümdengelim metodu ile dökümanların ya da görsel unsurların analizi ve çözümlenmesi için içerik analizi kullanılmaktadır (Aydın, 2018). İçerik analizi; verilerin derinlemesine incelenmesi, benzerliklerin göz önünde bulundurularak kod ve temaların oluşturulması ve anlamlı hale getirilerek okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi problemin objektif ve sistemli olarak incelenmesini ve aktarılmasını amaçlamaktadır (Koçak ve Arun, 2006).

Mevcut araştırmada, görüşmelerden elde edilen ve yazıya aktarılan veriler dikkatli bir şekilde okunarak incelenmiş ve kodlara ayrılmıştır. Oluşturulan kodlar, aralarındaki benzerlik ve ilişkiler göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmış ve

bu sayede alt temalar elde edilmiştir. Alt temalardan yola çıkılarak ana temalara ulaşılmış ve hazırlanan tablolar ile tüm veriler danışman öğretim üyesine sunulmuştur. Danışman öğretim üyesinin görüşleri ile tema ve tablolar tekrar düzenlenmiştir. Son olarak nitel araştırmalarda içerik analizi konusuna hâkim uzmanlarca temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bu sayede araştırmanın tutarlığı kontrol edilmiştir. Bulgular gerekli görülen noktalarda katılımcı görüşlerinin doğrudan verilmesiyle desteklenmiş ve elde edilen veriler alanyazına dayandırılarak yorumlanmış ve bulgulara ulaşılmıştır.

3.5.1. Tutarlık

Tutarlık, araştırmada elde edilen verilerin tekrar toplanması neticesinde aynı nitelikte sonuçlar elde edilebilmesidir (Saban ve Ersoy, 2019). Fakat nitel araştırmalarda aynı sonuçların elde edilebilmesi güçtür, her araştırmacının görüşü ve olaylara yaklaşımı farklı olduğundan benzer veriler araştırmacılar tarafından farklı açılardan değerlendirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tutarlığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmanın her bir aşaması detaylı olarak açıklanmalı ve tekrar edilebilir olmalıdır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Mevcut araştırmada, araştırmanın her bir safhası detaylı olarak kayıt altına alınmış ve not tutulmuştur. Ayrıca tutarlığın sağlanabilmesi amacıyla tema ve kodlar, mevcut araştırma konusu üzerine çalışmalar gerçekleştirmiş uzmana sunulmuş ve görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda uzman, araştırmanın tutarlı olduğunu belirtmiştir.

3.5.2. İnanırcılık

Araştırmanın kabul edilebilir olması için çalışma sürecinin tüm aşamaları ile sonuçları tutarlı ve teyit edilebilir olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda inanırcılık; araştırmacının verileri toplama sürecinde, çalışma grubunun bulunduğu ortamda vakit geçirmesi ve grubun yapısı, olaylara yaklaşımı, fikirleri ve kültürleri hakkında detaylı bilgi edinmesi ile sağlanabilmektedir (Başkale, 2016). Bu bağlamda veri toplama sürecinde; katılımcıların bulunduğu ortamlarda uzun süre vakit geçirilerek katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları zaman dilimlerinde ve tercih ettikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler olabildiğince uzun tutulmuş ve derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme esnasında alınan ses kaydı daha sonra yazıya aktarılmış ve katılımcılarla paylaşılarak istekleri doğrultusunda

düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede katılımcı teyidi ile verilerin katılımcılar tarafından kontrolü sağlanmıştır (Başkale, 2016). Ayrıca maksimum çeşitliliğin elde edilmesi amacıyla araştırmanın çalışma grubu, farklı branş ve kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden oluşturulmuştur

3.5.3. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik; araştırmanın sonucunun başka çalışmalarda da kullanılabilirliğinin ve genellenebilirliğinin sağlanmasıdır; araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri analizi gibi tüm detayların diğer çalışmalarla kıyaslanabilmesi ve araştırmacılar tarafından faydalanabilmesi amacıyla aktarılması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, araştırma konusunun belirlenmesiyle birlikte, konuya dair ulusal ve uluslararası alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve gerekli okumalar yapılmıştır. Okumalar neticesinde araştırmanın problem durumu yazılarak danışman öğretim üyesine sunulmuş ve alınan geri dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirlenmiştir. Araştırmanın genel çerçevesi ortaya konduktan sonra literatür, alanyazındaki ilgili kaynaklar taranarak oluşturulmuştur. Uygun araştırma yöntemi belirlenerek, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmış ve yöntem bölümü bu şekilde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, Karabük ilinde görev yapan farklı okul türleri, farklı branş ve kıdem yıllarına sahip 32 öğretmenden oluşmaktadır Görüşme öncesinde öğretmenlerle iletişime geçilmiş, gerekli bilgilendirmeler yapılmış, katılımcılarla uygun tarih, saat ve mekânlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin hemen öncesinde ses kaydının gerekliliği izah edilerek izin istenmiş ve katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Yapılan görüşmeler 20 ile 50 dakika arası değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yazıya aktarılan görüşmeler, katılımcı teyidi alınarak düzenlenmiş ve tamamlanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen ham veriler kod ve temalara ayrılmış, kategorize etme ve temalandırma sürecinde uzman yardımına başvurularak verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine dair tüm bilgiler detaylı olarak sunulmuştur.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik

Araştırmacının objektif bir şekilde, tüm önyargılarından, kişisel fikir, duygu ve düşüncelerinden arınarak çalışmayı gerçekleştirmesi teyit edilebilirliğin sağlanması için gerekli unsurlardandır (Miles ve Huberman, 1994). LeCompte ve Goetz'e (1982) göre, araştırmacının teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla ilk olarak araştırmacı, araştırma sürecindeki her aşamayı detaylı bir şekilde ortaya koymalı, verilerin kodlanması, tema ve kategorilere ayrılması gibi safhaları derinlemesine açıklayarak benzer çalışmaların gerçekleştirilmesinde yol gösterici olmalıdır. Araştırmaların teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise dış uzman denetimidir, uzman görüşüne başvurulması araştırmacının verilere dayalı olarak gerçekleştirildiğinin teyit edilmesini sağlamaktadır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırmada görüşme formunun oluşturulması, elde edilen ham verilerden yola çıkılarak kod ve temaların belirlenmesi ve verilerin kategorize edilmesi süreçlerinde uzman görüşüne başvurulmuş ve çalışmalar bu şekilde sürdürülmüştür. Ayrıca araştırma esnasında verilerin toplanması, analizi, kod ve temaların oluşturulması gibi tüm aşamalar detaylı bir şekilde açıklanmış ve alanyazına sunulmuştur.

3.5.5. Araştırmada Etik

Bilim insanları; araştırma sürecinde açık olmalı, benzer çalışmaların alanyazına yaptığı katkıları samimi bir şekilde dile getirerek hakkaniyetli davranmalı, katılımcıların kişisel haklarına saygı duymalıdır (TÜBA, 2002). Araştırmacının teorik alt yapısı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi gibi aşamalarda etik değerler göz önünde bulundurulmalı, doğruluk ve dürüstlük ilke edinilerek özgün araştırmalar gerçekleştirilmelidir (Uğurlu, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırma öncesinde Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu ile Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve çalışmaya katılımın gönüllülük üzere gerçekleştiği, kişisel bilgilerin hiçbir durumda paylaşılmayacağı, katılımcı görüşlerinin araştırmada kod isimler yoluyla kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmış, elde edilen bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşme sırasında diledikleri takdirde görüşmeyi sonlandırabilecekleri ve istemedikleri sorulara cevap vermemekte özgür oldukları katılımcılara bildirilmiştir.

3.5.6. Araştırmacının rolü

Nitel araştırma yönteminde araştırmacı, olayın gerçekleştiği çevrede, olayı gerçekleştiren ya da olaydan etkilenen bireylerle iletişim kuran, gözlem yapan bireylerdir, bu nedenle incelemeler esnasında araştırmacı bizzat olayın içerisinde bulunur (Karataş, 2015). Durum çalışmalarında araştırmacı; katılımcılara soracağı soruları iyi seçmeli, objektif olmalı, araştırma esnasında karşılaştığı farklı olayları araştırma yararına kullanabilmelidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Saban ve Ersoy (2019) durum çalışması yapan araştırmacıların sahip olması gereken özellikleri “iyi dinleme, iyi soru sorma, konuyu iyi bilme, eř zamanlı farklı işlere odaklanma ve istikrarlı olma” şeklinde sıralamaktadırlar. Mevcut çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla farklı branş ve kıdem yıllarına sahip öğretmenlerle görüşmeler yaparak ortaya konulan görüşler çerçevesinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin sunduğu her görüş dikkatle dinlenmiş ve notlar alınarak araştırmaya yansıtılmıştır. Ulusal alanyazında ğretmen mesleki öğrenmesi üzerine kısıtlı çalışmalar yapıldığı göz önünde bulundurulduğuunda, öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma konusunda kısıtlı çalışmanın bulunması araştırmacıyı zorlamış olsa da alanyazına katkı sağlama fikri güdüleyici bir etmen olmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen mesleki öğrenmesine etki eden faktörler öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve 4 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen algıları, mesleki öğrenme sürecinin gerçekleşmesi, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler ve öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileridir.

4.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen algıları teması; öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamı ve mesleki öğrenmenin öğretmenler için önemi alt temaları ile ele alınmıştır. Alt temalar ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen algıları

<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamı	Meslekte tecrübe kazanma	16
	Hizmet içi eğitim alma	12
	Meslektaşlarla iş birliği yapma	10
	Çağa ayak uydurabilme	8
	Mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi	6
Mesleki öğrenmenin önemi	Mesleki yeterliğe ulaşabilme	15
	Öğretimi geliştirme	12
	Öğretime daha fazla motive olma	8
	Mesleğe bağlılığın artması	7

4.1.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Anlamı

Öğretmenler, öğretmen mesleki öğrenmesini; meslekte tecrübe kazanma, hizmet içi eğitim alma, meslektaşlarla iş birliği yapma, çağa ayak uydurabilme, mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi şeklinde anlamlandırmışlardır.

4.1.1.1. Meslekte Tecrübe Kazanma

Öğretmenler mesleki öğrenmeyi tanımlama noktasında tecrübenin önemini vurgulamış ve mesleğe başladıkları ilk yıllarda tecrübesizlik nedeniyle birtakım sıkıntılar yaşadıklarını, zaman içerisinde edindikleri deneyimlerle bu durumu aştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tecrübelerini öğretmen arkadaşları, öğrenciler, veliler ve öğretim sürecinde karşılaştıkları birtakım problemler aracılığıyla elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki öğrenmede tecrübenin önemine dair öğretmen görüşlerinden biri *“Mesleki öğrenme öğretmenin tecrübe edinmesidir. Eğitim fakültesinden mezun oluyoruz ama süreç içerisinde öğrencilerle bir şeyler yapmaya başladığımızda, velilerle iletişim kurduğumuzda daha farklı oluyor. Kimse mezun olunca kusursuz bir bilgiyle gelmiyor. Tecrübe etmen gerekiyor.”* (K3) şeklindedir. Bir başka katılımcı ise fikirlerini şöyle ifade etmiştir: *“Kendi geçmiş deneyimlerimizden de bir şeyler öğreniyoruz. Kendi tecrübelerim, aldığım eğitimler benim mesleki gelişim sürecimi oluşturuyor.”* (K17). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleğe başlamasıyla birlikte zamanla elde ettikleri deneyimlerin mesleki öğrenmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, tecrübe kazanan öğretmenlerin alanlarında daha yetkin hale geldiğini ve özgüvenlerinin arttığını göstermektedir.

4.1.1.2. Hizmet İçi Eğitim Alma

Öğretmenler, mesleki öğrenme sürecinde hizmet içi eğitimlerin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında birtakım eksiklikler olduğunu vurgulasalar da mesleki gelişimlerini bu programlar aracılığıyla sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki öğrenme sürecindeki önemine dair bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Öğretmen mesleki öğrenmesi benim için mezun olduktan sonra kurum içerisindeki eğitim faaliyetlerine aktif katılmamdır. Aynı zamanda lisans eğitiminden sonra kişinin kendisini geliştirmeye yönelik aldığı sertifikalar, katıldığı kurslar, hizmet içi eğitim faaliyetleri de öğretmen mesleki öğrenmesi içinde sayılabilmekte bana göre* (K2). Katılımcılardan bazıları için öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinin hizmet içi eğitim faaliyetleriyle eşdeğer olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki öğrenme sürecini yalnızca hizmet içi eğitim kurslarıyla sürdürdüklerini belirten katılımcılar da mevcuttur. Katılımcıların görüşleri neticesinde elde edilen bulgular hizmet içi eğitimlerin

öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini devam ettirdikleri başlıca faaliyetlerden biri olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3. Meslektaşlarla İş Birliği Yapma

Öğretmenler meslektaşlarından öğrendiklerini ve tecrübelerini paylaşarak iş birliği içerisinde hareket etmelerinin mesleki öğrenmeleri açısından büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar herhangi bir kursta öğrenebilecekleri bilgilerden çok daha fazlasını meslektaşlarıyla okulda ya da okul dışı zamanlarda edinebildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede öncelikle öğretmen arkadaşlarına danışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu hususta meslektaşların önemini şu şekilde vurgulamıştır: *“Mesleki öğrenme öğretmenin okul ortamında öğrencilerden, meslektaşlarından, çevresindeki kişilerden öğrendiği, kendisine katkı sağladığı şeylerdir. Mesela zümrelerde bir öğretmenin yaptığı bir uygulamayı diğerleriyle de paylaşarak beraber hareket etmeleri, diğer öğretmenlerin de bunu uygulaması örnek olarak verilebilir.”* (K6). Bu bağlamda meslektaşlarla iş birliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkı sağladığı ve öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir öğrenme yöntemi olduğu görülmektedir.

4.1.1.4. Çağa Ayak Uydurabilme

Öğretmenler mesleki öğrenmeyi çağa ayak uydurabilme olarak da anlamlandırmışlardır. Katılımcılar zaman içinde meydana gelen değişimler nedeniyle gerekli becerilerin elde edilebilmesi noktasında mesleki öğrenmenin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinerek öğretim sürecinde uyguladıklarında öğrenci akademik başarısında da artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Çağa ayak uydurabilme konusunda bir öğretmen çok önemli bir noktaya temas etmiştir: *“Öğretmenin mesleğini icra ederken uyguladığı öğretim teknikleri, kullandıkları araç gereçlerin çağın gereklerine uyması gerekiyor, zaman değişiyor. Çağın gereklerine uygun ders işlenmesi öğrencilerin öğrenmesi açısından da önemli.”* (K22). Kendilerini geliştirebilen ve çağın gerektirdiği donanıma sahip olan öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili iletişim kurabildiklerini bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *“Çağa ayak uydurmak için hizmet içi eğitimler gerekiyor, aksi halde öğrencilerle iletişimimiz zayıflıyor ve öğretim sürecinde sorunlar*

yaşayabiliyoruz.” (K1). Elde edilen bulgular öğretmenlerin hızlı değişim ve gelişmelerine uyum sağlamakta zorluklar yaşadıkları ve kendilerini geliştirmeye mecbur kaldıklarını göstermektedir. Öğrenci başarısında düşüş ve derse karşı isteksizlik fark eden öğretmenler, mesleki gelişime ister istemez yönelmekte ve kendilerini geliştirmeye çabalamaktadırlar.

4.1.1.5. Mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi

Öğretmenler zaman içerisinde bilgilerini güncellemeleri, yeni bilgi ve beceriler edinmeleri gerektiğini ifade etmiş ve mesleki öğrenme ile bunu gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla bilgi ve becerilerini artırarak gelişimlerini her daim sürdürmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğretmenler mesleklerinin hakkını verebilmek için de kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılardan birinin şu görüşü önemli görülebilir: “*Mesleki öğrenme, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri güncel tutmak ve işinde daha iyi olabilmek için sürekli öğrenme çabasıdır.*” (K13). Bu konuda farklı bir bakış açısı sunan katılımcı, öğrencilere faydalı olabilmek ve onlarla etkili iletişim kurabilmek için de kendilerini güncellemeleri gerektiğini belirterek fikrini şöyle beyan etmiştir: “*Mesleki öğrenme, öğrencilere daha faydalı olabilmek adına kendini yenilemek güncellemektir. Günümüz teknoloji çağı. Kendini güncelleyemiyorsan öğretmenlik şu zamanda çok zor. Çünkü öğrencileri tatmin edemiyorsun.*” (K28). Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel mutlulukları ve mesleki tatminleri açısından bilgi ve becerilerini artırma çabası içinde oldukları dikkat çeken bir diğer husustur. Mesleki öğrenme sürecini devam ettiren öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeye daha istekli olduklarını gördüklerinde mesleki tatmin yaşadıklarını ve güdülendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik görevini uzun yıllardır sürdüren öğretmenlerin, alan ve mesleki bilgilerini güncellemeye daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin pek çoğu öğrencilere faydalı olabilmek amacıyla yeni bilgi ve beceriler edinmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

4.1.2. Mesleki Öğrenmenin Önemi

Mesleki öğrenmenin önemi alt temasında; mesleki yeterliğe ulaşabilme, mesleki gelişimi sağlama, öğretimi geliştirme, öğretime motive olma ve mesleğe bağlılığın

artması kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar ile öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmen görüşleri çerçevesinde önemi ortaya konulmuştur.

4.1.2.1. Mesleki Yeterliğe Ulaşabilme

Öğretmenler, mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olmanın ve bu becerileri öğretim sürecinde etkin olarak kullanabilmenin; öğretimin kalitesi, öğrenci akademik başarısı, öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ve bireysel mutlulukları açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen mesleki öğrenmesinin, mesleki yeterliğe ulaşabilme açısından önemini bir öğretmen şöyle yorumlamıştır: *“Bir mesleği yapmak için meslek hakkında bilgi sahibi olman gerekiyor. Öğretmenler için ise dersi nasıl işlerim, bunu öğrenmem lazım. Bu yüzden mesleki gelişim benim için önemli.”* (K19). Üniversiteden mesleki yeterliğe ulaşmadan mezun olduklarını dile getiren bir başka öğretmen ise fikirlerini şöyle sunmuştur: *“Eğitim fakültelerinde verilen eğitim hiçbir zaman faydalı olmamaktadır. Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden mezun olsanız da yetersiz eğitim verilmekte. Ama yeterli eğitim verilse de öğretmen hiçbir zaman yetinmemelidir. Çünkü bilgi sonsuz bir derya. Sonu yok. Öğretmen her zaman aç olmalıdır öğrenmeye. Öğretmenler hem alan hem de mesleki açıdan gelişmeye ihtiyaç duyarlar.”* (K1). Mesleki yeterliğe ulaşabilmenin önemine dair şu yorum ise durumu özetlemektedir: *“Bu mesleği ömür boyu sürdürecekssem eğer, bir öğretmende olması gereken ya da beklenen tüm bilgi, beceri ve özelliklere sahip olmak isterim. Bunun yolu da mesleki öğrenmeden geçiyor.”* (K20). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirebilme ve öğrencilerine kaliteli bir öğretim sunabilme amacıyla mesleki gelişimlerini sürdürdükleri söylenebilir. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus da her katılımcının mesleki öğrenme sürecini devam ettirmede istekli olmadığıdır. Bazı öğretmenler bir süredir herhangi bir mesleki gelişim faaliyetine katılmadıklarını açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenlerini ise isteksizlik, zaman bulamama ya da gerek duymama olarak sıralamışlardır.

4.1.2.2. Öğretimi geliştirme

Katılımcılar, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama ve onların çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri elde edebilmelerini sağlama amacıyla mesleki öğrenmenin sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki gelişimini öğrencilere faydalı olabilmek için sürdürdüğünü ifade eden bir öğretmenin bu

konudaki görüşleri önemli görülebilir: *“Benim mesleki öğrenme ve mesleki gelişimdeki asıl amacım öğrencilerime faydalı olabilmek, onların akademik ve sosyal anlamda gerekli donanımlara sahip olmalarını sağlayabilmektir.”* (K5). Aynı fikre sahip bir diğer öğretmen ise *“Benden çok öğrencilerim için mesleki gelişim faaliyetleri önemli. Öğrencilere daha faydalı olmalıyız. Zamanı ona göre yönetmeliyiz.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu hususta bazı farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşlerden biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerindeki asıl hedeflerinin öğrencilere faydalı olabilmek ve öğretim sürecinin kalitesini artırabilmek olduğudur. Bir diğer yaklaşım ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmek, mesleklerini severek yerine getirebilmek ve mesleki tatmin yaşayabilmek için öğrenmelerini sürdürdükleri şeklindedir. Bu görüşü benimseyen öğretmenlerin, mesleki öğrenme konusunda iç motivasyonlarının yüksek olduğunu belirttikleri görülmektedir.

4.1.2.3. Öğretime Daha Fazla Motive Olma

Öğretmenler; öğrendikleri farklı yöntem ve teknikleri öğretim sürecinde uyguladıklarında öğrencilerden olumlu geri dönütler aldıklarını ve öğrenci akademik başarısında artışa tanık olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu sayede öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını ve derse daha istekli katıldıklarını da dile getirmişlerdir. Bunun sonucunda da öğretmenler dersi daha istekli bir şekilde işlediklerini ve mesleki öğrenme sürecine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretime daha fazla motive olmaya dair görüşlerden biri bu durumu özetlemektedir: *“Mesleki açıdan kendimizi geliştirdiğimiz zaman hem öğretim daha güzel oluyor hem de çocukları farklı kulvarlarda da yetiştirebiliyoruz. Derslerimi daha istekle işliyorum. Hem de kendimizi de çok fazla yıpratmadan daha kaliteli işler yapabiliyoruz.”* (K19). Bu görüşe dayanarak öğretmenlerin derslerini daha istekli ve motive olarak işlemelerinin öğretim süreci ve öğrenciler için daha faydalı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere faydalı olabildiklerinde ne hissettiklerine dair şu görüş önemli görülebilir: *“Bir şeyler yapabildiğimi, öğrencilerime faydalı olduğumu görünce motive oluyorum, dersi daha istekle işliyorum. Haz duyuyorum.”* (K11). Bulgular incelendiğinde, öğretmen-öğrenci etkileşiminin mesleki öğrenme sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenmeleri sonucunda elde ettikleri bilgilerin faydalı olduğunu gören öğretmenlerin, öğrenmeye karşı daha istekli oldukları ve derslerini de bu motivasyonla işledikleri anlaşılmaktadır.

4.1.2.4. Mesleğe Bağlılığın Artması

Katılımcılar, öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri sürece mesleklerinin gereklerini istekle yerine getirdiklerini ve mesleklerine olan bağlılıklarının arttığını belirtmişlerdir. Mesleki öğrenme sonucunda edindikleri bilgi ve becerilerin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu gözlemleyen ve meslektaşları, okul müdürü, veliler gibi paydaşlardan olumlu dönütler alan öğretmenler, mutlu olduklarını ve mesleklerini severek yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen mesleki öğrenmesi ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkiye dair görüşlerden biri şöyledir: “*Mesleki öğrenme yaptığım işten zevk almamı sağlıyor ve mesleğimi daha da seviyorum, daha da istekli olarak çabalıyorum. Mesleğe bağlılığım artıyor.*” (K10). Mesleki gelişimin öğretmenlere katkılarından biri de mesleğe bağlılıklarının artmasıdır. Öğretmenler öğrendikçe durağanlıktan kurtularak daha dinamik olan, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla edindikleri bilgileri paylaşan, gelişen ve geliştiren bir yapıya sahip olmaktadır. Bu durum onların mesleklerine bağlılıklarını arttırmaktadır.

4.2. Mesleki Öğrenmenin Gerçekleşmesi

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen mesleki öğrenme sürecinin gerçekleşmesi

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğretmen mesleki öğrenme sürecinin gerçekleşmesi	Hizmet içi eğitim kursları	15
	Çeşitli eğitim programları	13
	Kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar	11
	Sosyal medya	10
	Öğretmenlerle iş birliği	9
	Tecrübeyle öğrenme	7
	Ders gözlemleri	5

4.2.1. Hizmet içi eğitim kursları

Katılımcıların görüşleri sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde öncelikle hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı tercih ettikleri şeklindedir. Bir öğretmene ait görüş bu durumu destekler niteliktedir: “*Mesleki öğrenme sürecinde bakanlığın hazırladığı hizmet içi eğitimlere katılmak benim için ilk sırada yer*

alan faaliyetlerden biridir.” (K10). Öğretmenlerin pek çoğu hizmet içi eğitim kurslarına dair önemli bir hususa dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar hizmet içi eğitim kurslarına katılma tercihlerinde hizmet içi eğitimlerin konusu, planlanması ve içeriği gibi unsurlara önem verdiklerini; zorunlu tutulan ve mesai saatleri dışında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin öğrenme konusunda faydalı olmadığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden biri şöyledir: “Kursların konusu ve içeriğine göre hizmet içi eğitim kurslarına katılıyorum daha çok. Fakat mecburi tutulan mesleki gelişim kurslarına her ne kadar katılsam da çok da verimli geçmiyor.” (K20). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı faydaları belirten bir öğretmen ise “Hizmet içi eğitimlerde aldığım kurslar, seminerler benim gelişimimi sağlıyor. Bu tarz eğitimlere katılmak mesleğimizi güncel tutuyor. Bu eğitimleri almazsak kendimizi güncelleyemez, gündemi takip edemez, yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olamayız.” (K5) şeklinde görüşlerini sunmuştur. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin bazı sorunlar yaşıyor olsalar da mesleki öğrenmeleri için öncelikle bu kursları tercih etmektedirler. Ayrıca MEB’in son zamanlarda çevrimiçi ortamlarda sunduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenleri memnun ettiği, kendi istekleri ile uygun gördükleri faaliyetleri seçerek katıldıkları ve bu kurslar ile pek çok bilgi edindikleri görülmektedir.

4.2.2. Çeşitli Eğitim Programları

Katılımcılar, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmek amacıyla MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim kursları dışında farklı faaliyetlere ve programlara katıldıklarını da ifade etmişlerdir. Öğretmenler alan bilgilerini artırabilmek ve kişisel gelişimlerini sağlayabilmek için lisansüstü eğitim, kodlama, çeşitli konferanslar, çalıştaylar gibi mesleki faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri katıldığı eğitim programlarına ilişkin fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bazı seminerler ya da çalıştaylar gerçekten çok faydalı olabiliyor, öğrendiklerimi uygulayabiliyorum. Pratiğe dönük, uygulanabilir bazı teknikler öğreniyorum.” (K12). Kişisel ve mesleki gelişimine önem vererek düzenlenen eğitim faaliyetlerini takip eden bir diğer katılımcı ise “Çok farklı eğitimler oluyor. Mesela Sakem’de kişisel gelişime dair bazı etkinliklere katılabiliyorum, dolaylı yünden mesleğime de katkı sağlayabiliyor bu kurslar. Bazen mezun olduğum üniversitenin ya da farklı üniversitelerin bazı programları oluyor. Onlara da elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum.” (K4)

şeklinde fikrini sunmuştur. Öğretmenlerden bazıları hizmet içi eğitim kurslarının içeriğini yetersiz bulduklarını ve alanlarına yönelik faaliyetlerin az olduğu belirterek farklı eğitim programlarına yöneldiklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda hizmet içi eğitim kurslarının içeriklerinin iyileştirilmesi ve kurs sayılarının artırılarak her alana hitap edilebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Fakat öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetleri takip etmeleri ve bunlara katılmaları, yani öğrenme süreçlerini bu yolla sürdürmek istemeleri olumlu bir durum olarak görülebilir.

4.2.3. Kişisel Gelişim Kitapları/ Dergiler-Yayımlar

Öğretmenler bir diğer öğrenme yolu olarak kişisel gelişim kitapları, dergiler ve çeşitli yayımları belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitime dair dergileri ve makaleleri takip ettiklerini; kendilerini geliştirebilmek amacıyla kişisel ya da mesleki gelişime dair kitaplar okuduklarını ifade etmişlerdir. Eğitimde meydana gelen yeni gelişmelerden haberdar olabilmek amacıyla yayımları takip ettiğini söyleyen bir öğretmen fikirlerini şu şekilde sunmuştur: *“Mesleki yayımları okumak benim için önemli. Mesela MEB’in dergisini bu konuda çok beğeniyorum. Güncel gelişmelerden de haberdar ediyorum.”* (K15). Yüksek lisansını tamamlayan bir öğretmen ise yayınlanan makaleleri takip etmesiyle ilgili olarak; *“Yüksek lisansı bitirdikten sonra makale okumayı bırakmadım. En doğru bilgileri ve eğitimdeki yenilikleri oradan öğrenebiliyorum.”* (K9) şeklinde görüşünü sunmuştur. Öğretmenler dergiler ve yayımları takip ederek güncel bilgilere daha çabuk ulaşabildiklerini vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri görüşleriyle durumu şöyle özetlemiştir: *“Farklı yayımlarla, dergilerle, kitaplarla öğretmenlerin kendilerini desteklemesi geliştirmesi gerekiyor. Mesleki alanda okuduklarımız, makaleler yeni yöntem ve tekniklerden haberdar ediyor bizi.”* (K2). Öğretmenler kitap, dergi ve çeşitli yayımları takip ederek farklı bakış açıları edindiklerini ve bu sayede mesleki gelişimlerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir.

4.2.4. Sosyal Medya

Katılımcılar sosyal medya aracılığıyla öğretmen gruplarına katıldıklarını; bu gruplardaki öğretmenlerin uygulamalarını, derste kullandıkları materyalleri, törenler için yaptıkları hazırlıkları takip ederek pek çok bilgi edindiklerini ve bu bilgileri derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal medya aracılığıyla takip ettikleri öğretmenlerin kendilerini öğrenme konusunda motive ettiğini de belirtmişlerdir.

Sosyal medya aracılığıyla mesleki gelişimini sürdüren öğretmenlerden birinin yorumu dikkat çekmektedir: *“Kendi takip ettiğim gruplar, ağlar aracılığıyla mesleki gelişimimi sürdürüyorum. Çok güzel etkinlikler oluyor. Bazen hizmet içi eğitimlerden çok daha fazla bilgi edinebiliyorum.”* (K10). Bu konuda bir diğer öğretmen ise takip ettiği öğretmen gruplarında gördüğü etkinliklerin öğrenme motivasyonunu arttırdığını şöyle açıklamıştır: *“Sosyal medyada takip ettiğim bir grup var. Öğretmenler o kadar faydalı paylaşımlar yapıyor ki insanı güdüyor ve hemen uygulayam geliyor. Pek çoğunu da uyguladım, denedim. Diğer öğretmen arkadaşlarım da benden öğrendi.”* (K3). Öğretmenlerin sosyal medya aracılığıyla bilgiye hızlı eriştikleri, kurs, seminer vb. faaliyetlerle zaman içerisinde kazanabilecekleri bilgi ve becerilere çok daha hızlı ve kolay ulaşabildikleri söylenebilmektedir. Ayrıca sosyal medya aracılığıyla farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri faaliyetleri görme ve inceleme fırsatı bulan öğretmenler, öğrendiklerini sınıflarında uygulayabilmektedirler.

4.2.5. Öğretmenlerle İş Birliği

Öğretmenler, meslektaşlarıyla güçlü iletişim ve ilişki kurmanın, iş birliği içerisinde hareket etmenin ve deneyimli öğretmenlerin bilgilerini paylaşmalarının mesleki öğrenme süreçlerine olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslektaş iş birliğine daha fazla önem verdiklerini, öğretime dair yardıma ihtiyaç duyduklarında meslektaşlarından destek görmenin işlerini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Meslektaşlarla iş birliğine dair öğretmen görüşü şöyledir: *“Öğretmenlerle iş birliği içinde, onların fikirlerini alarak, yaptığı uygulamaları öğrenerek, bazı taktikler alarak öğrenmek benim için çok önemli. Sohbet arasında, mesela öğretmenlerle çay içerken şu konuyu nasıl anlatıyorsunuz, derste çocuklar sıkılıyor hangi etkinlikleri yapıyorsunuz diye soruyorum, fikirlerini alıyorum.”* (K20). Öğretmenler okullarda samimiyetine güvendikleri ve sağlıklı iletişim kurabildikleri öğretmenlerle öğretimi geliştirmeye dönük iş birliği yapmayı tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Bu konuda şu öğretmen görüşü önemlidir: *“Derste karşılaştığım bazı sorunları meslektaşlarımla paylaşıyorum. Bana yol gösterebiliyorlar. Ben o problemi şu şekilde aştım diyorlar, o yöntemi ben de uygulayabiliyorum. En iyi samimi meslektaşlarımla bir aradayken öğrenebiliyorum. Onlarla konuşurken, fikir alırken bariyer koymuyorum. Beni yargılamazlar diyorum, acaba hata yapar mıyım diye düşünmüyorum.”* (K3). Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin

meslektaşlarıyla yaptıkları paylaşımların, güçlü iletişim ve iş birliğinin öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler mesleki öğrenmeyi meslektaş iş birliği olarak anlamlandırmaktadırlar. Okullarda karşılaşılan anlık problemlerde ya da öğretime dair bazı hususlarda öğretmenler, meslektaşlarına danışmayı ve onlardan yardım almayı önemsemektedirler. Ayrıca öğretmenler öğrenme süreçlerinde birbirlerini motive ederek destek olmaktadır.

4.2.6. Tecrübeyle öğrenme

Katılımcılar, eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra, mesleğe başlayınca öğretmen olmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Lisans eğitimlerinin ve staj süreçlerinin bu konuda yetersiz kaldığını ve meslek hayatının ilk yıllarında bu durumun birtakım problemlere neden olduğunu ifade eden bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “*Lisansta öğrendiğin kuru bilgiden ziyade derste karşılaştığın problemler çok şey öğretiyor insana. Bunun yanında öğretmen olarak işleyeceğin dersin kitabını, anlatacağın konuları zamanla sindiriyorsun. Hangi materyallerle daha iyi öğreniyor öğrenciler onu öğreniyorsun. Konuyla ilgili bazı bilgileri de öğrettikçe öğreniyorsun. Bazen konuyu anlatırken bilgi eksiklerinin olduğunu fark ediyor insan. Zamanla bu eksiklikleri gideriyor.*” (K16). Eğitim fakültesi mezunu olmayan bir öğretmen ise yaşadığı sıkıntıları şöyle ifade etmiştir: “*Ben mesela fen edebiyat mezunuyum. Bize öğretmenliğe dair dersler verilmedi. Formasyon aldık ama almak için. Staj zaten yetersiz. Ben öğretmenliği zamanla öğrendim. Tecrübe edindikçe öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğimi öğrendim.*” (K21). Öğretmenler derste uyguladıkları bazı yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerindeki etkisinden yola çıkarak da deneyim kazanmaktadırlar. Bu konuya ilişkin bir görüş şöyledir: “*Öğrencilerle yaşanmışlıklar benim tecrübe kazanmamı sağlıyor. Mesela öğrendiğim bir yöntemi öğrencilerde uygulayıp geri dönütünü aldığımda sonraki senelerde bunu kullanmaya devam edebiliyorum. Ya da olumsuz olduysa da tam tersi bir daha yapmıyorum.*” (K11). Katılımcılar tecrübe edinmeyi mesleki öğrenmenin temeli olarak kabul etmektedirler. Mesleğe başladıkları an itibariyle öğretmenler öğrenmeye de başlamaktadırlar. Meslektaşlarından, işledikleri dersin sonunda öğrencilerinden ve veliler ile görüşmelerinden edindikleri bilgiler öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin program içeriklerini ve staj sürecini yeterli

bulmayan öğretmenler, lisans eğitimleri esnasında okullarda daha fazla bulunarak deneyim kazanmaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

4.2.7. Ders gözlemleri

Öğretmenlerden bazıları meslektaşlarını gözlemleyerek de mesleki öğrenmelerini sürdürdüklerini bildirmişlerdir. Gözlem yoluyla öğretmenler, meslektaşlarının ders işleyişlerini inceleyerek, kendi eksiklerini ya da hatalarını fark edebilmekte ve faydalı olabilecek uygulamaları ise kendi derslerinde kullanabilmektedirler. Ders gözlemi konusunda bir öğretmenin görüşü durumu açıkça ifade etmektedir: “Meslektaşlarımı gözlemlediğim zaman onun artı ve eksilerini görebildiğim kadar, kendimi o hocanın yerine koyarak kendi eksiklerimi, güçlü olduğum yönlerimi ya da değiştirmem gereken noktaları da görebiliyorum.” (K20). Ders gözlemlerinin staj dönemlerinde ve mesleğin ilk yıllarında öğretmenlere katkı sağladığı düşünülmektedir. Henüz meslekte tecrübesi olmayan öğretmenler deneyimli meslektaşlarını gözlemleyerek öğretmenlik mesleğine dair pek çok bilgi edinebilmektedirler.

4.3. Mesleki Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Mesleki öğrenme sürecini etkileyen faktörler teması; okul, öğrenci, öğretmen, eğitim politikaları kategorilerine ayrılmıştır. Bulgular ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Mesleki Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler	Okul	Müdür	16
		Meslektaşlar	15
		İklim	11
		Fiziki şartlar	9
	Öğrenci	Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum	15
		Öğrenme isteği	12
	Öğretmen	Motivasyon	14
		Öğrenme isteği	11
		Kişisel faktörler	10
		Ekonomik kaygılar	8
		Mesleki tükenmişlik	6
		Eğitim politikaları	Hizmet içi eğitimin kalitesi
	Mevzuat		12
	İhtiyaç analizi eksikliği		9

4.3.1. Okul

4.3.1.1. Müdür

Katılımcılar, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün okul müdürü olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler; okul müdürlerinin destekleyici tavırlarının ya da olumsuz tutumlarının mesleki öğrenme süreçlerini etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmenlere destek olan, rehberlik eden, bürokratik birtakım işlerle yormak yerine mesleki gelişimleri için zaman yaratan ve bu konuda onları yüreklendiren okul müdürlerinin öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Zira öğretmen görüşleri de bu şekildedir: *“Ben bir uygulama yapmak istiyorsam okul müdürünün beni desteklemesi lazım. Eğer desteklemezse ben niye uğraşayım moduna girebiliyorsun. İdarecin destek olursa güdüleniyorsun. Eğitim aldığımız ve kendimizi geliştirdiğimiz alanlarda çalışma yapabilmek için müdürün desteği gerekiyor. Destek göremediğimizde aldığımız eğitim de boşa gitmiş oluyor.”* (K30). Yüksek lisansını tamamlayan bir öğretmen ise *“Ben bir sınıf öğretmeni olarak yüksek lisans yaparken, okul müdürüm derslerimin ayarlanması noktasında destek olmasaydı öğrenmemi sürdüremezdim. Mesleki öğrenmemi gerçekleştiremeyecektim. Okul yöneticilerinin öğretmenin dersleri ayarlamak gibi kendi özelinde istekleri varsa destek olması önemlidir.”* (K10) demiştir. Öte yandan müdürleri tarafından desteklenen ve motive edilen öğretmenler okullarında mutlu olduklarını ve derslerini daha istekle işlediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda deneyimlerini paylaşan bir öğretmen şöyle demiştir: *“Mesela benim ilk atandığım okuldaki müdür, öğretmenlerini mutlu etmeye çalışıyordu. Bizleri prosedürlerle çok fazla yormuyordu. Bu bizim mutlu bir şekilde derse girmemizi sağlıyordu. Ben bu okulda çok mutluydum.”* (K17). Okul müdürlerinin olumsuz tutum ve davranışlarda buldukları ve öğretmenler üzerinde tahakküm kurma çabası içinde oldukları durumlarda ise öğretmen öğrenmesi sekteye uğramakta, bu durum öğretim kalitesinde düşüşe neden olmaktadır. Okul müdürlerinin olumsuz tavırları nedeniyle öğretmenlerin öğrenme isteklerinde azalma meydana geldiğini ifade eden bir öğretmenin görüşleri şöyledir: *“Okulda meslektaşlar ya da okul idaresiyle sorun yaşadığımızda bu durum öğrenmeyi arka plana atıyor. İdareci katkı sağlıyorsa daha çok*

öğrenirsin. Aksi halde isteğın kalmıyor.” (K21). Son olarak katılımcılardan biri; “Bir söz vardır “marifet iltifata tabidir” diye. İnsan yaptığının görülmesini ister, bu insan olmanın gereğidir. Övgü duymak ister, iltifat almak ister. Müdür yapılan her eylemi takdir etmeli.” (K23) diyerek okul müdürünün mesleki öğrenme sürecine etkisi üzerine dikkat çekici bir ifade kullanmıştır. Tüm öğretmenlerin ortak görüşü; okul müdürünün destekleyici tavrının, olumlu yaklaşımı ve iletişiminin öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinde en önemli faktörlerden olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinden destek ve mesleki gelişim hususunda rehberlik beledikleri görülmektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenler özellikle müdürlerin adil ve anlayışlı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Adil olmayan müdürlerin öğretmenler arasındaki iletişime ve ilişkilere de zarar verdiği bahsi geçen bir diğer husustur. Bu bağlamda öğretmenlerin beklentileri, okul müdürlerinin öğretmenleri benimsemesi ve onları mesleki öğrenme süreçlerinde teşvik ederek çeşitli kolaylıklar sağlamasıdır.

4.3.1.2. Meslektaşlar

Katılımcılar; mesleki öğrenme sürecinde meslektaşların etkili unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, meslektaşlar arasındaki güçlü iletişim ve ilişkilerin mesleki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, birlik ve beraberliğin olduğu, bilgi ve becerilerin paylaşıldığı, öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere dayanışma içinde çözüm yollarının bulunduğu okullarda, öğretmen niteliklerinde ve öğrenci akademik başarısında artış görülebileceğini ifade etmişlerdir. Meslektaş iş birliğine dair bir görüş şöyledir: *“Okulda bazen birimizin aklına gelmeyen diğerinin aklına geliyor ve birbirimizle paylaşıyoruz. Böylece birbirimizden öğrenmiş oluyoruz.” (K2). Öğretmenler arası güçlü ilişkilerin ve iş birliğinin kendileri için önemli olduğu belirten bir katılımcı fikirlerini şu şekilde sunmuştur: “Bazen çocukların davranışlarını ve bu davranışların arkasında yatan sebepleri anlama konusunda yardımlaşabiliyoruz öğretmenlerle. Derslerle ilgili uygulama ve fikir paylaşımı yapabiliyoruz. Bu bazen şans olabiliyor.” (K17). Katılımcılar, mesleki öğrenme yollarından biri olarak nitelendirdikleri meslektaş iş birliğinin gerçekleşmediği durumlarda öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu hususta pek çok öğretmen görüş bildirmiştir. Zümreler arası problemlere değinen bir öğretmen yaşadığı sıkıntıları şöyle açıklamıştır: *“Şu anki okulumda zümreler arası çok ciddi problemler var. Onlardan hiçbir şey**

öğrenemiyorum. Mantığımız çok farklı. Yazılı yaparken bile verdikleri akıl beni rahatsız edebiliyor. Çatışma yaşayabiliyoruz. Bu da benim motivasyonumu düşürüyor. Halbuki olumlu bir iletişimimiz olsa, paylaşımlar yapsak birbirimizi öğrenme konusunda desteklerdik.” (K14). Meslektaşlar arası olumsuz ilişkilerin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin bir diğer görüş şöyledir: *“Okuldaki negatif öğretmenler bu süreci olumsuz etkileyebiliyor. Negatiflik sanki tüm okula yayılıyor. Meslekten dahi soğutabiliyor bu durum.”* (K18). Mesleki gelişim çabası içinde olan bir öğretmenin, meslektaşlarının negatif yaklaşımına dair şu örneği ise dikkat çekmektedir: *“Ben 26 yıllık öğretmenim. Kendimi geliştirebilmek için bazen kurslara, seminerlere katılıyorum. Yüksek lisans yaptım mesela. Ben yüksek lisans yaparken, bir arkadaşım beni ödev hazırlarken görünce üşenmiyor musun bunlarla uğraşmaya dedi. Bu saatten sonra ne işe yarayacak bunlar diyorlardı. Halbuki ben bunları kendim için yapıyorum. İstekle. Kendim mutlu oluyorum. Ben bu düşüncelerden etkilenseydim belki öğrenmekten vazgeçecektim.”* (K24). Meslektaş iş birliği, öğretmenlerin üzerinde en fazla durduğu faktörlerden biri olmuştur. Bazı katılımcılar öğretmen arkadaşlarının iş birliği ile kendilerine pek çok şey öğrettiğinden bahsederken bir grup öğretmen ise okullarda meslektaşlarıyla yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir. Meslektaşlar arasındaki sorunlar nedeniyle tayin isteyeceklerini belirten öğretmenler olduğu gibi, çalıştıkları kuruma gitme isteklerinin azaldığını ve meslekten soğuduklarını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Tüm bu nedenlerle meslektaşlar arasındaki iş birliği ve iletişimin öğretmen mesleki öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurma isteğinde oldukları görülmektedir.

4.3.1.3. İklim

Katılımcılar, okulda huzur ortamının sağlanmasının ve okulun tüm paydaşları arasında güçlü ilişkiler bulunmasının mesleki öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, birbirlerini destekleyen ve dayanışma içinde hareket eden öğrenci, öğretmen, veli, okul müdürü ve diğer okul üyelerinin olumlu bir okul iklimi meydana getirdiğini ve bu durumun mesleki öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Okul ikliminin mesleki öğrenme sürecindeki önemine ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir: *“Küçük bir okulda çalışıyorum ve öğretmen sayısı az. Aramızda olumlu ilişkiler var. Mesela ben mesleki gelişim faaliyetlerini gördükçe onlara bildiriyorum. Okulda yaş ortalaması da yüksek olunca bana kalıyor bu. İsterdim ki bir öğretmen*

arkadaşım da bu etkinlikleri bana bildirsin, teşvik etsin. Bu bana iyi gelirdi.” (K11). Okuldaki birlik, dayanışma ve huzur ortamının önemi üzerine şu görüş önemlidir: “Okulda öğretmenler arasında çekememezlik, hasetlik, anlaşmazlık olduğu durumlarda, başarı, motivasyon ve mesleki öğrenme düşük düzeyde olacaktır. Birlikte hareket edilen ve dayanışmanın olduğu okullarda en iyi birbirimizden öğreniyoruz. Bu sebeple okulda dayanışma ve huzur ortamı olmalı.” (K11). Öğretmenler olumsuz okul ikliminde yaşadıkları problemler sebebiyle motivasyonlarının düştüğünü ve ne öğrenmeye ne de öğretmeye dair bir isteklerinin kalmadığını ifade etmişlerdir. Bu hususta öğretmenlerden birinin görüşü durumu özetlemektedir: “Şu an görev aldığım okulda eski öğretmenler arasındaki ilişkiler çok güçlü. Aile gibiler. Ama benim gibi sonradan tayinle gelen öğretmenler o gruba bir türlü dahil olamadı. Bizleri benimseyemediler. Her ne kadar çabalasak da olmadı. Biz de yeni gelenler olarak birbirimizle iletişim kurduk. Bariz bir ikilik söz konusu oldu. Okulda birlik beraberlik duygusu yok. Bu bizim modumuzu düşürüyor. Öğretmenler odasına gidesim dahi gelmiyor. Haliyle derslere dair bir paylaşım da bulunamıyoruz.” (K21). Olumsuz okul ikliminin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair bir katılımcı; “Okulda öğretmenler arasında çekememezlik, bilgi saklama gibi durumlar oluyor. Açıkçası bu beni yaralıyor, üzüyor.” (K22) şeklinde fikirlerini sunmuştur. Katılımcılar, öğretmen mesleki öğrenmesinde okul ikliminin önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Güçlü okul iklimlerinde; öğretmenler, öğrenciler, okul müdürü ve diğer okul üyeleri arasında olumlu ilişkilerin olduğu düşünüldüğünde, mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin görev aldıkları kurumlardaki iklim önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

4.3.1.4. Fiziki Şartlar

Öğretmenler, okulun fiziki şartlarının da mesleki öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar; laboratuvarlar, bilgisayar sınıfları, spor salonları gibi tüm unsurların öğrenci ve öğretmen öğrenmesini etkilediğini ifade etmişlerdir. Okullardaki fiziki şartlar nedeniyle yaşadıkları problemlere ilişkin olarak öğretmenlerden biri fikirlerini şöyle sunmuştur: “Okulun eksiklerini gidermek için promosyonları ya da eğitim öğretim ödeneklerini kullanıyoruz. Perde alıyoruz, dolap alıyoruz. Bu da bizi olumsuz etkileyebiliyor. Merkezde bu imkanlar çok daha rahat oluyor. Mesela bizim laboratuvarımız yok, deney yapmakta zorlanıyoruz. Deney malzemelerini evlerden bulmaya çalışıyoruz.” (K23). Öte yandan öğretmenler,

öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulayabilmek için okulun birtakım fiziki şartlara sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında Şırnak'ta görev yapan bir öğretmen bu konuda deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Şırnak'ta atandığım köy okulu bence pek çok köy okuluna göre iyiydi fakat buna rağmen o kadar çok eksiği vardı ki. Hangi etkinliği yapmaya karar versek hep bir eksiklikle karşılaştık. İlçeden, ilden eksikleri gidermeye çalışsak da yetmiyordu. Böyle olunca insan bir yerden sonra duruluyor, bir şey yapmak istemiyor. Öğrendiklerim de uygulayamadığından kaldı öyle.*” (K30). Öğretmenler öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıflarında kullanmak istemektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrendikleri yöntem ve teknikleri aktif olarak kullanabilmeleri için okulun fiziki şartlarının elverişli olması gerektiği söylenebilir.

4.3.2. Öğrenci

4.3.2.1. Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Durum

Öğretmenler mesleki öğrenme sürecini etkileyen bir diğer faktörün öğrencilerin sosyoekonomik durumu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, velilerin sosyal ve kültürel düzeyleri ile ekonomik durumlarının öğrenci akademik başarısını etkilediği kadar öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler maddi problemler yaşayan öğrencilerin materyal eksiklikleri, derse ilgisizlikleri, öğrenmeye isteksiz oluşları gibi durumların öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesi önünde engeller oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Görev yaptığı bölge nedeniyle bu problemlerle sıkça karşılaşan bir öğretmenin deneyimleri konuyu açıklayabilmek adına önemli görülmektedir: “*Sosyoekonomik durumları sıkıntılı olan öğrencilerim çok. Eflani'deyim. Öğrencilerin velileri köy işleriyle ilgileniyor. Çocukları da ilerde o işleri devam ettirsin istiyorlar. Ağırlıklı ormancılık işleri. Öğrencilere sorduğumda onlar da ormancı olacağım diyor. Benim öğrencilerimin şu an mesela üniversite hedefi yok, örnek alacakları kimse yok. Bu sebeple öğrenmeyi gelişmeyi çok fazla istemiyorlar. Bu beni de etkiliyor.*” (K21). Aynı zamanda öğretmenler ailelerin sosyokültürel düzeylerinin de mesleki öğrenmelerini dolaylı yoldan etkilediğini belirtmişlerdir. Sosyokültürel düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarıyla daha az ilgilendiklerini belirten öğretmenler, sosyokültürel düzeyleri yüksek olan ailelerin ise çocuklarıyla daha çok ilgilendiklerini, dolayısıyla bu öğrencilerin derslere ilgilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenmeye istekli öğrencilere

yetebilme amacıyla mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Mesleğinin ilk yıllarında bu durumu deneyimleyen bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “İlk atandığım okuldaki öğrencilerin aileleri elitti. Genelde hemşire, doktor, öğretmen, asker, polis gibi üst seviyedeki bireylerin çocuklarıydı. Ve öğrencilerim idealistti. Ben mesela o okulda dersler için kendimi geliştirmek durumunda kalıyordum. Beni şevke getiriyorlardı. O zaman çok fazla araştırmalar yapıyordum. Ama şu anki okulumda durum tam tersi. 8. Sınıflarda çok fazla bilgi eksikliği var. İdealist değiller, dersi dinliyorlar ama başarılı olamıyorlar.” (K5). Velilerin ilgisizliğine dair bir öğretmen ise fikirlerini şöyle ifade etmiştir: “Sosyo ekonomik düzey düşükse öğrenciler derse ilgisiz olabiliyor, veliler de öğrencileriyle ilgilenmiyor. Öğrencilerin okumak, öğrenmek gibi istekleri olmayabiliyor. Bu da beni, mesleki öğrenme isteğimi olumsuz etkileyebiliyor.” (K7). Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerinden ve velilerinden öğrenmeye dair bir ışık bekleyen öğretmenlerin, karşılık göremedikleri taktirde motivasyonlarını kaybettikleri ve bir süre sonra kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

4.3.2.2. Öğrenme İsteği

Katılımcılar, öğrencilerin öğrenme isteklerinin öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarının ve öğrenmeyi talep etmelerinin kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Derse hazırlıklı gelen, araştırmalar yapan, sorgulayan öğrencilerin öğretmenleri mesleki öğrenmeye güdüledikleri katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğrenmeye isteksiz ve derse ilgisiz öğrencilerin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdükleri ve mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkiledikleri de elde edilen bir diğer bulgudur. Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek birtakım faaliyetleri araştırıp öğrenerek derslerinde uygulamaya çalıştıklarını lakin öğrencilerinden öğrenmeye dair bir istek göremediklerinde tüm motivasyonlarını kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmalarına ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir: “Öğrencilerin öğrenmeye istekli olması çok önemli. Mesela bazen öğrenciler yeni bilgiye karşı dirençli olabiliyor. Edindiği bir bilgi yeterli geliyor ve üzerine çıkmak istemeyebiliyor. Farklılıkları kabul etmek istemeyebiliyorlar ya da eski alışkanlıklardan vazgeçmek istemeyebiliyorlar. Bu durum beni de etkiliyor, yeni öğrendiğim bazı şeyler uygulamak içimden gelmiyor.” (K13). Öğrenmeye istekli

öğrencilere dair bir öğretmen fikirlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Öğrenci istekliyse, senin sınırlarını zorluyorsa bu durum öğretmeni olumlu etkiliyor.” Katılımcılarla yapılan görüşmeler genel anlamda incelendiğinde bazı öğretmenlerin öğrencilerine faydalı olabilmek amacıyla kendilerini geliştirmek istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinin kalitesini arttırmaya yönelik olarak sürdürdükleri mesleki gelişim faaliyetlerinde öncelikli amaç öğrenciler olduğundan, derse ilgisiz, öğrenme isteği düşük olan öğrenciler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedirler.

4.3.3. Öğretmen

4.3.3.1. Motivasyon

Katılımcıların birçoğunun ortak görüşü motivasyonun öğretmen mesleki öğrenmesinin temel faktörlerinden biri olduğu şeklindedir. Öğretmenler motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda kendilerinde mesleki gelişimlerini sürdürececek gücü bulamadıklarını belirtmişlerdir. Motivasyonlarını etkileyen pek çok unsuru ifade eden öğretmenler genel olarak; okul müdürü, meslektaşlar, aile, öğrenciler gibi unsurları öne sürmüşlerdir. Konuya ilişkin bir öğretmen şunları ifade etmiştir: “Benim daha önce çalıştığım okul çok iyi değildi. Meslektaşlarla aramızdaki problemler sebebiyle zorluklar yaşamıştım. Ortak noktalarımız yoktu. Farklı bir okula geçtim, buradaki öğrenci profili, veliler, okul idaresi beni olumlu etkileyip motive ediyor.” (K18). Bazı öğretmenler ise çeşitli problemlerle karşılaşsalar da iç motivasyonları sayesinde tüm zorlukların üstesinden gelebildiklerini vurgulamışlardır. İç motivasyona ilişkin görüşlerini ifade eden bir öğretmen şöyle demiştir: “Bir insanı mesleki öğrenme sürecinde en çok etkileyen şey bence içsel motivasyon. Birinci sırada ben bunu görüyorum. Bir insanın içsel motivasyonu zayıfsa başka şeylere daha fazla ihtiyaç duyuyor. Mesleki öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç. Kısa süreli eğitimlerde dışsal motivasyon da etkili. Ama hayat boyu sürececek olan bir öğrenmede içsel motivasyon çok önemli.” (K1). Öte yandan mesleki öğrenme ile elde ettiği bilgi ve becerileri kullanabildiğinde motive olduğunu ifade eden bir öğretmen şöyle demiştir: “İsteyerek katıldığım bir eğitimden öğrendiklerimin işime yaradığını görmek beni motive ediyor. Öğrendiklerimi sınıfta uygulamak ve dönüt almak beni öğrenmeye güdülüyor.” (K23). Bir öğretmeni öğrenmeye, kendini geliştirmeye, mesleğinin gereklerini severek ve isteyerek yerine getirmeye yönelten gücün motivasyon olduğu

öğretmen görüşleriyle ortaya konulmuştur. Motivasyonu düşük olan bir öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerine katılsa dahi öğrenmeyi gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu nedenle motivasyonlarının artırılması amacıyla öğretmenlerin okul müdürü, meslektaşları, aileleri ve öğrencileri tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

4.3.3.2. Öğrenme İsteği

Katılımcıların ortak görüşü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve öğrenmeye devam edebilmeleri için istekli olmaları gerektiği şeklindedir. Öğretmenler, mecburi tutulan hizmet içi eğitimlerin mesleki öğrenme süreçlerine katkı sağlamadığını, bu sürecin öğretmenin kendi iç motivasyonu ve isteği ile gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Mesleki öğrenme sürecinde en önemli faktörün kişinin kendisi olduğunu belirten bir öğretmen; *“Eğer kişiler gelişime açıksa, öğrenmek istiyorsa kendisi burada en önemli faktör. Her eğitimci aynı değil. Kimileri hala 30 yıl önceki bilgileriyle öğretmenlik yapmaya çalışıyor. Gelişime açık değiller. Kişinin gelişime açık olması gerekiyor.”* (K1) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Devletin sağladığı birtakım güvencelerin de öğretmenleri öğrenmeye isteksiz hale getirdiğini ifade eden bir öğretmenin görüşü dikkate değerdir: *“Birçok öğretmen için mesleki gelişim bir yük. 657 ye tabi olan öğretmenler bunun rahatlığıyla sahip oldukları yeterliklerle meslek hayatlarını sürdürmeye çalışıyorlar. Öğretmen oldum, maaşımı da alıyorum, görevimi yerine getiriyorum tarzında düşüncelerle öğretmenler kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye zaman ayırmıyorlar.”* (K15). Öğretmenlerin öğrenme isteklerine dair bir öğretmen ise şöyle demiştir: *“Öğretmenin isteği kesinlikle en önemli faktör. Eğer öğretmen öğrenmek isterse bu süreç ilerler, ama istemezse süreç ilerlemiyor. Mesela bize zorla verilen hizmet içi eğitim kursları var. Öğretmen buna isteyerek katılmadığı zaman mecburen tamamlayalım havasında oluyor ve bir şey öğrenemiyor.”* (K17). Öğrenme isteği olmayan bir öğretmenin çeşitli eğitim programlarına katılsa dahi başarılı olabilmesi ve öğrenebilmesi güçtür. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öğrenmenin gerekliliğinin farkında olarak istekli bir şekilde öğrenme faaliyetlerini sürdürmeleri gerekmektedir.

4.3.3.3. Kişisel Faktörler

Kişisel birtakım faktörlerin öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu faktörlerin öğretmen mesleki öğrenmesi

sürecinde motivasyon düşüklüğüne ve öğrenmeye zaman ayıramama gibi bazı problemlere neden olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin aile içinde yaşadıkları sorunlar öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ailevi problemlere ilişkin öğretmenlerden biri kendisini şöyle ifade etmiştir: “*Evde moralin bozuk olduğunda okulda mesleğine kendini veremiyorsun. Odaklanamıyorsun. Bu öğrenmemizi de etkiliyor.*” (K21). Eşinden yeterli desteği alamayan öğretmenler, bu durumun işlerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenler çocukları nedeniyle de mesleki gelişim faaliyetlerine zaman ayıramadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle küçük yaşta çocukları olan öğretmenler için bu durum büyük bir sorun olarak görülmektedir: “*Anneyim, çocuğumla ilgilenmem gerekiyor, evime vakit ayırmam gerekiyor. Bu ayırdığım vakit benim mesleki gelişimime ayıracağım süreden çalıyor. Salgın sürecinde mesleki gelişime dair uzaktan eğitimle ya da sosyal medyadan toplantılar düzenleniyor. Çocuk olunca giremiyorum, dinleyemiyorum. Bu da beni olumsuz etkiliyor.*” (K31). Ailevi durumlara ilişkin farklı bir görüş ise şöyledir: “*Kendi çocuğum okula başladıktan sonra ondan eksiklerimi gördüm. Bu da benim gelişimimde çok faydalı oldu. Çocuğum okula başladıktan sonra benim için çok farklı bir süreç oldu. Çocuklara verdiğim ödev kadar yansıdı bu.*” (K13). Öğretmenlerin aileleriyle ilgili yaşadıkları problemler, çocuklarına karşı sorumlulukları, aile bireylerinden yeterli desteği görememe gibi durumlar sonucunda motivasyonlarını kaybettikleri ve mesleki gelişime ayırdıkları zamanlardan feragat etme durumunda kalabildikleri görülmektedir. Bu durum uzun süreli olduğu taktirde ise öğretmenlerin zamanla mesleki gelişimden uzaklaşmalarına neden olduğu söylenebilmektedir.

4.3.3.4. Ekonomik Kaygılar

Katılımcılar, maddi birtakım kaygıların da öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ekonomik kaygıların öğrenme süreçlerini sekteye uğratabildiğini vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitim kurslarını yeterli bulmadığı için farklı eğitim programları arayışında olan bir öğretmen görüşlerini şöyle açıklamıştır: “*Mesleki gelişimim için maalesef bakanlığın hazırladığı eğitimleri yeterli ve etkili bulmuyorum. Kendi takip ettiğim çok daha iyi eğitimler var. Fakat ücretli olduklarından bunlardan faydalanabilmek için iyi bir bütçe ayırmak gerekiyor. Örneğin katılmak istediğim bir eğitim vardı. Fakat bulunduğum şehirde gerçekleşmediği için, seyahat etmem ve il dışında kalmam gerekiyordu. Bu da maddiyat gerektiren bir*

durumdu.” (K1). Aynı hususta bir diğerk öğretmen ise fikirlerini Şu Şekilde ifade etmiştir: *“Uzak bir noktadaki seminer ya da kurs için maddi olarak karŐılanıyor mu, karŐılansa da buna değiyor mu soruları geliyor aklıma. Bu noktalar bence önemli.”* (K15). Öğretmen görüşleri sonucunda ekonomik kaygıların öğretmen mesleki öğrenmesi sürecine ket vurabildiği ifade edilebilmektedir. Öğretmenlerin kurslar, eğitim programları, kişisel ve mesleki gelişim kitapları gibi maddi külfeti olan mesleki öğrenme yollarına erişememeleri halinde motivasyonlarının düŐtüđü yorumu yapılabilmektedir.

4.3.3.5. Mesleki Tükenmişlik

Öğretmenler, tecrübeli öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik sebebiyle mesleki gelişimlerini sürdüremediklerini belirtmiş ve bu durumun en fazla öğrencilere zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Tükenmişlik nedeniyle gelişimlerini sürdüremeyen öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip olamadıkları ve eski yöntemler ile derslerini işlemeye devam ettikleri katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişliğine ilişkin bir görüş şöyledir: *“Belli bir yaŐın üzerindeki öğretmenlerde mesleki tükenmişlik de olabilir. Mesleklerinden yoruldukları için eğitime katılmak istemiyorlar. Bu öğretmenler emekli olduklarında yeni gelen öğretmenler çok daha katılımcı olacaktır bu etkinliklere.”* (K20). Bu hususta farklı bir görüş de mevcuttur. Katılımcılar, mesleki gelişimlerini sürdürmeyen öğretmenlerin öğrencilere yetememesi nedeniyle yaşadıkları motivasyon düŐüklüđünün, onları adım adım mesleki tükenmişliğe sürüklediğini ifade etmişlerdir. Bu duruma dair katılımcı görüşü ise şöyledir: *“Öğretmen öğrencilerinin gerisinde kalırsa bıkkınlık yaşayabilir, kendisini yetersiz görebilir. Bu durum da mesleki tükenmişliğe kadar gidebilir.”* (K27). Senelerini öğretmenlik mesleğine adayın öğretmenler, mesleki tükenmişlik nedeniyle gelişimlerini devam ettirme isteğini kendilerinde bulamayabilmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler mesleki gelişimlerine önem vermedikleri için öğrencilere faydalı olamamaktadırlar. Bu durum ise onların mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve mesleki tükenmişliğe yol açabilmektedir.

4.3.4. Eğitim Politikaları

4.3.4.1. Hizmet İçi Eğitimin Kalitesi

Öğretmenler; katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kalitesi, planlamalarının yapılması, bu faaliyetleri sunan eğitimcilerinin yeterlikleri gibi

hususların öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen unsurlar arasında olduğunu belirtmişlerdir. Kursları sunan öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmamaları ve alan bilgilerinin zayıf olması, faaliyetlerin düzenlendiği yer ve saatler, katılımın mecburi tutulması gibi pek çok durum katılımcılar tarafından öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler olarak ifade edilmiştir. Öte yandan öğretmenler alanlarına yönelik yeterli hizmet içi eğitim kurslarının bulunmadığını da dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin planlamasına ilişkin katılımcılar pek çok eleştiride bulunmuşlardır. Eleştirilerden biri şu şekildedir: “*Hizmet içi eğitimler yanlış zamanlarda yapılıyor bana göre. Çünkü sene başı ve sonunda yapılacak işlerimiz yanında bir de mesleki gelişimi sıkıştırmak etkili bir öğrenmeyi sağlamıyor. Yıl içinde farklı zamanlarda sadece mesleki gelişim adı altında işe yarayan eğitimler planlanmalı. Gerçi ara tatil uygulaması bu açıdan iyi bir gelişme.*” (K19). Bir diğer eleştiri ise katılımın zorunlu tutulduğu hizmet içi eğitim kurslarına yöneliktir: “*Mesleki gelişim etkinlikleri 7 saat ders sonrası 2 saat de mesleki gelişim kursu şeklinde olmamalı, bunun için bir sistem oluşturulmalıdır.*” (K12). Kurs öğretmenlerinin yetersiz olmaları ve yetişkin öğretiminde yeterince donanımlı olmamaları öğretmenler tarafından eleştirilen bir diğer husus olmuştur: “*Ben bir mesleki gelişim kursuna katıldığımda kursu veren eğitmenden çok etkileniyorum. Eğitimcilerin alanında uzman olmalarının yanı sıra öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini de bilmesi gerekiyor. Slayt açıp okuduğunda benim öğrenmeye bir isteğim kalmaz. Öğretmenin bir öğrenci olmadığı, mesleğini eline almış bir birey olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Belli bir seviyeye ulaşmış bir bireye zorla bir şeyler öğretemezsin, konuyu ona sevdirmen gerekiyor.*” (K11). Hizmet içi eğitimler mesleki öğrenme sürecinde önemli faaliyetlerden biridir. Katılımcılar, hizmet içi eğitimin gerekliliğini sıklıkla vurgulamakla beraber bu eğitimlerin planlamasına dair eğitim politikalarında pek çok eksikliğin var olduğunu da ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleki gelişimlerini sürdürdükleri düşünüldüğünde, düzenlenen faaliyetlerin kalitesini artırabilmek adına öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir.

4.3.4.2. Mevzuat

Öğretmenler mevzuattaki bazı maddelerin öğretmen mesleki öğrenmesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Mevzuata dair bir katılımcı fikirlerini şöyle açıklamıştır: “*Mevzuat ve yönetmelikler bazı şeylere izin vermiyor. Öğretmenin*

kendisini geliştirme isteğini törpüleyebiliyor.” (K22). Aynı zamanda öğretmenler iş yükünün ve bürokratik işlerin fazla olması nedeniyle de mesleki öğrenmelerine zaman ayıramadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin değindiği bir başka husus ise sürekli değişen eğitim politikalarıdır. Eğitim politikalarına ilişkin şu görüş önemli görülebilir: “Bizleri sürekli değişen eğitim politikaları da olumsuz etkiliyor. Uzun vadede bir politikamız olmuyor. Tam bir şeylere adapte olmuşken hızı değişimler motivasyonu düşürüyor.” (K12). Öğretmenlerin sunduğu görüşlerden yola çıkılarak, mevzuatta öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sekteye uğratabilecek ya da motivasyonlarını düşürebilecek maddelerin var olduğu anlaşılmakta ve bu durumun mesleki öğrenme sürecine zarar verdiği görülmektedir. Ayrıca iş yükünün yoğunluğunun ve hızlı değişen politikaların da öğretmen mesleki öğrenmesini zorlaştırdığı ifade edilebilmektedir.

4.3.4.3. İhtiyaç Analizi Eksikliği

Öğretmenlerin belirttiği bir diğer husus ise hizmet içi eğitim faaliyetleri öncesinde, ihtiyaç analizlerinin yapılmaması ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimleri belirlenmeden çeşitli kursların açılmasıdır. Öğretmenler ihtiyaçlarına yönelik kurslar açılmaması sebebiyle hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istemediklerini ve açılan kursların kendi gereksinimlerine yönelik olmadığını vurgulamışlardır. İhtiyaca yönelik kurslar düzenlenmesi gerektiğini belirten bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Her öğretmenin ihtiyacı neyse ona dönük eğitimler planlanmalıdır. Resen atama ile kurslara katılmak yerine ihtiyacımız olan kurslara katılabilmeliyiz. Her geçen zaman bilgiler değişiyor. 2020 Eylül ayındaki bir öğretmenin ihtiyacıyla 2021 Ocak ayındaki bir öğretmenin ihtiyacı da aynı değildir. Arada mesela salgın var. Uzaktan eğitim ile ihtiyaçlar başka bir duruma evrildi.” (K1). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaması nedeniyle mesleki gelişimini farklı yollarla sürdürmeye çalıştığını ifade eden bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Katılmak zorunda olduğum ve işe yaramayan, beni ilgilendirmeyen, faydasını görmediği eğitimler de can sıkıcı oluyor benim için. Buna benzer zorunlu eğitimlere karşı da ön yargım oluşuyor. Benim ne istediğim, hangi eğitimleri almak istediğim sorulmuyor. Yine olumsuzluklara rağmen öğrenme sürecinin devam etmesi gerektiğine inanıyorum ve başka yollar arıyorum.” (K7). Katılımcılar, her an değişen dünyada bireylerin ihtiyaçlarının da hızla değişmekte olduğunu belirterek hizmet içi eğitim kurslarının bu çerçevede düşünülmesi ve öğretmenlere danışılarak

tasarlanması gerektiğini dile getirmektedirler. Bu hususta öğretmenlerin kendi istek ve ihtiyaçları gözlemlenmeden alanlarıyla ilgisi olmayan kurs ve seminerlere katılmak zorunda kalmalarının mesleki gelişim açısından hiçbir fayda sağlamadığı ifade edilebilir.

4.3.4.4. Sağlıklı bir ödül mekanizması

Öğretmenlerin değindiği bir başka konu, katıldıkları hizmet içi eğitimler, seminerler ve kurslar sonucunda alacakları ek ücret, ek puan, sertifika gibi ödüllerin mesleki öğrenme sürecinde güdüleyici rol oynayabileceğidir. Katılımcılar gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetleri sonucunda elde edecekleri ödüller ile öğrenmeye daha istekle hale geleceklerini ve motivasyonlarının artacağını dile getirmişlerdir. Mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda elde edilen ödüllere ilişkin bir öğretmenin yorumu şöyledir: “Bir türlü tayin isteyemiyordum. Puanım yetmedi. O aralar da yüksek lisans yapıyordum fakat bırakmıştım. Derslere gitmiyordum. Tam o sıralar lisansüstü eğitimini tamamlayanlara ek puan verileceğini öğrendim. Yüksek lisansı bu sebeple bitirmek istedim. Puana ihtiyacım vardı. Bitirdim ve gelen puanla 2 yıl daha fazla çalışmış gibi puanımı aldım, tayin istedim. Evime yakın bir okula geçtim. Bence bu sebeple ödüllendirme önemli.” (K10). Katılımcılardan bir diğeri ise konu hakkında fikirlerini şöyle sunmuştur: “Hizmet içi eğitimlerde somut olarak insanları teşvik edecek bir şey yok. Öğretmenler bu sebeple mesleki gelişim faaliyetlerini zaman kaybı olarak görebiliyorlar. Mesela dersler bittikten sonra mesai dışında eğitimlere gönderiliyoruz. Bu eğitimler zorunlu oluyor. Okuldan mecbur bir öğretmen katılıyor, kimse istemeyince kura çekiliyor. Gönüllülük esası üzerine olunca kimse istekli olmuyor.” (K5). Öğretmenler, mesleki öğrenme faaliyetleri neticesinde birtakım ödüller elde etmelerinin motive edici unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Belirlenen ödüllerin sistemli ve adil bir şekilde dağıtılması da öğretmenler için önemli detaylardan biridir.

4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Öğretim Sürecine Etkileri

Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri teması, mesleki beceriler ve öğretime yönelik etkileri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri

Alt tema	Kategori	Kodlar	f
----------	----------	--------	---

		Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılama	15
Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri	Mesleki beceriler	Sınıfı etkili yönetme	9
		Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme	7
		Teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme	6
		Daha nitelikli bir öğretim	16
	Öğretime yönelik etkileri	Yüksek akademik başarısı	13
		Güçlü öğretmen-öğrenci iletişimi	10

4.4.1. Mesleki Beceriler

4.4.1.1. Öğrencilerin Farklılaşan İhtiyaçlarını Karşılama

Öğretmenler yıllar içerisinde öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinde büyük değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle değişim gösteren öğrenci gereksinimlerini giderebilmek ve çağın bilgi ve becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için mesleki öğrenmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına yönelik olarak tecrübeli bir öğretmenin sunduğu şu görüş önemli görülebilir: *“Uzun yıllar oldu mezun olalı. Her geçen yıl öğrencilerin istekleri ve ihtiyaçları değişiyor. 20 yıl öncesinin öğretmen yeterlikleriyle şimdiki bir değil. Bir yere kadar götürebiliyorsun da sonrasında öğrencilere yetemiyorsun. İhtiyaçlarını karşılayamıyorsun. Bir noktadan sonra mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşmam gerekti. Öğrendikçe öğrencilerin isteklerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilir hale geldim.”* (K15). Katılımcıların ortak görüşü, dünyada meydana gelen değişimler ve gelişmeler nedeniyle öğrenci gereksinimlerde birtakım farklılıklar meydana geldiğidir. Öğretmenler bu gelişmeler ışığında, mesleki öğrenme süreçlerini devam ettirmedikleri takdirde birtakım sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda mesleki gelişimin, öğretmenlerin çağa ayak uydurabilmelerini ve değişen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olmalarını sağladığı düşünülebilmektedir.

4.4.1.2. Sınıf Etkili Yönetme

Öğretmenler, kendilerini geliştirdikleri takdirde sınıf yönetimi konusunda daha yetkin olduklarını ve bu durumun da öğretim sürecinde işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetiminde problem yaşadıklarını ifade eden öğretmenler, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri ve edindikleri tecrübeler ile süreç içinde bu durumu aştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimine dair yaşadığı olumsuz deneyimini paylaşan bir öğretmenin görüşleri dikkat çekmektedir: “*Mezun olalı 4-5 ay olmuştu. Atanamayınca ücretli öğretmenlik yapayım dedim. Yeni mezun olduğumu bildikleri halde okulun en haylaz sınıfını bana verdiler. O sınıfla ilk dersimi unutamıyorum. Bir derste öğretmenlikten soğumuştum. Sınıfı asla durduramadım. Alay eder gibi bağırıp çağırdılar. Sınıfta hakimiyet kuramadım. Ders bittiğinde ağlayacak haldeydim. Kötü bir deneyimdi. Ama tabii zamanla tecrübelerimle, deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek ne yapmam gerektiğini öğrendim. Artık sınıf yönetimine dair bir problemim kalmadı.*” (K30). Öğretmenler kazandıkları tecrübeler ve mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetler neticesinde sınıf yönetiminde daha etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini geliştirerek öğrencileriyle güçlü iletişim kurabilme becerisini edinebilmeleri sınıf yönetimi açısından önemli görülebilir. Sınıfta olumlu bir iletişim ortamı oluşturabilen öğretmenlerin sınıf yönetiminde herhangi bir problemle karşılaşmayacakları düşünülebilir.

4.4.1.3. Yeni Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme

Öğretmenler yeni yöntem ve teknikler öğrenerek öğretim sürecinde uyguladıklarında öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ve akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak, meslekte yeni öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha donanımlı hissettikleri; tecrübeli öğretmenlerin ise farklı yöntem ve teknikler öğrenerek kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları görülmüştür. 26 yıldır görev yapan bir öğretmen bu konuda görüşlerini şöyle belirtmiştir: “*Öğrenmenin yaşı yok. Yeni uygulamalar, yeni yöntemler var. Branşıma pek çok yenilik geliyor. Elimden geldiğince öğrenmeye çalışıyorum.*” (K21). Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemine dair bir öğretmen görüşü ise şu şekildedir: “*Sürekli aynı tekrarları yapmak, aynı yöntemleri kullanmak, kendimi geliştirmemek bir noktadan sonra beni köreltiyor, mesleğe karşı beni savunmasız*

bırakıyor. Yenilikleri takip edip kendimi geliştirdiğim zaman çok daha kısa zamanda farklı çözümlere ulaşabiliyorum. Öğrenciyi sınıfa daha aktif katabiliyoruz. İlk göreve başladığım zamanla şu an ki yöntemlerim arasında çok fark var. Bunları öğrenmeden devam etmek ne bana ne öğrenciye bir şey katmaz.” (K23). Bu bağlamda, öğrencilerin derse ilgilerini arttırabilmek amacıyla öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yeni yöntem ve teknikleri öğrenerek öğretim sürecinde uygulamaları gerektiği söylenebilir.

4.4.1.4. Teknolojiyi Öğretim Sürecine Entegre Etme

Öğretmenler, teknolojinin hızla geliştiğini ve bu gelişmelere ayak uydurabilmekte zorlandıklarını, öğrencilerin teknolojiye ilgisi nedeniyle mesleki öğrenme faaliyetleri ile bu ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim faaliyetlerinden elde ettikleri beceriler ile teknolojiyi öğretim sürecinde kullanmaya çabaladıklarını ve bu sayede öğrencilerin dersi ilgiyle takip ettiklerini de vurgulamışlardır. Teknolojinin öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini ifade eden bir öğretmen görüşlerini şöyle sunmuştur: *“Çocuklar teknoloji çağında dünyaya geldi. Bu nedenle kendimi özellikle teknoloji anlamında geliştirip, onların dilinden anlayıp bu şekilde cevap verebilmem gerekiyor. Kendi çabamla öğrenmeye çalışsam da mesleki gelişim faaliyetleri bana çok daha fazla fayda sağlıyor.”* (K31). Mesleki gelişim faaliyetlerine ilgi göstermeyen ve teknolojiden uzak kalan öğretmenlerle ilgili olarak ise bir öğretmen şunları ifade etmiştir: *“Maalesef belli bir yılın üstündeki öğretmenler mesela bu salgın sürecinde uzaktan eğitime adapte olma konusunda çok sorun yaşadılar. Teknolojiyi kullanmamalarından kaynaklanıyor bu. Mesleki gelişimle bu konuda kendilerini destekleselerdi bu zorlukları yaşamayacaklardı. Şu an çalıştığım okulda meslektaşlarım annem babam yaşındalar. Birçoğuna gmail hesabını ben açıp zooma üye yaptım. Nasıl ders oluşturulacağına kadar ben öğrettim.”* (K23). Öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerin teknolojiye büyük ilgi duyduklarını ve bu nedenle teknolojiyi kullanabilme hususunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Basit düzeyde teknoloji kullanabilme becerilerinin öğrenciler için yeterli olmadığı, öğrencilerin ders esnasında sunulan videoların kalitesine dahi dikkat ettikleri öğretmenlerin belirttikleri bir diğer husus olmuştur. Bu bağlamda, günümüz şartlarında öğrencilerin öğrenme isteğini artırabilme ve derse ilgisini çekebilme amacıyla öğretmenlerin teknolojiden faydalanabilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

4.4.2. Öğretime Yönelik Etkileri

4.4.2.1. Daha Nitelikli Bir Öğretim

Katılımcılar, öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinin öğretimin kalitesini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişimleri sürecinde öğrendikleri ve uyguladıkları her yeni yöntem, teknik, bilgi ve beceri ile öğretimin kalitesinin arttığını vurgulamışlardır. Mesleki öğrenmenin öğretim sürecine etkilerine ilişkin bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Katıldığım her mesleki gelişim faaliyeti bana pek çok şey öğretti. Elimden geldiğince de öğrendiklerimi sınıfta uyguladım. Diğer öğretmen arkadaşarımdan da faaliyetlere katılanlar oluyor, gözlemlediğim kadarıyla gelişimine dikkat eden öğretmenler farklı faaliyetlerle kaliteli öğretim sunuyor.”* (K19). Mesleki gelişim faaliyetleriyle edindiği bilgileri öğretim sürecinde aktif olarak kullanan bir diğer öğretmen ise fikirlerini şu şekilde sunmuştur: *“Aldığım eğitimler sonucunda öğrencilerimle yarışmalara hazırlanmak, sergiler düzenlemek hem beni hem onları mutlu ediyor. Öğrencilere de çok katkısı oldu. Öğretimin kalitesinin bu sayede arttığını düşünüyorum.”* (K18). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin bireysel faydaları olduğu kadar öğretim sürecinin kalitesinin artması ve daha nitelikli bir öğretimin öğrencilere sunulabilmesi açısından da önemli olduğu görülmektedir.

4.4.2.2. Yüksek Akademik Başarı

Katılımcılar mesleki öğrenme sonucunda elde ettikleri bilgi ve becerileri sınıfta uyguladıkları taktirde öğrencilerin derse ilgi ve isteklerinin arttığını, bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına da yansıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler eski yöntem ve tekniklerin artık öğrencilerin dikkatini çekmediğini, dersler farklı uygulama ve etkinliklerle işlendiğinde öğrenci akademik başarısının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğrencilerin akademik başarısındaki etkisi üzerine bir öğretmen fikirlerini şöyle sunmuştur: *“Aslında mesleki öğrenmemdeki amaç öğrencilerime farklı etkinlikler sunabilmek, onların öğrenmelerini kolaylaştırmak ve hızlandırabilmektir. Zamanla öğrendiklerimle de öğrencilerimin başarılı olduğunu gördüm. Bu durum beni mutlu etti ve daha da çok öğrenme isteği geldi.”* (K3). Mesleki öğrenme ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiye dair bir görüş ise şöyledir: *“Katıldığım eğitim ve seminerlerde öğrendiğim ve sınıfta uyguladığım birçok şey olmuştur. Bunlar zaman içerisinde öğrencilerimin başarı düzeylerini de arttırmıştır.”* (K28). Mesleki öğrenme sonucunda, edindikleri bilgi ve becerileri öğretim sürecinde

uygulama fırsatı bulan öğretmenler, öğrenci akademik başarısında artış gözlemlemekte ve bu durumun onları mutlu ettiğini ve güdülediğini ifade etmektedirler. Güdülenen öğretmenler ise öğrenmeye devam etmektedirler.

4.4.2.3. Güçlü Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Katılımcılar, mesleki öğrenmeleri sonucunda öğrencileriyle daha iyi iletişim kurabildiklerini ve bu sayede aralarında güçlü kişisel bağlar oluştuğunu dile getirmişlerdir. Öğrencileri ile güçlü iletişim kurabilen öğretmenler onların isteklerini karşılama ve gereksinimlerini gidermeye yönelik birtakım faaliyetlerde bulunabilmektedirler. Öğrencilerle iletişim kurabilme becerisini üniversitede edindiğini belirten bir öğretmenin görüşleri şöyledir: *“Benim üniversitedeki hocalarımın biri dersinde sürekli ödevler verirdi. Karşınızda 5. Sınıf öğrenci var gibi düşünüp ders anlatın diyerek konular dağıtmıştı bize. Bizler ona göre çalışmalar yapmıştık. Bu bana çok katkı sağladı. Biz seviye seviye öğrenciye nasıl yaklaşılır bunu öğrendik. Bunlar benim öğrencilerle iletişimimi çok güçlendirdi. Bu sayede daha faydalı oldum. Öğrencilerin kalbine inebildiğim zaman ben de çok mutlu oluyorum. Onların gözlerindeki pırıltıyı görmek beni çok mutlu ediyor.”* (K14). Lisans eğitimi süresince teorik bilgilerden öte mesleki yeterliklere ilişkin birtakım becerilerin öğretmenlere kazandırılmasının önemi bu görüş ile ortaya konulmaktadır. Öğretmenliği öğrenciyi anlamak olarak ifade eden bir diğer katılımcı ise fikirlerini şu şekilde sunmuştur: *“Öğretmenlik sadece öğrenciye bilgi vermek değildir; aynı zamanda onlara rehberlik edebilmek, konuşmak, hallerini anlamak, değer vermektir. Ben öğrencilerimi anlamak, onlarla iletişimimi güçlendirmek adına çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katıldım. Bu faaliyetlerin çok da faydasını gördüm.”* (K3). Öğretmenler mesleki öğrenme süreçlerine devam etmelerinde asıl amaçlarının öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını en etkili biçimde karşılayabilmek olduğunu birçok defa dile getirmişlerdir. Öğrencilere faydalı olabilmek ise onları anlamak ve iletişimi güçlendirmekle mümkündür. Bu nedenle öğrencilerle öğretmenler arasında güçlü bir iletişimin olması önemli görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmada ilk olarak öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen algıları incelenmiştir. Katılımcılar öğretmen mesleki öğrenmesini; meslekte tecrübe kazanma, hizmet içi eğitim alma, meslektaşlarla iş birliği yapma, çağa ayak uydurabilme ve mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi olarak anlamlandırmışlardır. Öğretmen mesleki öğrenmesinin önemini ise mesleki yeterliğe ulaşabilme, öğretimi geliştirme, öğretime daha fazla motive olma ve mesleğe bağlılığın artması olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini; mesleğe başladıkları an itibariyle öğrenci, meslektaş, veli ve diğer tüm paydaşlar aracılığıyla kazandıkları deneyimler, katıldıkları eğitim faaliyetleri, günümüzde meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlayabilme ve kendilerini kişisel ve mesleki açılardan geliştirebilme olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olabilme, öğretim sürecinin kalitesini artırma ve mesleklerine olan bağlılıklarının güçlenmesi açısından mesleki öğrenmeyi önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Özyürek (1981) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve eksikliklerini gidermeye gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları ile bu ifade örtüşmektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarına yönelik Uştu, Mentiş Taş ve Sever (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin, mesleki gelişimi; günümüzde meydana gelen değişim ve gelişmelere uyum sağlama, tecrübe edinme, kendilerini geliştirme ve bilgilerini güncelleme olarak anlamlandırdıkları ortaya konmuştur. Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2014) gerçekleştirdikleri çalışma ile fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi; yeniliklerden haberdar olma, kendilerini geliştirme ve bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik faaliyetler olarak algıladıklarını bulgulamışlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecini; kendilerini geliştirme, değiştirme, yeni bakış açıları ile bilgi ve beceriler kazanma ve öğretimin niteliğini artırma yolunda önemli bir adım olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer husus ise öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleridir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursları,

çeşitli eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar, sosyal medya, öğretmenlerle iş birliği, tecrübeyle öğrenme ve ders gözlemleri ile mesleki öğrenmelerini sürdürdükleri şeklindedir. Bulgular ışığında öğretmenlerin bakanlık tarafından planlanan eğitimlerin yanı sıra herhangi bir plan dahilinde olmaksızın kendi istekleri ve tercihleri doğrultusunda farklı yollardan mesleki öğrenmelerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Bulgularda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için ilk sırada hizmet içi eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Burada bir hususa dikkat çekmek gerekmektedir. Öğretmenler mesleki öğrenmelerini hizmet içi eğitimler yoluyla sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Fakat mesleki öğrenme ve hizmet içi eğitim farklı kavramlardır. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmek amacıyla bir plan ve program dahilinde düzenlenen, çoğu zaman öğretmen ihtiyaçlarının gözlemlenmediği ve katılımın mecburi tutulduğu faaliyetler iken mesleki öğrenme, okul çatısı altında öğretmenlerin meslektaşlar, öğrenciler ve okulun diğer paydaşlarıyla etkileşimleri sonucunda meydana gelen bir süreçtir. Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerinin tek yolunun belirli programlar dahilinde sunulan faaliyetler olmadığını, öğretmenlerin okulda her an pek çok yeni bilgi edinebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenme kavramına yönelik bu algılarının literatürdeki anlamından uzak olduğu ve mesleki öğrenmeyi hizmet içi eğitimle benzer biçimde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerle iş birliği konusunda Cheng ve Wu (2016) ile Seferoğlu'nun (2004) ortaya koydukları meslektaşlar arasında güçlü iletişim, dayanışma ve iş birliğinin öğrenme sürecini güçlendirdiği bulgusu ile mevcut araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Durksen, Klassen ve Daniels (2017) ise gerçekleştirdikleri araştırmada, meslektaş iş birliğinin mesleki öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yirci'nin (2017) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmek amacıyla gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin elde ettiği bulgularda öğretmenlerin; kitap, dergi ve çeşitli yayınları takip ettiklerini, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olduklarını ve kitle iletişim araçları ile mesleki öğrenmelerini sürdürdüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Tecrübe ve gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin olarak Parise ve Spillane (2010), öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve diğer paydaşlar aracılığıyla edindikleri tecrübeler ve yaptıkları gözlemlerle okulda buldukları her an öğrenmeye devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularında yer alan ders gözlemleriyle öğrenme, sosyal öğrenme kuramı ile ilişkilendirilebilir. Zira Bandura (1977) sosyal

öğrenme kuramında, bireylerin gözlem yoluyla çevresindeki bireylerden yeni davranışlar öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bireylerin gözlem yoluyla da öğrenebileceği üzerinde durulan bu teori ile araştırma bulguları örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin formal ya da informal olarak öğrenme süreçlerini sürdürdükleri görülmektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer tema öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerdir. Öğretmenler, öğrenme süreçlerini etkileyen temel faktörün okul müdürleri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar; okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu belirterek, öğretmenleri öğrenme süreçlerinde destekleyen okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu artırdığını, olumsuz birtakım yaklaşımlarda bulunan müdürlerin ise öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü ve mesleki öğrenme sürecine zarar verebildiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan meslektaşlar arası ilişkiler ve iş birliği, okul iklimi ve okulun fiziki şartları da öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerdir. King (2014) öğretmen mesleki gelişimi üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde bir liderin desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Bu bulgu ile mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Liu, Hallinger ve Feng (2016a) araştırmalarında okul müdürlerinin liderliğinin ve destekleyici tavırlarının öğretmen mesleki öğrenmesini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu açıdan okul müdürleri tarafından gerekli desteği gören öğretmenlerin motive olarak ve istekle mesleki öğrenme süreçlerini sürdürdükleri düşünülebilir. Li, Hallinger, Kennedy ve Walker (2016) ise okul müdürlerinin okul iklimi, meslektaşlar arası iş birliği ve güven hususlarında belirleyici unsur olduğunu ve bu nedenle mesleki öğrenme sürecinde okul müdürlerinin önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinde okul müdürlerinden öğretmenleri desteklemesi ve öğrenme süreçlerinde gereksinimlerini ve isteklerini karşılayabilmesi beklenmektedir. Meslektaş iş birliği ve dayanışması hususunda Kane ve Francis (2013), mesleğin ilk yıllarında uyum problemi yaşayan tecrübesiz öğretmenlere deneyimli meslektaşlarının desteği ve yol göstericiliğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin birbirileri ile güçlü ilişkiler kurması ve öğrenme süreçlerini iş birliği ve dayanışma içinde sürdürmeleri beklenmektedir. Okul ikliminin önemine ilişkin olarak Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, (2011) çalışma ortamlarındaki olumlu ilişkiler ve iletişimin öğretmenleri mesleki öğrenme hususunda güdülediğini vurgulamışlardır. Mevcut

araştırma ile örtüşen bu bulgular neticesinde öğretmenlerin öğrenmeye istekli olabilmeleri ve kendilerinde öğrenme için gerekli gücü bulabilmeleri için olumlu okul ikliminin gerekli olduğu söylenebilmektedir. Yirci ise (2017) araştırmasında okulun fiziki şartlarının öğretmen mesleki öğrenme sürecindeki önemini belirtmiştir. Bu bulgu ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde edindikleri bilgi ve becerileri öğretim sürecinde uygulayabilmeleri noktasında okulun birtakım fiziki şartlara sahip olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları ile öğrenme istekleridir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin mesleki öğrenme süreçlerini etkilediğini belirterek öğrencilerin materyal eksiklikleri, velilerin ilgisizliği gibi durumların motivasyonlarını düşürdüğünü ve öğrendikleri yeni yöntem ve teknikleri uygulayamamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye isteksiz oluşlarının ve derse karşı ilgisizliklerinin mesleki öğrenme süreçlerine ket vurduğunu ve zamanla yeni bilgi ve beceriler elde etme ihtiyacı duymadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgularla ilgili alanyazın detaylı olarak taranmış, fakat aynı doğrultuda bulgular elde eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular farklı çalışmalarda daha detaylı olarak araştırılıp incelenebilir.

Öğretmenler, motivasyonun mesleki öğrenme sürecindeki en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular neticesinde motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğrenmeye daha istekli oldukları, düşük motivasyona sahip olan öğretmenlerin ise öğrenmeye isteksiz oldukları ve kendilerini geliştirmeye çabalamadıkları görülmüştür. Thoonen, Slegers, Oart, Peetsma ve Geijsel (2011) öğretmenlerin motivasyonunun mesleki öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Cave ve Mulloy (2010) motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini devam ettirme ve düzenlenen faaliyetlere katılma konusunda istekli olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda motivasyonun öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer faktör olan ekonomik kaygılara ilişkin olarak öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürdürebilme amacıyla katılmak istedikleri il içindeki ya da il dışındaki çeşitli eğitim programları, kurslar ile kitap, dergi gibi maddi külfeti

olan öğrenme yollarını ekonomik nedenlerle tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Yirci (2017), öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etki eden faktörlerden birinin ekonomik kaygılar olduğunu; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilme noktasında istedikleri harcamaları yapamadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve çeşitli faaliyetlere katılabilmeleri için gerekli maddi desteğin sağlanması gerektiği ifade edilebilmektedir.

Katılımcılar, deneyimli öğretmenlerin senelerin verdiği yorgunlukla mesleki gelişime ve öğrenmeye önem vermediklerini ve isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarıyla ilişkilendirilebilir. Can'ın (2019) öğretmen mesleki gelişimi üzerine yaptığı çalışmada elde ettiği, mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrenmeye istekli olmadıkları ve bu konuda çaba sarf etmedikleri bulguları ile mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için motivasyonlarını yüksek tutmaya yönelik çalışmaların yapılması etkili olabilir.

Ele alınan bir diğer faktör ise hizmet içi eğitimin kalitesidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kalitesine yönelik olarak öğretmenler; düzenlenen etkinliklerin planlanması, kurs öğretmenlerinin yeterliği, eğitimlere gönüllülük esası ile katılım gibi unsurların önemli olduğunu vurgulamışlardır. Güney (2018) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin bakış açılarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin eğitime dair yenilikleri ve gelişmeleri takip edebilmeleri açısından hizmet içi eğitimi önemli ve gerekli gördüklerini bulgulamıştır. Ayrıca mevzuatla ilgili birtakım eksiklikler, mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi sürecinde öğretmenlerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmaması ve öğretmenleri teşvik edici ödüllendirme sisteminin olmaması gibi durumların mesleki öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Akiba (2015), eğitim politikalarının mesleki öğrenme sürecinde etkili olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin çalışma saatleri ve iş yükünün mesleki gelişime engel olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin gelişimlerini devam ettirebilmeleri ve öğrenme süreçlerini meslek hayatları boyunca sürdürebilmeleri için eğitim politikalarında birtakım düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin iş yükünün azaltılarak mesleki öğrenmelerini sürdürebilecekleri zamanlar yaratılması ve hizmet içi eğitimlerin plan ve programlarının öğretmen istek ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanması gerekli görülebilir.

Araştırmanın son temasında öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri incelenmiştir. Mesleki öğrenmenin öğretim sürecine etkilerine ilişkin elde edilen bulgular; öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılama, sınıfı etkili yönetme, yeni yöntem ve tekniklerini kullanabilme, teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme, daha nitelikli bir öğretim, yüksek akademik başarı ve güçlü öğretmen-öğrenci iletişimi olarak sıralanmıştır. Katılımcılar, öğretimin niteliğinin ve kalitesinin artması noktasında mesleki öğrenme sürecinin önemini sıklıkla dile getirmişlerdir. Benzer biçimde Darling-Hammond (2000) mesleki gelişimini sürdüren öğretmenlerin öğrenci akademik başarısı ve öğretim kalitesinin artmasında etkili olduklarını ortaya koymuştur. Yu Soe (2018) ise öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinebilmeleri açısından öğretmen mesleki gelişiminin önemini vurgulamış ve kendilerini geliştirmeye devam eden öğretmenlerin derslerinde farklı uygulamalara yer vererek öğretimin kalitesini artırdığını ortaya koymuştur. Gündüz ve Odabaşı (2004) ise çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere faydalı olabilmek amacıyla teknolojiyi öğretime nasıl entegre edebileceklerini bilmeleri gerektiğini, bu beceriyi elde edebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının eğitimlerinin bu doğrultuda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında; meslek hayatları boyunca kendilerini geliştirerek çağa ayak uyduran, teknolojiyi kullanabilme becerisine sahip, eğitim öğretim sürecine dair yeni yaklaşımları ve bakış açılarını takip eden, bunları öğrenen, uygulayan öğretmenlerin öğretimin niteliğini artırdığı ve dolayısıyla bu durumun öğrenci akademik başarısına olumlu anlamda yansıdığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar ışığında sunulan önerilere yer verilecektir.

6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmesini; meslekte tecrübe kazanma, hizmet içi eğitim alma, meslektaşlarla iş birliği yapma, çağa ayak uydurabilme ve mesleki bilgi ve becerilerin genişletilmesi olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler mesleki öğrenme sürecinin önemini mesleki yeterliğe ulaşabilme, öğretimi geliştirme, öğretime daha fazla motive olma ve mesleğe bağlılığın artması şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini; hizmet içi eğitim kursları, çeşitli eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayımlar, sosyal medya, öğretmenlerle iş birliği, tecrübeyle öğrenme ve ders gözlemleri ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen mesleki öğrenme sürecini etkileyen faktörler, okul müdürü, meslektaşlar, okul iklimi, okulun fiziki şartları, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum ile öğrenme istekleridir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenme istekleri, kişisel birtakım faktörler, yaşadıkları ekonomik kaygılar ve mesleki tükenmişlik de diğer faktörlerdendir. Eğitim politikalarına dair; hizmet içi eğitimin kalitesi, mevzuat, ihtiyaç analizi eksikliği ve sağlıklı bir ödül mekanizması faktörleri de öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen unsurlardandır.

Son olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkilerine dair ulaşılan sonuçlar; öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılama, sınıfı etkili yönetme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme, daha nitelikli bir öğretim, yüksek akademik başarı ve güçlü öğretmen-öğrenci iletişimi şeklindedir.

6.2. Uygulayıcılar ve Politika Yapıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen temel faktörün okul müdürleri olduğu bulgulanmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanan eğitim faaliyetlerinde bu gerçeğin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte, okul müdürleri okulun tüm paydaşlarının öğrenme süreçlerini devam ettirebileceği bir ortam yaratmalı ve öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası haline getirmelidir.
2. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini destekleyen ve bu konuda çeşitli faaliyetler organize eden okul müdürlerine atama süreçlerinde öncelik sağlanmalıdır.
3. MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018) ile Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017b) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini devamlı kılabilmek amacıyla okul temelli öğrenme üzerinde durulmaktadır. Bu anlayıştan hareketle okullarda mesleki gelişim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi noktasında okul müdürlerine daha fazla özerklik tanınmalıdır. Ayrıca mesleki öğrenmesi sürecinde okulların ihtiyaç duyduğu kaynaklar il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla daha etkin olarak sağlanmalıdır.
4. Meslektaşlar arası iş birliğini ve sosyal ilişkileri güçlendirebilmek amacıyla okul tabanlı, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme fırsatı buldukları, sürdürülebilir etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Belirli gün ve saatlerde mecburi katılım şartıyla düzenlenen hizmet içi eğitimler yerine okul içinde öğretim sürecine entegre edilmiş ve süreklilik gösteren mesleki öğrenme programları oluşturulmalıdır.
6. Mesleki gelişimlerini sürdüren öğretmenlerin katıldıkları faaliyetler göz önünde bulundurularak sağlıklı bir ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır.
7. Öğretmenlerin mesleki yeterliğe ulaşabilmeleri ve mesleklerinde daha yetkin hale gelebilmeleri için lisansüstü eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir.

6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin ampirik araştırmaların sayısının son derece sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle konunun öneminin anlaşılması

ve sağlıklı politika üretilebilmesi için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen temel değişkenin okul müdürü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürünün liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkiye dair ampirik araştırmalar yapılmalıdır.
3. Mevcut araştırmada temel olarak mesleki öğrenmeyi etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenler kullanılarak mesleki öğrenmenin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisine yönelik teorik modeller kurulup test edilmelidir.
4. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. G. K. Letendre ve A. W. Wıseman (Ed.). *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce* (ss. 87-110). Bingley: Emerald.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2011*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aliyev, B. (2020). *Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Appova, A. ve Arbaugh, F. (2017). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5-21.
- Apuhan, R. Ş. (2004). *Etkili Öğretmenin Temel Davranışları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

- Arı, M. (2014). *Resmi ortaokul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, H. (2013). *Hizmet içi kurslarının bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Asma, M. (2008). *Okullar arası karşılaşmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal bilişsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi: Ankara ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(3), 192-205.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Aubusson, P., Schuck, S. ve Burden, K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues. *Research in Learning Technology*, 17(3), 233-247.
- Avrupa Toplulukları Komisyonu. (2000). A memorandum on lifelong learning. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf adresinden 27.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ay, F. (2015). *Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi,

Bartın.

- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 120-139.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2). 10-19.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 1-24.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baş, Ş. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri, psikolojik güvenlik algıları ile öğretmen sesliliği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.
- Bayraktar, R. (2004). Yaşam boyu gelişim psikolojisi. E. Özkalp (Ed.). *Davranış Bilimlerine Giriş*. (ss. 175-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bayram, İ. ve Bıkmaz, F. (2019). Ders imcesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

- Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610.
- Bil, E. (2012). *Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilge, B. (2015). *Bir lider olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: *Mapping the terrain*. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J. ve Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds). *International Encyclopedia of Education* (ss 548-556), Oxford: Elsevier.
- Boss, S. (2018). 3 Ways to unlock the wisdom of colleagues. <https://www.edutopia.org/article/3-ways-unlock-wisdom-colleagues> adresinden 05.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Boydak Özan, M., Gavcar, M., Saçaklı, F. ve Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134.
- Boyer, E. L. (1983). *Principal as leader. High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozan, H. (2020). *Özel okul yöneticilerinin okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bubb, S. ve Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (ss.101-128). Ankara: Pegem Akademi.

- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2009), 13-24.
- Buxton, C. A., Allestaht-Snyder, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J. ve Cohen, A. (2015). Teacher Agency and Professional Learning: Rethinking Fidelity of Implementation as Multiplicities of Enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502.
- Bülbül, A. S. (1987). Dünyada ve ülkemizde yaygın eğitim. *Yaygın Eğitim ve Sorunları*, (ss.3-44). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi* 42(194), 31-50.
- Büyükalın Filiz, S. (2004). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Ç. Özdemir (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 3-23). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve Öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(16), 103-119.
- Cave, A. ve Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), -.
- Ceyhan, Ş. (2020). Sosyal öğrenme kuramı ile flüt derslerinin niteliği artırılabilir mi?.

- Sahne ve Müzik Eğitim- Araştırma e-Dergisi*, (11), 210-235.
- Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ceylan, T. ve Akkuş, Z. (2007). Okul deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213-226.
- Cheng, X. ve Wu, L. (2016). The affordances of teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 58(2016) 54-67.
- Çiğerci, M. A. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Collinson, V. ve Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Corcoran, T. B. (1995). Helping teachers teach well: Transforming professional development. Consortium for Policy Research in Education Policy Briefs. https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/74/?utm_source=repository.upenn.edu%2F74&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 115-130.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(16), 423-442.
- Çeliköz, N. (2004). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. Ç. Özdemir (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 335-392). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çolak, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğundaki yapılandırmacı ders planı hazırlama deneyimleri: İlkokul öğretmenleriyle yapılmış bir örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 189-209.
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher learning that supports student learning: What teachers need to know. <https://www.edutopia.org/teacher-learning-supports-student-learning> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- De Jesus, S. N., ve Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3),131-137.
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir Uslu, Y. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe yeni bir yaklaşım: Yaratıcı liderlik. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(22), 419-444.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel Yazıcı, S. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi: Milli Eğitim Bakanlığı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Docker, J. G. (1988). *A study of the relationship between school climate and staff-development practices*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Tasmania, Avustralya.

- Doğan, O. (2009). *Hizmet içi eğitime katılımın eğitim ğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve ğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf ğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. zdemir (Ed). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (ss.185-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. ve Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67(2017), 53-66.
- Duysak, S. ve Uslu, T. (2016). Okul alışanı yönetici ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çatışmaları yönetme stilleri arasındaki ilişkiler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 57-75.
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf ğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri: Mesleki gelişim modeli nerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Elden, M. (2003). Hedef kitle davranışlarını etkileyen psikolojik bir faktör olarak öğrenme: ğrenme ve reklam ilişkisi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-29.
- Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Kkekmece ilçesi rneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf ğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Elementary Education Online*, 18(1), 31-51.
- Eren, E. (2001). *rgtsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta basım yayım dağıtım.
- Erguvan Sarıoğlu, İ. D. (2002). *Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi,

İstanbul.

- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim* (ss. 1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eroğlu, Ö. (2013). Öğrenme. A. Şimşek ve Ö. Eroğlu (Eds.). *Davranış Bilimleri* (ss 56-94). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. İstanbul: Gül Yayınevi.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning: European reference framework. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A59967> adresinden 28.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Freiberg, H. J. ve Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning environments. H. J. Freiberg (Ed.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning environments*. (ss. 11-29) Philadelphia: PA: Falmer Press.
- Gaible, E. ve Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. M. Trucano (Ed.). Washington DC: InfoDev/ World Bank.
- Gall, M. D., Gall, J. P., ve Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik

- algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Glusac, D., Tasic, I., Nikolic, M., Terek, E. ve Gligorovic, B. (2015). A study of impact of school culture on the teaching and learning process in Serbia based on school evaluation. *Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjain University of Novi Sad*, 64(2) 255-268.
- Gökbulut, B. (2006). *Web tabanlı hizmet içi eğitim planlaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göloğlu Demir, C., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Great Schools Partnership. (2014). Professional learning community. *The Glossary of Education Reform for Journalist, Parents and Community Members*.
<https://www.edglossary.org/professional-learning-community/> adresinden 12.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri: Mardin İli Midyat İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Günüş, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği: Enformasyon okuryazarlığı. *Türk*

Kütüphaneciliği, 14(2). 176-187.

Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*, 13(2009), 141-150.

Hallinger, P., Lee, M. ve Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.

Hallinger, P., Liu, S. ve Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.

Hancock, R. (2001). Why are class teachers reluctant to become researchers? J. Soler, A. Craft, H. Burgess (Eds.). *Teacher development: Exploring our own practice*. (ss. 119-132). London: Paul Chapman Publishing and the Open University.

Hawley, W. ve Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. L. Darling-Hammond ve G. Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (ss. 127-150). San Francisco: Jossey- Bass.

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas, Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.

Hotaman, D. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 186-201.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitimi Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

In De Wal, J. J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. ve Van Den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36(2014), 27-36.

- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*. (20), 158-165.
- İlđan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(ÖYGE özel sayısı), 41-56.
- İnceçay, V. (2007). *Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jackson, C. K. ve Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London ve New York: RoutledgeFalmer.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 847-868.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu kalkınma planı: (2014-2018). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden 26.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kane, R. G. ve Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: Is there a future for teacher education in new teacher induction?. *Teacher Development*, 17(3), 362-379.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 61-80.

- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 129-145.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karaman, A. S. (2016). Yetişkin eğitiminde meslekleşme sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 147-159.
- Karasek, R. ve Theorell, T. (1990). *Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-56.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 6(6), 245-257.
- Kaşka, O. (2020). *Sosyal öğrenme kuramı bağlamında çizgi filmlerde arkadaşlık ilişkileri üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Kaya, E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, E. (2018). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Kaya, M. F. (2015). 4MAT öğretim modeli. A. Arı (Ed.). *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. (ss 15-34). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 3(2), 66-82.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.

- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- Korkmaz, Ö. ve Demir, B. (2012). MEB Hizmet içi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Koşar, S. (1996). *T.C. Ziraat Bankası'nın tarım kesimine yönelik halkla ilişkiler çalışmalarının yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmesi: Haymana ve Polatlı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koşar, S. (2014). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. S. Özdemir (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss. 96-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576.
- Kraft, M. A. ve Falken, G.T. (2020). Why school climate matters for teachers and students. [https://www.shankerinstitute.org/blog/why-school-climate-matters-teachers-and-students#:~:text=School%20safety%2C%20order%2C%20and%20academic,2016\).&text=Cultivating%20environments%20where%20students%20feel,achievement%20and%20social%2Demotional%20development](https://www.shankerinstitute.org/blog/why-school-climate-matters-teachers-and-students#:~:text=School%20safety%2C%20order%2C%20and%20academic,2016).&text=Cultivating%20environments%20where%20students%20feel,achievement%20and%20social%2Demotional%20development) adresinden 07.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kumral, İ. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi (Hbom) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: İsmek örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19(2003) 149–170.
- Laçınbay, K. (2018). *ARCS motivasyon modelinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının motivasyonlarına tutumlarına ve çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research Spring*, 52(1), 31-60.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109-130.
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J. ve Walker, A. (2016). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(16), 697-716.
- Lijuan, L. (2015, Mart). Collaboration as a mediator in the relationship between principal leadership and teacher professional learning: The Hong Kong experience. Building and Connecting an Asian Knowledge Base in Educational Leadership'de sunulan bildiri, Chulalongkorn University, Bangkok.
- Lijuan, L. ve Hallinger, P. (2016). Communication as a mediator between principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Educational Reform*, 25(2). 192-212.
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter?. *Journal of Educational Administration*, 54(6), -.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and*

- Teacher Education*, 59(2016), 79-91.
- MacNeil, A. J., Plater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Martin, G. A. ve Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161-170.
- MEB. (1995). Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14454&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2006). 17. Millî Eğitim Şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 28.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2008). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sinif_ogrt_ihtiyaci.pdf adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2010). Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden 02.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı: (2014-2018). http://aydincik66.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/11024614_hbstratejibelgesiveeylemplan20142018.pdf adresinden 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 10 Ekim 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf adresinden 06.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, B. (2019). *Yöneticilerin liderlik tarzları ile şüpheli düşünme ve narsistik kişilik*

- arasında ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Mıhçı, H. (2019). *Okullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Giresun ili örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Londra ve New Delhi: Sage Publications.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29(29), 115-127.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. D. Hopkins (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement*, (ss.223-237). Netherlands: Springer.
- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Kuramsal ve Kavramsal Yapısı. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim* (ss. 59-79). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Programları ve Etkinlik Türleri. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim* (ss. 118-136). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Odabaşı, F. (2008). Yetişkin Eğitiminin Kuramsal Temelleri. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim* (ss. 29-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- OECD. (1998). Staying ahead In-service training and teacher professional development. https://read.oecd-ilibrary.org/education/staying-ahead_9789264163041-en#page1 adresinden 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2009). The professional development of teachers. *Creating effective teaching and learning environments: First results from talis*, (ss 47-79). OECD Publications. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden 20.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2019). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential.* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2b8ad56e-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/2b8ad56e->

- değerlendirmeleri ve önerileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(24), 113-125.
- Özkan, H. H., Albayrak M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), -.
- Özsoy, O. (2002). *Etkili Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.
- Parise, L. M. ve Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-346.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. ve Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a reserach study of national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 368-389.
- Putnam, R. T. ve Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rüzgar, B. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin katkıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. <https://www.surelikitap.com.tr/ww/webviewer.php?doc=54114>.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.
- Saphier, J. ve King, M. (1985). Good seeds grow in strong culture. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.

- Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Kaynak, E. (2016). Türkiye’de çalışan Y kuşağında iş tatmini- motivasyon ilişkisi. *Social Sciences Research Journal*, 5(1), 50-79.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (58), 40-45.
- Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Seven, M. A. (2013). Öğrenme ve öğretme teknikleri. M. A. Seven (Ed.). *Gelişim, Öğrenme, Öğrenme Kuramları* (ss. 2-28). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sevi Genç, G. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, B., Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 264-288.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Subaşı, M. (2019). *Hizmet içi eğitimin çalışanların performansına etkisi; örnek bir uygulama Shell*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması.

- Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Şerbetçioğlu, C. (2019). *Kişilerarası iletişimde normal dışı davranışların sosyal öğrenme kuramı bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, A. (2008). *Halk eğitim merkezlerinin sanat eğitimi bağlamında yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, H. (2019). *Örgüt iklimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1279-1295.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trowler, P. (2003). *Education Policy*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- TÜBA. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78
- UNESCO. (2013). UNESCO handbook on education policy analysis and programming, Volume 1: Education policy analysis. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221189> adresinden 18.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Urlunç, O. (2017). *Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2016(1), 15-23.
- Uysal, A. ve Gürol, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime yönelik özgüven ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(2), 70-82.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(3), 821-838.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7).
- Vasi, D. (2019). *Aile içi şiddetin sosyal öğrenme kuramı perspektifinden*

- değerlendirilmesi: Kahramanmaraş kadın konukevi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Regina, Kanada.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yeşil, S. (2016). *PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihlerini etkileyen özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 1-17.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E. ve Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 163-182.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, E. ve Uzunbacak, H. H. (2019). *Kişilik ve Örgüt Kültürü Bağlamında Prososyal Motivasyon.* İstanbul: Hiperlink Eğitim İletişim Yayıncılık.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.
- Yıldız, U. (2008). *Yetişkin eğitimi çerçevesinde kentleşme: Bursa örneği.*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Londra ve Yeni Delhi: Sage Publications.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yu Soe, H. (2018). The impact of teachers' professional development on the teachers' instructional practices: An analysis of TALIS 2013 teacher questionnaire, Finland. *World Voices Nexus*, 2(3), -. <https://www.worldcces.org/article-7-by-soe/the-impact-of-teachers-professional-development-on-the-teachers-instructional-practices-an-analysis-of-talis-2013-teacher-questionnaire-finland> adresinden 17.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Zepeda, S.J. (2012). *Professional Development: What Works*. New York: Eye On Education.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri	31
Tablo 2. Öğretmenlik formasyonu dersleri	33
Tablo 3. Katılımcılara ait bilgiler	60
Tablo 4. Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen alguları	68
Tablo 5. Öğretmen mesleki öğrenme sürecinin gerçekleşmesi.....	74
Tablo 6. Mesleki Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	79
Tablo 7. Öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim sürecine etkileri	92

EKLER

EK-1 Görüşme Formu

1. Öğretmen mesleki öğrenmesi nedir? Öğretmen mesleki öğrenmesini nasıl tanımlarsınız?

- Mesleki öğrenmenin sizin için önemi nedir?
- Mesleki öğrenme sürecinin öğretmenlik hayatınızda size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

2. Mesleki öğrenme sürecinizi etkileyen faktörler nelerdir? Mesleki öğrenme sürecinizi etkileyen faktörleri nasıl tanımlarsınız?

- Mesleki öğrenme süreci sizin için nasıl gerçekleşmektedir?
- Mesleki öğrenme sürecinize etkisi en yüksek olan faktör hangisidir? Neden?

3. Mesleki öğrenme sürecinizi olumsuz etkileyen faktörler nelerdir? Mesleki öğrenme sürecinizi olumsuz etkileyen faktörleri nasıl sıralarsınız?

- Bu faktörlerin ortaya çıkma sebebi sizce nedir?
- Mesleki öğrenme sürecinizi etkileyen olumsuz faktörleri ortadan kaldırmak için herhangi bir yol izliyor musunuz?
- Bu faktörlerin mesleki öğrenmenize etkileri nelerdir?

4. Mesleki öğrenme sürecinizi olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir? Mesleki öğrenme sürecinizi olumlu yönde etkileyen faktörleri nasıl sıralarsınız?

- Mesleki öğrenmenize etki eden olumlu faktörlerin ortaya çıkmasını sağlayan etmenler neler olabilir?
- Olumlu faktörlerin mesleki öğrenmenize etkileri nelerdir?

EK-2 Etik Kurul İzni

 T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 30.06.2020
TOPLANTI NO : 2020/08

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 12:

12/06/2020 tarihli Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'ın danışmanlığında yürütülen “Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Gamze EMRE ERDEN 1992 yılında İstanbul Eminönü'nde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da tamamladıktan sonra 2014 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. İlk görev yeri olan Şırnak'ta öğretmenlik yaptıktan sonra meslek hayatına Karabük'te devam etmektedir.