



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı:1 Sayfa Aralığı: 35-54 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/etad.974730

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Views about Teachers' Professional Learning

Necati Cemaloğlu, Erhan Dolapçı

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel desende tasarlanan bu çalışma, bir olgu bilim araştırmasıdır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 8 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla tek tek görüşülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili kavramsal çerçeveye ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi ise içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi kavramını, mesleki anlamda gelişimlerini kapsayan tüm öğrenmeler şeklinde algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin, mesleki öğrenme alanlarında en çok teknoloji kullanımına ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Mesleki öğrenme yollarında ise meslektaşlar arası iş birliğinin önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki öğrenmede sosyal medya kullanımının artan önemi dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmanın en önemli bulgularından birisi de okul müdürünün öğretim liderliği rollerinin öğretmen mesleki öğrenmesindeki önemidir. Araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin işbirlikçi bir okul iklimi oluşturarak öğretmenleri desteklemesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması ve mesleki öğrenmelerine katkıda bulunması yönünde öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the views of teachers about teachers' professional learning. Qualitative research method was used for understanding the participants' views of teachers' professional learning in detail. A total of eight secondary school teachers in the city center of Kastamonu participated in this study. Maximum variation sampling, one of the types of purposeful sampling, was used as the sampling method. During the process of data collection, participants were interviewed one by one. Research data were collected via a semi-structured interview protocol developed by the researcher based on the related conceptual framework and expert opinions. Data of the study were analyzed through content and descriptive analysis. The results of the study revealed that teachers perceive the concept of teacher professional learning as all learning that includes their professional development. In addition, it is understood that they need the use of technology and learning different teaching methods and techniques by means of professional learning most. It has been observed that cooperation between colleagues is important in professional learning ways. Furthermore, the increasing importance of using social media in professional learning draws attention. One of the most important results of the study is the importance of school principal leadership roles in teacher professional learning. Based on the research findings, suggestions were presented that school principals should support teachers by creating a collaborative school climate, ensuring that teachers receive graduate education and contributing to their professional learning.

Yazar Bilgileri

Necati Cemaloğlu

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
necaticecaloglu@hotmail.com

Erhan Dolapçı

Öğretmen, Göl Anadolu
Lisesi, Kastamonu, Türkiye
erhandolapci85@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmen,
Mesleki öğrenme,
Öğretmen mesleki öğrenmesi,

Keywords

Teacher,
Professional learning,
Teacher professional learning,

Makale Geçmişi

Geliş: 30/07/2021
Düzeltilme: 05/01/2022
Kabul: 14/02/2022

Atıf için: Cemaloğlu, N. ve Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *JRES*, 9(1), 35-54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Eğitimle ilgili çıktılar üzerinde büyük bir etkisi olduğu düşünülen öğretmen nitelikleri, günümüzde yaşanan hızlı değişimle birlikte üzerinde durulan önemli bir kavram haline gelmiştir. Öğretmen nitelikleri üzerinde büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimi de eğitimin kalitesi açısından merkezi bir konumda değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Yüksek kaliteli öğretim artık öğrenci öğrenimi için bir ön koşul olarak görüldüğünden, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, okul geliştirme araştırmalarında önemli bir kabul görmüştür (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında; Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri, il millî eğitim müdürlükleri tarafından yürütülen değişik mesleki çalışmalar, okul düzeyinde yürütülen mesleki çalışmalar ile okul ve diğer kurumların iş birliğinde sürdürülen faaliyetler şeklinde sıralamak mümkündür (Can, 2019). Covid-19 salgın sürecinde ise bu faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde uygulandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bireysel çabaları ile kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yönelik lisansüstü eğitimler ve sertifika eğitimleri alabilmektedirler.

Türkiye’de öğretmen mesleki gelişimine yönelik gerçekleştirilen çok sayıda faaliyete rağmen MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nde de belirtildiği üzere mesleki gelişime ilişkin sorunlar bulunduğu bilinmektedir (MEB, 2017b). Ayrıca 2018 TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) Türkiye’de son bir yılda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını belirten öğretmen oranının %93,6 olduğunu ancak öğretmenlerin bu faaliyetleri faydalı görme oranının %71,8 olduğunu ortaya koymuştur. TALIS 2018 raporu incelendiğinde de Türkiye’de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişim etkinlikleri olarak en çok yüz yüze kurs veya seminerlere katıldığı, mesleki literatürü okumada ise diğer ülkelerle kıyaslandığında ortalamanın altında kaldığı anlaşılmaktadır (TEDMEM, 2019). Alan yazında ise seminerler şeklinde düzenlenen geleneksel hizmet içi eğitimin yerine öğretmenlerin aktif olduğu ve sınıf içi uygulamalarında etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin önemi vurgulanmaktadır (ERG, 2019). Çünkü geleneksel hizmet içi eğitim faaliyetleri kısa vadeli öğrenme fırsatı sunarak öğretmen yaratıcılığını ve iş birliğini engellemektedir. Fakat çoğu Avrupa ülkesinde öğretmen mesleki gelişimlerinin, katılımın zorunlu olduğu çeşitli kurs ve seminerlerle sürdürüldüğü bilinmektedir (OECD, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak diğer ülke örnekleri incelendiğinde; eylem araştırması, danışman koçluğu, akran koçluğu, hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirme, proje ekipleri oluşturma, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim olanaklarından yararlanma, çalıştay, klinik danışmanlık, bireysel gelişim modeli, gözlem değerlendirme modeli, geliştirme sürecine katılım modeli, araştırma-inceleme modeli, danışmanlık modeli, çalışma grupları modeli, kurs-seminer modeli, şeklinde farklı yaklaşım, yöntem ve modeller de kullanıldığı görülmektedir (Can, 2019). Bu çeşitlilik de öğretmenlerin mesleki gelişiminin ülkelerin eğitim sisteminde ne kadar önemli görüldüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Mesleki gelişimin tam anlamıyla sağlanması eğitimde yapılan yeniliklerin sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Özellikle hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde mesleki öğrenme, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirilmeleri bakımından eğitim sistemleri için hayati önem taşımaktadır. Guskey ve Sparks (2000) öğretmenlerin mesleki gelişiminin günümüzde her zamankinden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenme ortamlarında bireysel farklılıklardaki çeşitlilik de göz önüne alındığında öğretmenlerin, bireysel farklılıkları olan öğrencilere etkili bir öğretim sunabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla bu yeterlilikleri edinmeleri, eğitim

politikalarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve öğrenci başarısına yönelik kamusal beklentilerin karşılanabilmesi için önemlidir (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, az sayıdaki etkili mesleki gelişim faaliyetinin, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve mesleki iş birliğini arttırarak gelişimlerine katkı sunabildiği görülmektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Desimone, 2011; Guskey ve Sparks, 2000). Uzmanlar tarafından öğretmene bilgi aktarılan mesleki gelişim faaliyetlerinin ise öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde etkin rol aldıkları, öğretmenler ve zümreler arası iş birliğinin olduğu ve ders içi öğretim uygulamalarına odaklanılan bir süreç evrildiği dikkat çekmektedir (Gümü, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Liu ve Hallinger (2018) bu süreci öğretmen mesleki öğrenmesi kavramıyla tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri sürecinde aktif rol alarak, hayat boyu öğrenmeyle ilişkilendirebileceğimiz bir şekilde mesleki gelişimlerini sağlamasıdır.

Alan yazında yer alan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin daha çok okul müdürü liderlik türleri ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Hallinger, Piyaman, ve Viseshsiri 2017; Karacabey vd., 2020; Lieberman ve Pointer Mace 2008; Liu ve Hallinger 2018; Liu, Hallinger ve Feng 2016). Bazı çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesinin öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrenci başarısını artırabilecekleri ifade edilmektedir (Balitewicz, 2015; Blankstein, 2011; Cemaloğlu ve Duran, 2020; Hallinger ve Heck, 2011; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Smith, 2009). Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimlerinde, okul iklimi ve kültürü, öğretmenlerin profesyonel öğrenme davranışları, okul bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışları, öğretmenler arası dayanışma ve mesleki öğrenme toplulukları gibi örgütsel ve bireysel değişkenlerin etkili olduğu ileri sürülmektedir (Moolenaar, Slegers ve Alan, 2011; Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma 2012). Aynı zamanda mesleki öğrenmenin, öğretmenlerin özyeterliklerini artırarak motivasyonuna katkı sunduğu anlaşılmaktadır (Senge, 2014).

Eğitim Reform Girişimi (ERG)'nin (2009) raporuna göre de Türkiye'de eğitimin kalitesini iyileştirmede öğretmenlerin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınacağı görülmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde en etkili faktörlerden biri olarak düşünüldüğü (Li, Hallinger ve Ko, 2016; Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018) göz önüne alındığında da öğretmen mesleki öğrenmesi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi, hem alan yazındaki çalışmaların desteklenmesi hemde eğitimde kalitenin artırılması açısından önemli görülebilir.

Bu doğrultuda mevcut çalışmada öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşleri inceleme konusu olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasının, mesleki öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve öğretmen mesleki öğrenmesinde rol oynayan olumlu ve olumsuz etkenlerin ortaya çıkarılması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının alan yazına katkısının yanısıra politika yapıcılara öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yeterliklerinin artırılması bağlamında, katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların öğrenci başarısında önemli rol oynadığı değerlendirilen öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilmesine ilişkin uygulayıcılara yol göstererek, okullarda iş birliğinin geliştirilmesi ve yapılacak düzenlemelerle mesleki öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğunuz alan ve konular nelerdir?
3. Mesleki alanda öğrenmenizi sağlayan en iyi yollar nelerdir?
4. Mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmenize katkı sunan ve zorlaştıran etkenler nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda araştırma konusu olan “öğretmen mesleki öğrenmesi” kavramı teorik zeminde tartışmaya açılmıştır.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi denildiğinde ilk akla gelen kavram mesleki gelişim olmaktadır. Mesleki gelişim, “eğitiminin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanmış süreçler ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Sparks, 2000). Fakat mesleki gelişim kavramının öğretmen gelişiminde kullanılan günümüz uygulamalarının gerisinde kaldığı belirtilmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Mockler (2020) de, uzun bir süredir araştırmalara konu olan öğretmen mesleki öğrenme kavramının geçmişte bir mesleki gelişim imkânı olarak görülen hizmet içi eğitim ile özleştğini belirtmektedir. Fakat yazar, son yıllarda öğretmen mesleki öğrenmesinin daha aktif, işbirlikçi, sorgulamaya dayalı faaliyetler şeklinde değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Liu ve Hallinger’in (2018) öğretmen mesleki öğrenme süreci ile ilgili açıklamalarından yola çıkarak da öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretmenlerin aktif olarak kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olması, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerle öğretimini güncellemesi, diğer öğretmenleri gözlemleyerek kendini değerlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Mevcut araştırmada da öğretmen mesleki öğrenmesi; bir öğretmenin mesleki anlamda edinmiş olduğu, meslek hayatı boyunca devam eden tüm kazanımlar bağlamında ele alınmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenci başarısı için öğretmenlerin yeterli donanım ve mesleki beceriye sahip olması gerektiği görülmektedir (Kwankman, 2003). Öğrenci çıktılarının iyileştirilebilmesi için alanında yeterli donanıma sahip bir öğretmende olması gereken temel nitelikler ise uzmanlık ve inanmışlık, yenilikçilik ve iş birliği şeklinde sıralanmaktadır (Kesen ve Öztürk, 2019). Söz konusu nitelikler incelendiğinde, bu çalışmada temel alınan öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili modelin alt boyutları olan iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma ile ilişkili olduğu görülmektedir (Liu, Halinger ve Feng, 2016).

Öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde ise Gümüş, Apaydın ve Bellibaş’ın (2018), Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğini Türkçeye uyarladıkları, orijinal forma uygun olarak alt boyutları iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma şeklinde isimlendirdikleri görülmektedir. Liu vd. (2016)’ya göre tarafından öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin geliştirilen kavramsal modele göre ilk boyut olan iş birliği, öğretmenlerin etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde meslektaşların birlikte çalışmalarını, tecrübelerini paylaşmalarını, öğretim yöntem ve teknikleri ile müfredat konularında meslektaşlarla görüş alışverişinde bulunmalarını kapsamaktadır. İkinci alt boyut olan yansıtma ise; öğretmenin kendi

yaptığı etkinlikler ve deneyimleri konusunda kendini gözden geçirmesi, eksik bulduğu yönlerine yönelik olarak kendini geliştirme uğraşında bulunmasını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra bu alt boyut, öğretmenin sınıf içinde alacağı geri dönütlerle yeni bilgiler edinerek kendini donatmasını ve öğretmen arkadaşlarını gözlemleyerek mesleği açısından olumlu yanlarını kendine model edinmesini de içermektedir. Üçüncü alt boyut uygulama ise; öğretmenin yeni öğretim yöntem ve düşüncelerine açık olmayı ve bunları tecrübe etmeyi, yeni öğretim araç gereçlerini kullanmasını kapsamaktadır. Dördüncü alt boyut olan bilgi tabanına ulaşma; öğretmenin eksik yanlarını görerek çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmasını ve daha tecrübeli meslektaşlarından bilgi edinmesini, öğrencilerden alacağı dönütleri dikkate alarak onları ve meslektaşları gözlemlemesini içermektedir.

Opfer ve Pedder (2011) ise çalışmalarında, öğretmenlerin hangi koşullar altında, neden ve nasıl öğrendiklerini daha iyi anlamak için öğretmenlerin mesleki öğrenimine ilişkin araştırmalarına ele alınmasını önermektedirler. Bu öneri öğretmen mesleki gelişiminde rol oynayan etmenlerin yeniden ele alınması şeklinde düşünülebilir. Nitekim, Savaş (2021) da öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını etkileyen başka faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırmalar yürütülebileceğini belirtmektedir. Opfer ve Pedder (2011) de, öğretmen öğrenimiyle ilgili mevcut literatürün, kurumsal veya okul sistemi bağlamından gelen etkileri dahil etmeden, öğretmenlere ve bireysel etkinliklere veya programlara çok fazla odaklandığını iddia etmekle birlikte bireysel öğrenme, okul ve etkinlik olmak üzere üç etmenin öğretmenlerin mesleki öğrenimine etki ettiğini belirlemişlerdir. Mevcut çalışma da öğretmenlerin mesleki öğreniminde bu etmenlerin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyması açısından önemli görülebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel desende tasarlanan bu çalışma, bir olgu bilim araştırmasıdır. Olgu bilim, farkında olduğumuz fakat tam olarak kavrayamadığımız olguların araştırılması için uygun bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fraenkel ve Wallen'a (2009) göre nitel bir eğitim araştırmasının amacının, insanların çevrelerindeki olayları veya nesnelere algılayış biçimini ortaya koymak olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Creswell'e (2007) göre insanların belli bir olgu hakkındaki ortak ve paylaşılan deneyimlerini incelemek önemli olduğunda olgu bilim çalışmasının en uygun yöntem olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesi bir olgu olarak ele alınmış, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik algı ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim nitel araştırma deseninde konuya ilişkin tecrübeleri olan 5 ile 25 kişi arasında örneklemin seçildiği maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmektedir (Creswell, 2007; Glesne, 2012). Mevcut araştırmaya 2020 - 2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Kastamonu ili merkez ilçede görev yapan 8 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklı açılardan ele alınması veya benzeşik görüşlerin ortadan kaldırılmasıdır. Maksimum örnekleme yönteminde amaç genellemede bulunmak değil tam tersine durumlar arasındaki farklılıkları saptamak ve durumun farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

<i>Sıra No</i>	<i>Yaş</i>	<i>Görev Yaptığı Okul</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Branşı</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
1	30	Güneş Ortaokulu	Kadın	9 yıl	Fen Bilimleri	Lisansüstü
2	38	Yıldız Ortaokulu	Kadın	15 yıl	Matematik	Lisansüstü
3	32	Güneş Ortaokulu	Kadın	13 yıl	İngilizce	Lisans
4	36	Ay Ortaokulu	Kadın	14 yıl	Türkçe	Lisans
5	47	Dünya Ortaokulu	Kadın	23 yıl	Türkçe	Lisans
6	32	Bulut Ortaokulu	Erkek	10 yıl	Sosyal Bilgiler	Lisans
7	37	Göktaşı Ortaokulu	Erkek	17 yıl	Sosyal Bilgiler	Lisansüstü
8	45	Gezegen Ortaokulu	Erkek	21 yıl	Fen Bilimleri	Lisansüstü

Tablo 1 incelendiğinde 8 öğretmenden 5’inin kadın, 3’ünün erkek olduğu; 8 öğretmenden 4’ünün yüksek lisans mezunu, 4’ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında ise; Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olmak üzere branş çeşitliliğinin sağlanmaya çalışıldığı, katılımcıların görev yaptığı okullara bakıldığında ise 7 farklı okul olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde alan yazın taraması yapılmış ve bazı çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili olarak değişen ihtiyaçlar, mesleki öğrenme yolları ve mesleki öğrenmeyi etkileyen unsurlar hakkında çeşitli bireysel ve örgütsel değişkenlerin ele alındığı görülmüştür (Opfer ve Pedder 2011; Wells, 2014; Yıldırım, 2018; Zhang ve Wong, 2018). Bu bağlamda sorular; öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenler için ne anlama geldiği, mesleki öğrenmede en çok ihtiyaç duyulan konular ve alanlar, mesleki öğrenmeyi en iyi sağlayan yollar, mesleki öğrenmeye katkı sunan ve mesleki öğrenmeyi zorlaştıran etmenler üzerine hazırlanmıştır. Derinlemesine bilgi sahibi olmak için ek sorular sorulabileceği göz önünde bulundurularak sorular, esnek ve açık uçlu olarak hazırlanmış, ihtiyaç duyulduğu takdirde kullanılmak üzere sondalarla desteklenmiştir. Bu sorular alan uzmanı iki akademisyene incelemek için gönderilmiş ve gelen dönütlere göre düzenlenerek son hâlini almıştır. Veri toplama esnasında katılımcının onayı ile sesli kayıt yapılmış, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise görüşmede notlar alınmıştır. COVID-19 salgını tedbirleri kapsamında çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. Bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcılar ve okullar araştırmada kodlanarak belirtilmiş, kimlik bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılara tanıtıcı kısa kodlar verilmiştir. Örneğin; görevi “Ö” (öğretmen), cinsiyeti “E” (erkek), “K” (kadın) harfleri ile belirtilmiş ve katılımcı sırasını ifade eden bir kod numarası eklenmiştir (Örnek: ÖE1 = Birinci sıradaki erkek öğretmen). Bu sayede katılımcıların olguya yönelik daha güvenilir bilgiler sunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin kodlanarak belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılabilir bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasını içermektedir. Bununla birlikte içerik analizinde tema, kod, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Ayrıca, tema ve kodlar oluşturulma sürecinde farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenmektedir (Creswell, 2007).

Nitel analizde temaların belirlenmesinde iki yaklaşım bulunmaktadır. Birincisinde temalar araştırmacı tarafından öncesinde belirlenir ve veriler bu temalar etrafında toplanır. Burada katılımcılar sundukları verilerde temalardan doğrudan bahsetmeyebilir. İkincisinde ise temalar bizzat veri toplama esnasında katılımcılar tarafından zikredilir ve veriler toplandıktan sonra analiz etrafında verilerin içsel tutarlılığına ve dışsal ayrışmasına bağlı olarak belirlenir (Marshall ve Rossman, 1999). Mevcut araştırmada temalar birinci yaklaşım benimsenerek alan yazına dayalı olarak oluşturulmuş ve açık uçlu soruların belirlenmesinde de temel kabul edilmiştir.

Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla ise uzun süreli etkileşim stratejisi ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan toplanan veriler düzenlenerek e-posta aracılığı ile bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Son olarak, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gidilmiştir. Bu doğrultuda veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Ardından bütün veriler ve kodlar birlikte incelenerek uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmanın Covid 19 sürecinde yürütülmesi nedeniyle görüşmelerin çevrimiçi gerçekleşmesi araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Fenomolojik desende yapılan araştırmalarda görüşmelerin yüz yüze yapılması ve olgunun kendi ortamında ele alınmasının daha etkili olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmesine rağmen katılımcıların görev yaptığı okul bağlamında ortaokullarla sınırlı kalmasıdır. Araştırmanın pandemi döneminde yapılıyor olması bir başka sınırlılıktır.

Bulgular

Öğretmen Mesleki Öğrenme Kavramı

Katılımcılara ilk olarak, "Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen Mesleki Öğrenme Kavramına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Öğretmenin kendini geliştirmesi (ÖK ₁ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₈)	4
Öğretmenin alanında kendini güncellemesi (ÖK ₂ , ÖE ₆ , ÖE ₇)	3
Hizmet içi eğitim (ÖK ₃)	1
Meslektaşlarından edindiği kazanımlar (ÖK ₃)	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (n=4) öğretmen mesleki öğrenmesini öğretmenin kendini geliştirmesi olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenin mesleki öğrenmesi deyince benim aklıma öğretmenin kendini geliştirmesi geliyor. Yani hem eğitim açısından hem de kendi alanı açısından zümreleriyle öğrencileri ile ve kendi gelişim ile bir bütün olarak kendini de daha ileri taşımamasını anlıyorum...Yani bu kavramdan hizmet içi eğitim gibi değil de dediğim gibi öğretmenin kendini geliştirmesi, mesleğinde daha ileri götürmek için çabaları diyebiliriz aslında.” ÖK1

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=3) ise öğretmen mesleki öğrenme kavramını öğretmenin alanında kendini güncellemesi olarak ifade etmektedir. Bu tanımlamayla ilgili öğretmenlerden birinin açıklaması şu şekildedir:

“Öğretmenin alan bilgisinin ve öğretmenlik becerilerinin yanısıra mesleği için gerekli olan bilimsel araştırmaları ve yeni uygulamaları takip etmesi ve bunları kullanması, kendini alanında güncellemesi anlamına geldiğini düşünüyorum. Bende bu doğrultuda kendimi sürekli güncel tutmaya çalışıyorum.” ÖK2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden birinin ise öğretmen mesleki öğrenme kavramını hizmetiçi eğitim olarak anlamlandırması dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenin açıklamalarından yola çıkarak, e twinning projeleri kapsamında çok sayıda eğitim ve seminere katılıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı öğretmenin öğretmen mesleki öğrenmesini “meslektaşlardan edindiği kazanımlar” olarak da açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

“Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı, bir öğretmenin mesleğinde daha verimli olabilmek ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmek amacıyla aldığı hizmet içi ya da çevirim içi eğitimleri ifade etmektedir. Bunların yanı sıra çalışma ortamındaki ya da takip ettiği eğitim platformlarındaki meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak edindiği kazanımlar da mesleki öğrenmeye girmektedir.” ÖK3

Özet olarak katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin tanımlamalarının ortak noktasının ağırlıklı olarak öğretmenin mesleki beceri anlamında kendini geliştirmesi ve sürekli alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesi olduğu söylenebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Alanları

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğunuz alan ve konular nelerdir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.Öğretmen Mesleki Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Teknoloji kullanımı (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	8
Öğretim yöntem ve teknikleri (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₇)	5
Kapsayıcı eğitim (ÖK ₁ ,)	1
Sınıf yönetimi (ÖK ₃ ,	1
Rehberlik ve Psikoloji (ÖK ₅)	1
Proje hazırlama ve yazma (ÖE ₈ ,)	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (n=8) teknoloji kullanımı açısından mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin teknoloji

yeterliğinin düşük olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum bazı katılımcıların ifadeleri ile açık bir şekilde görülmektedir.

“Teknoloji alanında yani bilgisayar ve etkileşimli tahtayı daha aktif bir şekilde kullanabilmek adına daha çok ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum.” ÖE6

“Uzaktan eğitimin gerçekleştiği şu günlerde en çok ihtiyaç duyduğum konulardan bir tanesi android ve ios ile eğitim içerikli cep telefonlarında çalışabilen program hazırlama kursları. Teknoloji kullanımı yani. Ama bunu bilgisayarı iyi kullanmakla sınırlandıramayız. Artık eskisi gibi material hazırlama kağıt makas kalem den ibaret değil. Ders materyallerini artık web üzerinden hazırlamak ve bu programlara hakim olmak gerekiyor.” ÖE8

“Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğum alan teknoloji kullanımı. Bu alanda kendini geliştiren öğretmenlerin bir adım önde olduğunu düşünüyorum.” ÖK2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre dikkat çeken diğer bir bulgu da öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğudur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=5) bu yönde görüş belirtmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrencilerin ilgisini ve merakını sürekli canlı tutmak adına çeşitli yöntem ve teknikler öğrenmek gerekiyor. Yeni nesil öğrenciler teknoloji kullanımına meraklı olduğu için web.2 araçlarının kullanımını öğrenmek gibi.” ÖE7

“Öğrencilerin özellikle İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek yöntemleri öğrenmeye ve uygulamaya ihtiyacım var.” ÖK3

Ayrıca katılımcılardan bazılarının sınıf yönetimi (n=1), rehberlik ve psikoloji (n=1), proje hazırlama ve yazma (n=1) konularında mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu konuların çok az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmesi öğretmenlerin kendi öz yeterlik algılarından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcılardan birinin ise kapsayıcı eğitim konusunda mesleki öğrenme ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Bu durum katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Kapsayıcı eğitim anlamında kendimi geliştirmek istiyorum. Her çocuğa bir şekilde dokunmak onları bir adım ileriye götürmek istiyorum ve bu anlamda da kendimi özel öğretim öğrencilerin eğitimi anlamında yetersiz görüyorum, bu alanda gelişime ihtiyaç duyuyorum.” ÖK1

Özet olarak katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğu alanların teknoloji kullanımı ile öğretim, yöntem ve teknikleri olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim, sınıf yönetimi, proje hazırlama ve yazma ile psikoloji ve rehberlik ihtiyaç duyulan diğer konular olarak görülmektedir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Yolları

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki alanda öğrenmenizi sağlayan en iyi yollar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.Öğretmen Mesleki Öğrenme Yollarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Meslektaşlar (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	6
Zümrelerle iş birliği (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅)	4
Sosyal medya grupları (ÖK ₁ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₈)	4

Hizmetiçi eğitimler (ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₅ , ÖE ₆)	4
Kitap, makale ve dergi okumak (ÖK ₁ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	3
Sınıf ortamı (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖE ₇)	3
Lisansüstü eğitimi (ÖK ₁ , ÖK ₂)	2
Konferans ve seminerler (ÖE ₇ , ÖE ₈)	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en çok (n=6) meslektaşları aracılığı ile mesleki öğrenmesinin gerçekleştiği bulgusu dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenlerin birbiriyle paylaşımında bulunduğu, okulda ve okul dışında iletişim içerisinde olduğunun ve bu şekilde birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunduğu bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Öğretmenler odası daha samimi oluyor daha çok ortak şey paylaştığımız oluyor toplantı havasında olduğu zaman biraz daha işler farklı yürüyor ama öğretmenler odasında mesela burda altı yedi öğretmeniz aynı sınıfta aynı konuyu anlatıyoruz bazen tartıştığımızda birbirimize öğretiyoruz bazen öğrettığımız yöntemleri konuşuyoruz.” ÖK1

“Meslektaşlarımla yaptığım görüşmeler, fikir ve bilgi alışverişinde bulunmamız mesleki öğrenmeye katkı sağlıyor.” ÖK3

“Birde elbette meslektaşlarımdan öğrendiklerim çok önemli. Güncel bir bilgi mesleğim ile ilgili bir gelişme öğretmenler odası sayesinde hemen öğrenebiliyorum.” ÖE7

Ayrıca sosyal medya gruplarının da mesleki öğrenmeyi sağlamada en iyi yollardan biri olarak düşünülmesi (n=4), öğretmenler arası iletişim ve paylaşımında teknoloji kullanımının arttığı bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim öğretmenlerden bazıları bu duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Sosyal medya grupları da bu yönde faydalı benim için. Orada paylaşılan etkinliklerden ve uygulamalardan faydalanıyorum. Onlar da bizim meslektaşlarımız bu şekilde birbirimizden öğrenmiş oluyoruz yani.” ÖE8

Katılımcı öğretmenlerin yarısının ise zümrelerle iş birliği (n=4) ve hizmet içi eğitimler (n=4) aracılığı ile mesleki öğrenmesine katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen mesleki öğrenmesinin en iyi yolları arasında; “kitap, makale ve dergi okumak” (n=3), “sınıf ortamı” (n=3), “lisansüstü eğitim” (n=2) ve “konferans ve seminerler” (n=2) de yer almaktadır. Katılımcıların bu konularla ilgili ifadeleri incelendiğinde özellikle mesleki öğrenmede sınıf ortamının rolü hakkında bazı ifadeler dikkat çekmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Sınıf ortamı çünkü bir aşçı mutfağa girmeden yemek yapmayı nasıl tam olarak öğrenemezse bir öğretmende mesleğini en iyi icra ettiği yer olarak sınıfta çok şey öğrenir. Bazen öğrenci bile size bir şey öğretir.” ÖE7

Başka bir anlatımla araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilen görüşlere göre öğretmen mesleki öğrenmesini sağlayan en iyi bir yol olmadığı, öğretmenlerin çeşitli yollarla mesleki öğrenmesinin gerçekleştiği ve bunlar arasında okul ortamında gerçekleşen öğrenmelerin ağırlık kazandığı söylenebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmenize katkı sunan ve zorlaştıran etkenler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Okul iklimi (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	8
Kişisel motivasyon (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	7
Okul müdürü (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇)	6
Lisansüstü eğitim (ÖK ₁ , ÖK ₂)	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmesine katkı sunan unsurların başında okul ikliminin geldiği görülmektedir (n=8). Ayrıca öğretmenlerin okul iklimini mesleki öğrenmelerine katkı sunan bir durum olarak değerlendirmesi, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki iklimi olumlu algıladıklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim bu bulgu ile ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Okulumuzdaki öğretmenlerin e-twinning projeleri yapmaları, soru komisyonlarında pek çok öğretmenimizin görev alması, ders öncesi ve teneffüslerde yaptıkları mesleki çalışmaları ve öğrencilerle etkili ve olumlu iletişimlerini görmek beni de motive ediyor.” ÖK5

“Okul iklimi olumlu yönde etkilemektedir. Farklı fikirleri paylaştığımız arkadaşlar ile daha iyi işimizi yapmayı öğreniyorum. Bütün herkesin birbirine saygı duyduğu, öğrenme merakı, kendini geliştirme ilgisi olduğu için, bu durum birbirimizden öğrenmemizi olumlu etkiliyor.” ÖE7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonu (n=7) ve okul müdürü (n=6) etkenlerinin de öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen bir unsur olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu etmenlerle ilgili düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Bireysel motivasyon mesleki öğrenmeye en fazla etkili olan faktördür bence. Kişinin tercihleri, beklentileri ve idealizmi onun sıradan ya da sıra dışı bir öğretmen olduğunu belirler. Tabi ki öğrencilerden elde edilen verim de motivasyonu artırır.” ÖK2

“Öğrencilerime daha faydalı olabilmek, dersleri onlar açısından daha aktif, ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmek benim motivasyonumu da artırmaktadır.” ÖK3

“Okul müdürünüzün beklentisi sizi yönlendiriyor. Hani sizden ne bekliyor okul adına okul vizyonu misyonu. Bu beklentiyi size hissettirdiğinde siz de ona göre kendinizi geliştirirsiniz diye düşünüyorum.” ÖK1

“Okul müdürünün desteğide önemli bu noktada. Duyuruları zamanında iletmesi, seminer ya da yüksek lisans gibi konularda izin ders programı ayarlamasında yardımcı olması lazım. Bizim müdür beyin önerileri ve desteği mesleki öğrenmemi olumlu etkiliyor.” ÖE8

Bunların yanı sıra katılımcıların görüşleri ile ilgili veriler incelendiğinde; lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi, mesleki öğrenmelerini etkileyen bir etmen olarak gördükleri anlaşılmaktadır (n=2). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça mesleklerinde kendilerini daha iyi geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde her iki öğretmenin de doktora eğitimi aldığı dikkat çekmektedir. Katılımcılardan birinin bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yüksek lisans yapmış olmak, doktora yapıyor olmak öğrencilere daha verimli olduğumu hissettiriyor. Bu motivasyon mesleki öğrenmeye de katkı sunuyor.” ÖK1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesi denildiğinde; öğretmenin mesleki anlamda kendini geliştirmesi ve sürekli alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesini algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında Liu ve Hallinger’ın (2018) öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili yaptıkları tanımla benzerlik göstermektedir. Gümüş vd. (2018) göre de öğretmen mesleki öğrenme kavramını, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde aktif olarak rol alması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu yönüyle araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişimini bu şekilde anlamlandırdıkları düşünülebilir. 2018 TALIS raporunda da mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlığını geliştirmek üzere tasarlanan, öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitimler de dâhil olmak üzere öğretmenlerin meslek hayatı boyunca dâhil olduğu tüm etkinlikleri içerecek şekilde geniş bir kapsamda ele alındığı görülmektedir (OECD, 2019). Araştırmada katılımcılarından birinin ise mesleki öğrenmeyi hizmet içi eğitim şeklinde algıladığı görülmüştür. Bu durum alan yazında, Mockler’in (2020) öğretmen mesleki öğrenme kavramının hizmet içi eğitim ile özleştigi düşüncesini desteklemektedir. Savaş (2021) da çalışmasında Türkiye’de mesleki gelişim ile ilgili tartışmaların genellikle hizmet içi eğitimler çerçevesinde yapıldığını belirtmektedir. Fakat mevcut araştırmada bu durum, öğretmenin kendi mesleki gelişiminde aldığı hizmet içi eğitimlerin rolünden de kaynaklanıyor olabilir. Katılımcının e-twinning projeleri kapsamında aldığı hizmet içi eğitimlerin kendini çok geliştirdiğinden bahsetmesi bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada “öğretmen mesleki öğrenme alanları” teması altında yer alan bulgular ise; öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki öğrenme alanları başında teknoloji kullanımı geldiğini göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini düşük algıladıkları anlaşılabilir. Cemaloğlu vd. (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji konusundaki yeterlik algılarının düşük olduğu ve öğretmenlerin özellikle derslerinde kullanabilecekleri teknolojiler konusunda desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. 2018 TALIS raporu incelendiğinde ise Türkiye’de “öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri” alanında sürekli mesleki gelişim ihtiyacı belirten öğretmen oranı OECD ortalamasından düşüktür (OECD, 2019). Ayrıca Türkiye’de bu alanda gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetlerinin OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Mevcut araştırmadaki bu durum aynı zamanda COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin teknolojiyi çok sık kullanmak durumunda kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim alan yazında bazı çalışmalarda öğretmenlerin, COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirdikleri derslerde teknoloji yeterliği bağlamında sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020; Tümen Akyıldız, 2020).

“Öğretmen mesleki öğrenme alanları” teması altında ulaşılan diğer bir sonuç da öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mesleki öğrenmeye duydukları ihtiyaçtır. Katılımcılardan yarısından fazlasının kendi alanıyla ilgili öğretim, yöntem ve teknikleri konusunda mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu bulguyla ilgili görüşleri incelendiğinde ise; bu ihtiyacın yine teknolojinin derslere entegre edilmesi ve Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçların derslerde kullanılmasına ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki öğrenmede en fazla ihtiyaç duyduğu başlıca konuların; “Eğitimde Teknoloji Kullanımı”, “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı” ve “Öğretim Materyalini Etkin Kullanma” olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma bulgularına göre öğretmen

mesleki öğrenmesinde ihtiyaç duyulan alanların başında teknoloji kullanımı ile öğretim yöntem ve tekniklerinin gelmesi, bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Bal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yarıya yakınının Web 2.0 araçlarını derslerde kullanmaya çalıştığı ve branş bazında en çok sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenlerinin kullandığı sonucu, mevcut araştırmadaki bulgularla bir yönüyle benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırma branşı İngilizce olan katılımcılarından birinin Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik mesleki öğrenme ihtiyacını vurgulaması bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer branşlardan öğretmenlerin de bu ihtiyacı belirtmesi, genel olarak derslerde teknoloji kullanımına ilginin artması ve öğretmenlerin kendini bu yönde geliştirmek istemesi ile ilişkilendirilebilir.

Katılımcılardan birinin kapsayıcı eğitim bağlamında kaynaştırma öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki öğrenme ihtiyacı hissetmesi de mevcut araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim kapsayıcı eğitimin son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli bir kavram hâline geldiği ve Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim programlarında yer aldığı görülmektedir (ERG, 2019). Alan yazında bazı araştırmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında gelişimlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Bayram ve Öztürk, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020). Sadece bir öğretmenin bu konuya değinmesi, diğer öğretmenlerin bu konuda farkındalığının düşük olmasından ya da sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmamasından kaynaklı olabilir. 2018 TALIS raporu incelendiğinde de Türkiye’de öğretmenlerin en çok farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlarla iletişim, çok kültürlü veya çok dilli sınıflarda öğretim ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanlarında sürekli mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duydukları görülmektedir (OECD, 2019). OECD ortalamasında ise öğretmenlerin en çok özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir (OECD, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili bulgular incelendiğinde ise, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çeşitli yollarla gerçekleştirdiği ve bu süreçte aktif rol aldıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç alan yazında öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde etkin rol aldıkları bir sürece evrildiği düşüncesini desteklemektedir (Gümüş vd., 2018). Ayrıca mevcut araştırmadaki öğretmenlerin mesleki öğrenme yollarına bakıldığında Liu ve Hallinger’ın (2018) öğretmen mesleki öğrenmesi tanımı içerisinde yer alan iş birliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde aktif rol alması unsurları ile ilişkili olduğu görülebilir. Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeği alt boyutlarında yer alan iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma açısından da araştırma bulguları ilişkilendirilebilir. Örneğin; araştırma bulgularından “zümre iş birliği” ile “meslektaşlardan öğrenme” iş birliği boyutunda; “sınıf ortamı” yansıtma ve uygulama boyutunda; “sosyal medya grupları”, “hizmet içi eğitim”, “kitap, dergi, makale okumak” ve “lisansüstü eğitim” ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda düşünülebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların çoğunun meslektaşlar arası iş birliğini mesleki öğrenmelerinde önemli bir yol olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu alan yazında mesleki öğrenmenin sağlayıcıları arasında öğretmenlerarası iş birliğinin önemini ortaya koyan araştırmaları desteklemektedir (Admiraal vd., 2015; Akiba ve Liang, 2016).

Öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu da sosyal medya gruplarıdır. Katılımcıların yarısının sosyal medya grupları aracılığı ile mesleki öğrenmelerine katkı sağladıkları görülmektedir. Paloğlu, Yılmaz ve Keser (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması ile bireysel ve mesleki gelişimlerinin sürdürülmesinde sosyal medya araçlarından, sanal uygulama topluluklarından yararlanmalarının önemli olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Sarıdaş ve Deniz (2018) araştırmalarında informal bir şekilde öğretmenler

tarafından oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluklarının olumlu yönde mesleki gelişime katkısı olduğunu ortaya koymuşlar ve öğretmenlerin kendi bilgi, beceri, deneyim, tutum gibi davranışlarını geliştirmede bu topluluklardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmadaki öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında bu araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Uluslararası alan yazına bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Marqua (2010) ortaokullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen sosyo-ekonomik faktörlerin rolünü belirlemeyi amaçladığı nitel desende tasarlanan doktora tezi çalışmasında informal öğrenme fırsatları ve iş birliğinin öğretmenlerin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Topolinski (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında informal mesleki öğrenmenin okullarda daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin informal öğrenme grupları oluşturduğu ve güçlü bir iş birliği kurdukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın son teması olan öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere yönelik bulgular analiz edildiğinde ise; okul iklimi, öğretmen motivasyonu ve okul müdürünün, mesleki öğrenmede çok önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimin ise hem öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada hemde mesleki öğrenmelerinde önemli bir etmen olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamının, okul iklimini mesleki öğrenmelerinde önemli bir etmen olarak gördüğü ve çalıştıkları okulların iklimini olumlu algıladıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde de olumlu bir okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Geijssels ve Sleegers, Opfer ve Pedder, 2011; Stole ve Krüger, 2009; Tonna ve Shanks, 2017). Örneğin; Tonna ve Shanks (2017) çalışmalarında okulların öğretmenlerin mesleki öğrenimini organize etme ve yönetme, yeni öğretmenleri destekleme ve resmi olmayan öğrenimin gerçekleşmesini sağlama şeklinin bir öğretmenin mesleki öğrenmesinde son derece etkili olabileceğini belirtmektedirler. Yapılan bazı çalışmalarda ise okul müdürlerinin öğretimsel liderliği doğrultusunda güvenli, işbirlikçi ve öğrenme merkezli bir okul iklimi oluşturarak öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sunabileceği vurgulanmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Hallinger vd., 2017; Karacabey vd., 2020; Li, Hallinger ve Walker, 2016; Özdemir, 2020). Nitekim bu durum araştırmanın öğretmen mesleki öğrenmesinde okul müdürü etkisi bulgusu ile de ilişkilendirilebilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürü desteğinin ve okul iklimine katkısının, öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen mesleki öğrenmesinde okul müdürü liderlik davranışlarının önemli olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Hallinger vd. (2017) çalışmalarında elde ettikleri bulguların, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini motive eden, meşgul eden ve sürdüren koşullar yaratmada liderliğin rolünü ortaya koyduğunu belirtmektedirler. Li vd. (2016) de araştırmalarında okul müdürü liderliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde güven aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Karacabey vd. (2020) hem okul müdürünün öğretimsel hem de dönüşümsel liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Başka bir çalışmada da Balyer (2013) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul müdürleri tarafından desteklemesinin öğretmenleri olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Cemaloğlu (2002), okul yöneticilerinin öğretmenlerin kısa ve uzun süreli mesleki gelişimlerini sağlayabilmek için kariyer planları yapmalarını önermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler teması altında ulaşılan diğer bir bulgu ise kişisel motivasyonun mesleki öğrenmede önemli bir etmen olarak algılanmasıdır. Katılımcıların tamamına yakınının kişisel motivasyonu mesleki gelişimlerinde önemli bir etmen olarak düşünmesi, bireysel akademik iyimserliklerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim katılımcıların ifadelerine bakıldığında mesleki öğrenmedeki motivasyonlarının öğrencilerin akademik

performanslarını olumlu yönde etkileyebilecekleri yönündeki olumlu inançlarından etkilendiği görülmektedir. Can, 2019 yılındaki çalışmasında öğretmenlerdeki amaç ve motivasyon eksikliğinin mesleki gelişimin engelleri olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bir diğer bulgu olan lisansüstü eğitimin de katılımcılar tarafından hem öğretmen mesleki öğrenme yolları hemde mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında değerlendirilmesi önemli görülebilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimin motivasyonlarında olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Paloğlu vd. 2017 yılındaki araştırmalarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak; öğretmen mesleki öğrenmesi kavramına ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi mesleki anlamda gelişimlerini kapsayan tüm öğrenmeler şeklinde algıladıklarını göstermektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesinde öğretmenlerin en çok teknolojinin mesleki alanlarında kullanımına duyduğu ihtiyaç ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmek istemesi araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili ise; öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çeşitli yollarla gerçekleştirmekle beraber, en çok iş birliği ve meslektaşlardan öğrenmenin ön planda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal medyanın hayatın her alanında artan rolü ise öğretmen mesleki öğrenmesinde de kendini göstermektedir. Öğretmenler sosyal medya aracılığı ile mesleki öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Diğer bir sonuç ise lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkıda bulunduğu gibi motivasyonlarında arttırdığıdır. Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere bakıldığında ise okul müdürü liderlik davranışlarının ve rollerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca olumlu bir okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma sonucunda uygulayıcılara yönelik olarak; öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini geliştirmeye yarayacak, özellikle öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mesleki gelişimlerine katkı sunacak Web 2.0 araçları gibi programları öğrenmelerine yardımcı, uygulamalı kurslar düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin en çok okulda iş birliği ve meslektaşlarından öğrenmesi sonucu dikkate alınarak, tenefüs sürelerinin uzatılması, öğretmen odalarına ilave bölümler eklenerek öğretmenlerin daha rahat iletişime geçebilecekleri şekilde öğretmen odalarının tasarım ve mimarisine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Okullarda okul müdürleri, tarafından zümreler arası sosyal medya grupları oluşturulması teşvik edilebilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları sağlanarak, mesleki öğrenmelerine katkıda bulunulabilir. Okul müdürlerinin işbirlikçi bir okul iklimi oluşturarak, öğretmenleri bu doğrultuda desteklemesi gerekir. Bu bağlamda öğretmen mesleki gelişim politikalarının gözden geçirilerek daha çok okul temelinde, öğretmenlerin iş birliğine dönük uygulamalarına imkân sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Buna yönelik olarak MEB tarafından okullar arası öğretmen ağları kurulabilir. Ayrıca mevcut araştırmada, okul müdürü liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkı sağlayarak öğretimi geliştirmeye yönelik politikalarının başarılı olmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda politika yapıcılarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmak için okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gerektiği düşünülebilir. Mevcut araştırmada okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesindeki etkisi göz önüne alındığında da, okul müdürlerine sadece okulun yapısal özelliklerini geliştirmeye yönelik değil, aynı zamanda okuldaki insan ilişkilerini yönetebilmeye yönelik yeterlilikler de kazandırılması gerektiği söylenebilir. Araştırmacılara yönelik ise; mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen

mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğu düşünülen öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin özyeterlilik algısı, okul iklimi, liderlik gibi bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkisinin nicel desende incelenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde teknoloji kullanımına duyduğu ihtiyacın hangi alanlarda olduğu derinlemesine nitel yöntemle araştırılabilir.

Kaynaklar

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D. ve Wit, W. (2015). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469>
- Akiba, M. ve Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15140034_web20hulyabal.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Baliticwicz, T. F. (2015). *Principal leadership in high-achieving, high-poverty schools*. Doktora Tezi, Indiana State University The College of Graduate and Professional Studies, the USA.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Blankstein, A. M. (2011). *The answer in the classroom: How effective schools scale up student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154. <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milliegitimdersisi/153-154/cemaloglu.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. ve Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, C., Kukul, V., Üstündağ, T. M., Güneş, E. ve Arslangilay, S. A. (2018). Eğitimcilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 399-420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606741.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network, Stanford University.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Eğitim Reform Girişimi (ERG). (2009). *Eğitim izleme raporu 2009*. <https://www.egitimreformu.girisimi.org/yayin/egitim-izlemeraporu-2009/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reform Girişimi (ERG). (2019). *Eğitim izleme raporu 2019*. https://www.egitimreformu.girisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/E%C4%B0R19_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. ve Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in dutch schools. *The Elementary School Journal*, 4(109), 406-427. doi: 10.1086/593940.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy A. ve Yalçınoğlu P. Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Guskey, T. R. ve Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., Liu, S. ve Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hallinger, P., Piyaman, P. ve Viseshsiri, V. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.008>
- Karacabey, F. M., Bellibaş, Ş. M. ve Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen mesleki gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta.

- Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, L., Hallinger, P. ve Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 20-42.
- Lieberman, A. ve Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3): 226–234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- 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). <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- 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), 661-682. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>
- Marqua, C. E. (2010). *Teachers' professional learning: the role of support, informal learning, and collaboration* (Doktora Tezi). University of Connecticut, Connecticut.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd Edition). California, USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. ve Alan, J. D. (2011). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opfer, V. D. ve D. Pedder. 2011. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0189>

- Paloğlu, C. V., Yılmaz, V. ve Keser, H. (2017). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sarıdaş, G. ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Smith, M. J. (2009). *An analysis of one school district's implementation of professional learning communities in its elementary schools*. (Doktora Tezi). file:///C:/Users/user/Downloads/Smith_umd_0117E_10552.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J. ve Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1-20.
- Tonna, A. M. ve Shanks, R. (2017) The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251899>
- Topolinski, C. C. (2014). *The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools* (Doktora Tezi). <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1266&context=dissertations>. sayfasından erişilmiştir.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835811>
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Wells, M. (2014) Elements of effective and sustainable professional learning, *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihlerini etkileyen özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Zhang, X. ve Wong, J. L. (2018). How do teachers learn together? A study of schoolbased teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching*, 24(2), 119-134.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve analiz süreçlerinde her iki yazar aktif olarak görev almıştır. Makalenin yazımı, raporlanması ve yayım sürecinin takibi ise birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.