



## Graduate Education in Teachers' Professional Development: Curriculum and Instruction Doctoral Program\*

Betül BALDAN<sup>a\*\*</sup>, Meral GÜVEN<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

<sup>b</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.400002

#### Article history:

Received 01.03.2018

Revised 25.03.2018

Accepted 03.04.2018

#### Keywords:

Graduate education,  
Doctoral program,  
Professional development,  
Curriculum,  
Instruction.

### Abstract

The aim of this study is to reveal the contributions of the doctoral education in Curriculum and Instruction (CI) field to teachers' professional development. In the scope of this aim, basic qualitative research design was employed. The participants of the study included 11 teachers who actively attend Anadolu University Institute of Educational Sciences Curriculum and Instruction doctoral program. The data of the study were collected through semi-structured interviews which lasted 17-30 minutes and analyzed with content analysis method. As a result of the study, the most important reason why the teachers chose CI doctoral program was found out to be the need of professional development. The contributions of the CI doctoral program to the professional development of teachers were gathered around the themes "contributions regarding curriculum and instruction", "contributions regarding testing and evaluation processes", "contributions regarding carrying out the learning process" and "contributions as an individual". Regarding CI doctoral program, teachers put forward various recommendations such as focusing more on practical studies, improving testing-evaluation skills and dealing with research processes more. Based on these findings, it is concluded that CI doctoral program has a very crucial role in serving for teachers' professional development.

## Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Lisansüstü Eğitim: Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.400002

#### Makale Geçmişi:

Geliş 01.03.2018

Düzeltilme 25.03.2018

Kabul 03.04.2018

#### Anahtar Kelimeler:

Lisansüstü eğitim,  
Doktora programı,  
Mesleki gelişim,  
Eğitim programları,  
Öğretim.

### Öz

Bu araştırmanın amacı Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim doktora programında aktif olarak öğrenim görmekte olan 11 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 17-30 dakika arasında süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin EPÖ doktora programına başlama nedenleri arasında en önemli nedenin mesleki gelişimlerini sağlama olduğu ortaya çıkmıştır. EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları ise "eğitim programlarına ve öğretime ilişkin katkılar", "ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin katkılar", "öğrenme sürecinin yürütülmesine ilişkin katkılar" ve "bireysel katkılar" başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler, EPÖ doktora programına yönelik olarak uygulamaya daha fazla odaklanılması, ölçme değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve araştırma süreçlerinin daha fazla işe koşulması gibi birçok öneri geliştirmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak, EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimine hizmet

\* Bu çalışmanın bir bölümü 27-20 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Author:bbaldan@anadolu.edu.tr

## Introduction

Rapid improvements and changes in science and technology doubtlessly require individuals to participate in various professional development activities in order to maintain their skills update and keep up with the innovations. It is also necessary that teachers, who mainly deal with human beings, should not remain indifferent regarding these contemporary changes and had better be involved in continuous professional development so as to refresh their skills and knowledge (Altun and Vural, 2012). Based on the fact that education has the maximal value in shaping countries in terms of both economic and social aspects and the operators of the educational processes, namely teachers, have a crucial role in creating a better future for the society, it can be said that attempts at improving professional competencies of teachers will be reflected on the societal advancement by contributing on the quality of education and instruction. Today, due to the fast changes in science, technology and education, pre-service education of teachers fails to provide them with all the required skills; therefore, continuous or lifelong professional development has become a necessity for all teachers (Babanoğlu and Yardımcı, 2017). In this context, it can be said that teachers should be involved in activities aiming for the improvement of their professional competencies starting from their initial years in the profession to their retirement or leave. As a matter of fact, continuous professional development of teachers has been adopted as one of the major strategies in enhancing the quality of educational services by many countries (Seferoğlu, 2004; Hayes, 1997).

Professional development has been defined by Özer (2008) as the learnings carried out by individuals in order to ensure the continuity of their efficacy in their profession. Bolam and MacMahon (2004) defined professional development more broadly as all the purposeful and planned learning activities aiming for providing benefits to the teachers or school directly or indirectly, which contributes to the increase in the quality of education. According to a more detailed definition, professional development is a purposeful, continuous, and systematic process and whole of events which is designed and developed to enhance teachers' knowledge, skills and attitudes towards subject matter, pedagogy and management with an aim of increasing students' learning, reaching educational goals and improving the school (Odabaşı, 2008). The main objectives of professional development in teaching can be stated as to ensure teacher orientation, to make up the deficiencies of pre-service education in terms of professional competencies, to help teachers gain new knowledge, skills and behaviors required by the innovations and advancements in the field of education and to support the enhancement of educational system (Ministry of National Education [MNE], 1995). Expectations regarding the quality in education, ever-shifting societal needs, innovations in information and communication technologies, the effects of technology on learning and teaching and changes in the student profile and paradigms of learning and teaching constitute the main bases of teachers' professional development needs (Elçiçek and Yaşar, 2016; İlğan, 2013). Besides, the professional competencies expected by the teachers to possess play an important role in professional development needs. *Generic Competencies in Teaching Profession* which was updated in 2017 by MNE are comprised of six major competency fields:

- Personal and professional values-professional development,
- Identifying students,
- Learning-teaching process,
- Monitoring and evaluating learning and progress,
- School, family and society relationships,
- Curriculum and content knowledge.

Below these six major fields, 31 sub-competencies and 233 performance indicators were identified (MNE, 2017). Gaining all these competencies adequately in pre-service education might not be possible due to the time limitation of undergraduate programs or the competencies that are gained might get

obsolete or lose their function because of the changing context and needs. All these circumstances cause the emergence of various professional development needs in time. Research on teachers' professional development needs also unfolds this diversity of needs. For instance, in Babacan and Özey's (2017) study, it was found out that Geography teachers have professional development needs regarding subject matter. In another study which had a similar sample, it was revealed that secondary Geography teachers in Nevşehir province needed professional development regarding subject matter, instructional technologies, curriculum and testing-evaluation process (Meydan and Uzunöz, 2017). In Bağ and Çeviker-Ay's (2017) study carried out with early childhood teachers, it was found out that pre-school teachers had professional development needs related to curriculum evaluation, family education, instructional technologies, and improving students' sense of aesthetics. Karasu, Aykut and Yılmaz's (2014) study revealed that teachers of mentally handicapped students had needs of professional development regarding classroom management, behavior modification and instructional methods. As it can be seen from these studies, the more the expertise field of the teachers, student profiles, school types, school level and context diversify, the more the professional needs of the teachers diversify. In order to fulfill these various needs, numerous professional development models, principally in-service education, can be utilized.

Sparks and Loucks-Horsley (1989) gathered activities aiming for professional development under five models. The first model can be stated as individually guided development which includes activities such as professional readings, keeping professional journals and attending graduate programs. In this model, teachers get involved in an activity by their own choice to improve their current skills or solve their professional problems. Observation and evaluation model in this classification is a professional development model in which teachers observe their colleagues and give feedback to each other. This model includes professional development activities such as practice teaching, observing another teacher, peer assessment and school visits. Lesson study technique which appeared in Japan and has recently become popular over the world can also be discussed within this model (Doig and Groves, 2011; Güner and Akyüz, 2017). The model of participation in the curriculum development process is another professional development model which leads teachers to obtain necessary knowledge and skills for some curricular activities by the way of participating in the activities such as participating in the projects regarding to planning and developing curriculum, and then determining needs, testing curriculum, preparing teaching aids, and making curriculum evaluation studies. Besides this model, the professional development model in which teachers design and conduct research to solve the problems related to in-class teaching by adopting scientific method and thus contribute to professional development is named as research model. According to Sparks and Loucks-Horsley's (1989) classification of professional development models, participation of teachers in activities such as courses, workshops conducted by another educator is named as education model and it contributes to professional development of teachers by changing their beliefs, attitudes, knowledge and skills. Along with the professional development models in this classification, it is possible to make reference to other professional development activities and models conducted by teachers mostly in their institutions such as school-based professional development model. School-based professional development model (SBPD) was introduced by the Ministry of National Education in 2007, and it was based on the idea that teachers and administrators in a school share their experiences with each other and meet the professional development needs in the school environment (MNE, 2009).

From individually guided professional development activities in the classification of Sparks and Loucks-Horsley (1989), which is widely accepted in literature, graduate education includes master's or doctoral programs in which teachers can participate in their own fields of teaching or in educational sciences, and it aims to lead teachers to obtain advanced skills and to specialize in various areas such as instructional approaches, instructional technologies, testing and evaluation, curriculum development, classroom management and school management (Özer, 2008). The main purpose of graduate education is to raise qualified manpower that produces, uses and criticizes knowledge and is equipped with problem solving skills (Karaman and Bakırcı, 2010). Many teachers can participate in graduate education programs in order to improve the competencies related to their jobs although graduate education for

teachers is traditionally preferred to be employed as an instructor in teacher training programs. Moreover, holding a graduate degree is a must stipulated by the government in some countries so that teachers can retain their teaching licenses or update their knowledge and skills continuously (Saydı, 2013; Parkay and Harcastle, 1990). It can be assumed that it is quite functional for teachers take graduate education while practicing their profession because not only it leads them to perform their own professional development on a high level, but also contributes to the development of their colleagues with the activities they organize in the school (Özer, 2008). Graduate education is also significant in terms of giving an opportunity to the teachers to advance in their career besides improving professional competencies. When teachers are given an opportunity to advance in their career, their commitment to their institution increases and it is possible for them to define future goals and feel themselves more important (Bakioğlu and İnandı, 2001). Furthermore, it is significant that teachers always take a role in the professional development activities as teachers' professional development is beneficial for their students and institutions as well as their career development (Gündüz, 2013).

Within the scope of the graduate education, many teachers tend to choose graduate programs in Educational Sciences though some of them prefer their own teaching fields. In this context, Curriculum and Instruction can be regarded as one of the most preferred subfields of Educational Sciences in Turkey. The department of Curriculum and Instruction was firstly structured in Ankara University Faculty of Educational Sciences in 1965, stopped delivering undergraduate education by the decision of the Council of Higher Education in 1997, and since then it continued to offer master and doctoral programs (Gözütok, 1994; Akyüz, 2003; Duman, 2005). After undergraduate programs were closed in 1997, the basic functions of the Department of Curriculum and Instruction were redefined by Anadolu University in the following way (Anadolu University Institute of Educational Sciences, n.d.):

- To instruct the professional teaching knowledge courses and elective courses at the level of bachelor's degree in the field of Curriculum and Instruction in the Faculty of Education,
- To design and offer programs in order to meet the needs of those who work in the field of education and instruction,
- To conduct master and doctoral programs in the field of Curriculum and Instruction in the Institute of Educational Sciences,
- To do scientific research in Curriculum and Instruction field.

Along with these functions, it is seen that "providing individual and professional development of the teachers and educators who work in formal and non-formal educational institutions" is one of the aims of the Department of Curriculum and Instruction in Anadolu University (Anadolu University Institute of Educational Sciences, n.d.). Nevertheless, when the related literature was reviewed, we failed to encounter any study which indicates how the graduate education given by the Department of Curriculum and Instruction contributes to professional development of teachers, and how it fulfils its function and aim. For this reason, the aim of this research is to find out the contribution of the doctoral program in Curriculum and Instruction field to professional development of teachers. In the scope of this aim, following questions were searched for an answer:

1. What are the reasons for teachers to choose doctoral program in Curriculum and Instruction?
2. What are the opinions of teachers about the contributions of doctoral education in the field of Curriculum and Instruction to their professional development?
3. What are the suggestions of teachers regarding the Curriculum and Instruction doctoral program to meet their professional development needs more comprehensively?

With this study conducted, it is expected to reveal the role of Curriculum and Instruction doctoral program in professional development of teachers, and to indicate in what aspects Curriculum and Instruction doctoral program can be improved for professional development of teachers. Moreover, with this study, it is also expected to contribute to the literature by providing an insight about how the process of graduate education reflects on the institutions of teachers.

### Method

In this study which aims to reveal the contribution of doctoral program in the field of Curriculum and Instruction to professional development of teachers, “basic qualitative research design” was employed by the nature of research questions. Basic qualitative research is a qualitative research design which is interested in the meaning people attach to their experiences, and aims to understand how these experiences are comprehended (Merriam, 2013).

### Participants

The participants of the study were 11 teachers who were selected by purposeful sampling and who were actively attending to the Curriculum and Instruction doctoral program of Institute of Educational Sciences in Anadolu University as of the spring term in 2015-2016. 9 of the participants work as an instructor in English preparatory schools of various universities, 1 of them works as a teacher in a junior high school, and 1 in the level of pre-school education. 2 of the participants work in schools which is governed by Ministry of National Education. Information regarding the participants can be seen in Table 1.

**Table 1.**  
*Information Regarding Participants*

Nickname	Age	Gender	Field of bachelor's degree	Field of master's degree	Years of experience	Education level teachers work in
Ahmet	40	Male	Foreign Language Education	Foreign Language Education	18	Higher education
Barış	41	Male	Foreign Language Education	Foreign Language Education	18	Higher education
Cansu	31	Female	Foreign Language Education	Curriculum and Instruction	8	Higher education
Deniz	32	Female	Foreign Language Education	Foreign Language Education	5	Higher education
Ekrem	34	Male	Foreign Language Education	None	11	Higher education
Filiz	30	Female	Early Childhood Education	Geography Education	9	Pre-school
Ferda	30	Female	Elementary Science Education	Curriculum and Instruction	9	Junior high school
Hürkan	33	Male	Foreign Language Education	None	11	Higher education
Mert	42	Male	Foreign Language Education	Foreign Language Education	18	Higher education
Murat	28	Male	Foreign Language Education	None	6	Higher education
Tuğçe	30	Female	Foreign Language Education	Foreign Language Education	7	Higher education

As it is seen in Table 1, 5 participants are female and 6 of them are male. The field of bachelor's degree of 9 participants is Foreign Language Education, of 1 participant is Early Childhood Education and of 1 participant is Elementary Science Education. 5 of the participants attained their master's degree in Foreign Language Education, 2 of them in Curriculum and Instruction, and 1 in Geography Education

while 3 of them did not get a master's degree. The ages of the participants vary from 30 to 42, and their professional experiences vary from 5 to 18 years.

Criterion sampling was used to determine the participants. To have taken at least 4 of 7 courses which are necessary to be successful in the Curriculum and Instruction (CI) doctoral program, and to be successful in those courses were defined as the criteria for the participants to be selected. From 14 teachers who met the criteria, 11 formed the study group of the research based on their voluntary participation. In the CI doctoral program of Anadolu University, all the students who did not get a master's degree in the same field are subjected to a scientific preparation program consisting of 4 courses at least. For this reason, all the participants apart from those who got a master's degree in CI, namely Cansu and Ferda, took at least 4 scientific preparation courses apart from their doctoral courses.

#### **Data Collection Tool**

Data in the research were obtained through semi-structured interviews. "Semi-structured interview form" was prepared as data collection tool by the researchers, reviewed by two experts, and finally it consisted of two sections and 13 questions in total by being reformed with the help of feedback taken from the experts. In the first section, there were 5 questions which aimed to question some personal information of the teachers such as their professional experience and their bachelor's degree. On the other hand, the 8 questions in the second section interrogated the reasons of teachers for choosing or starting doctoral program in the field of Curriculum and Instruction, the contributions of this program to the various aspects of their professional development and their suggestions related to this program.

#### **Data Collection Process and the Role of Researcher**

Data for the study were collected in June-September 2016. At the beginning of the data collection process, it was planned to interview face to face with all the participants. However, some of the participants could not be interviewed face-to-face, and these participants were asked to reply the questions in the semi-structured interview form in written form since 6 participants did not live in Eskişehir and there was an attempted coup in Turkey on the 15<sup>th</sup> July, 2016. Face-to-face interviews with other 5 participants were conducted in the Faculty of Education of Anadolu University and lasted between 17 and 30 minutes. Responses given during the interviews were recorded with tape recorder and transcribed later. Each stage of the study was based on voluntary participation, and both verbal and written consent of the participants were obtained before the data collection process.

The researchers who conducted this study are instructors who work in the relevant department at the same time. One of the researchers gives lectures in master's and doctoral programs, and also she is a thesis supervisor in the relevant program. The other researcher takes courses with the participants, helps them to select courses or choose a supervisor, increases course capacity for them and even meets them in social environments out of the school context. By taking into consideration of the risk that the participants may not properly express themselves to an instructor from whom they take courses or who is their supervisor, data collection process was carried out by the other researcher who has more intimate relationship with the participants.

#### **Data Analysis**

In basic qualitative research design, "data analysis includes the detection of the patterns repeated through the data and characterize it" (Merriam, 2013). Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, aims to reach concepts and relations explaining the data collected, to define the data, and to reveal the facts hidden (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this regard, it was thought that content analysis was the most suitable method for the research questions and research design used, and the data were analyzed in accordance with the stages of coding, finding themes, organizing the data based on the codes and themes, and interpreting these findings (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this context, the data were organized first, and coded within a general framework. In the coding performed within a general framework, a general conceptual frame is formed before the analysis, and the code list is continuously updated based on the new frames in the analysis process (Yıldırım and Şimşek, 2013). At the end of the coding process, the codes were reviewed, similar codes were associated, and some codes

were reorganized. Then, the code list obtained was gathered under main themes defined by the researchers to include the similar codes.

In order to secure the codes built, 50% of the data set was given to three different experts who hold a PhD in CI, conduct qualitative research, and even give lectures in qualitative research. Subsequently, the formula (Agreement/agreement+disagreement x 100) suggested by Miles and Huberman (1994) was applied in consequence of their analysis. As a result of this calculation, it was seen that the analysis was reliable at the rate of 86%. The last pattern, which was generated by placing the codes under main themes, was also shaped with the opinions and approvals of two experts in qualitative research and in the field of CI.

## Results

The data obtained in this research, which aimed to reveal the contributions of the doctoral program in Curriculum and Instruction to the professional development of teachers, were gathered under several themes as a result of the content analysis. In this section, the findings attained related to the research were presented separately within the scope of each research question. Since there was an increasing tendency not to present frequency and percent values in qualitative research, it was not presented any numerical value related to the frequency of the themes occurred in this research. However, there was a ranking from the most emphasized themes to the least emphasized ones in the presentation of the themes.

### ***Findings Related to the Reasons of Teachers for Starting Doctoral Program in the Field of CI***

Regarding the first research question, it was tried to define the reasons of teachers for starting or choosing the CI doctoral program. As a result of the analysis of the data obtained in this context, the themes related to the reasons of teachers for starting doctoral program in CI were presented below.

- To provide professional development
- To provide career development
- To contribute to the institutions
- Individual interest
- The prestige of the faculty

Among the reasons of teachers for starting doctoral program in the field of CI, the reason which was mostly mentioned is the need for professional development. In this regard, nine of the participants emphasized various aspects of professional development such as identifying student characteristics, updating their competencies, providing self-development and improving teaching skills. Barış teacher, who stated that he preferred this program in order to improve his teaching skills said:

*"Why did I start this program? Because we can call this program as the "ABC" of teaching. Actually, it is like an umbrella term. I am also keen on teacher education. ...For that reason, when I had such a chance, I wanted to do that here. ...I wanted to improve myself in terms of teaching even in a different field. So, I chose this program."*

Also, he defined CI field as the basis of teaching, and stated that the reason for choosing this field was based on his interest and will to improve himself in a different area from his bachelor's degree, but again related to teaching. Ferda teacher, who emphasized teaching skills like Barış Teacher, said:

*"...Firstly, my aim was to improve myself. Also, our program has two aspects: both curriculum and instruction. I wanted to improve myself in terms of instruction, as well. As to the curriculum aspect, I was always interested in curriculum during my undergraduate education. ...I think a teacher should master in that curriculum. I think I could not obtain very much about Educational Sciences in my undergraduate education. ...So, my main aim was to improve myself."*

With her statement, she explained that she preferred this program since the courses that she had taken during her undergraduate education were insufficient and also she wanted to have knowledge of instruction and curriculum. Similarly, Mert teacher explained his reason for starting this program in that way:

*“To follow academic developments related to the subjects such as planning, performing and evaluating teaching activities, to intellectualize, to read, to be involved in discussions, to keep alive my professional aspect by doing research and practices, and to learn new things...”*

and he emphasized his eagerness to follow and learn the academic developments. On the other hand, Murat teacher said:

*“The most important reason for starting doctoral program in the field of CI is my eagerness to improve myself as a qualified teacher who has knowledge, skills, attitudes and values which are necessary for teaching profession. Moreover, to have a strong motivation to work and improve myself in this field is also a reason for my preference of this field.”*

and he stated that providing career development besides improving teaching skills played an important role in starting this program. Filiz teacher, who works in pre-school level, explained her idea with her statement *“I preferred CI because I thought CI would be suitable for me and it would contribute to me in terms of both teaching and my career and future.”* and she stated that in addition to professional development, career development was also an important reason for starting the CI doctoral program.

Apart from professional development and career development; contribution to the institution, individual interest and the prestige of the faculty are among the reasons. Hürkan Teacher, who emphasized the demand for contribution to the institution, expressed his opinion in the following way:

*“The only thing that we do while working in an institution is not to interact with the students in the classroom or to fulfil the things to be taught... Many things process at the same time in terms of both curriculum development and testing and evaluation in school. ...And we, instructors, do this. But, we do not have expertise on this field. ... In this sense, the reason for applying to this program is to enable the works done in the institution to be done in a steady way, and to enable the works to be done more consciously if I can contribute. In this sense, to be helpful to the institution after completing it or even during the process.”*

Hürkan teacher stated that his responsibilities are not only planning, performing and evaluating in-class activities but also developing curriculum implemented in the institution, designing and performing testing and evaluation processes but as he was not an expert on these issues, he aimed to contribute to his institution with the knowledge and skills that he obtained from this program.

Besides these reasons, the participants explained that their individual interest to the field of Curriculum and Instruction was also an important factor in starting doctoral program in this field. Based on the findings, it was seen that the prestige and quality of the instructors working in this program have an effect on starting this program. With respect to this, Cansu Teacher said *“I heard that the instructors in Anadolu University were very qualified and this was a factor for me to start doctoral. So, my years would not go down the drain”* and emphasized that instructor staff played an important role in this selection.

### **Findings Related to the Contributions of Doctoral Program in the Field of CI to Professional Development of Teachers**

As a result of the analysis of the data obtained, the contributions of doctoral in CI to the professional development of teachers were gathered in four main themes including the contributions related to curriculum and instruction, contributions related to testing-evaluation process, contributions related to implementation of learning process and individual contributions. These main themes and sub-themes under them were presented in Table 2.

As it is seen in Table 2; under the theme of contributions related to curriculum and instruction, there are 10 sub-themes including curriculum literacy, to be involved in the curriculum development study, to conduct curriculum evaluation study, planning learning-teaching process based on the needs, using different teaching methods and techniques, adopting a student-centered approach to education, making changes in teaching styles by taking instructors as a role model, concentrating more on practice in teaching, doing in-class research and improving planning skills.



Based on the findings, it was seen that CI doctoral program contributes to the development of several basic skills of teachers such as having knowledge of curriculum, managing the curriculum development and evaluation process or involving in these processes.

**Table 2.**  
*Contributions of Doctoral in the Field of CI to Professional Development of Teachers*

Main themes	Sub-themes
Contributions Related to Curriculum and Instruction	Curriculum literacy
	To be involved in the curriculum development process
	To conduct curriculum evaluation study
	Planning learning-teaching process based on the needs
	Being aware of and using different teaching methods and techniques
	Adopting a student-centered approach to education
	Making changes in teaching styles by taking instructors as a role model
	Concentrating more on practice in teaching
	Doing in-class research
	Improving planning skills
Contributions Related to Implementation of Learning Process	Considering learner characteristics
	Getting in contact with the students in a more positive way
	Developing positive affective characteristics on students
	Encouraging students to express themselves
Contributions Related to Testing-Evaluation Process	Making students obtain high-order thinking skills
	Using process-centered testing-evaluation methods
	Being competent in managing testing-evaluation process
	Adapting assessment tools
	Using statistical methods in evaluation process
Individual Contributions	Rewarding student success
	Contributions related to affective characteristics
	Individual contributions as a learner
	Contributions related to ethical values
	Other contributions related to professional development

Ferda teacher, who stated that she became literate of curriculum thanks to the CI doctoral program, expressed her opinion in that way:

*"Firstly, I analyze the objectives in the curriculum in a detailed way. For example, if I had not joined in the graduate education process before, that curriculum would have stayed only as a written document and I would not have been able to see it in a detailed way."*

and stated that she approaches to the curriculum she is responsible for implementing in a more detailed way as a result of the education in this program. The CI doctoral program also helps to get skills related to the curriculum development and evaluation processes apart from curriculum literacy. With regard to this, Deniz teacher said:

*"We are preparing curriculum for X university, right now. I am in the Curriculum Office. For example, we started with needs analysis. In that process, what I learned here contributed to me very much. While making needs analysis and making group interviews, I found a chance to implement everything that I learned here. If I had not taken this education, I would not have done it. I would not have known even what needs analysis was."*

and asserted that thanks to the knowledge and skills that she obtained from this program, she involved in the curriculum development process, and had chance to use the knowledge that she learned related to the processes such as needs analysis. In terms of the curriculum evaluation process, Cansu teacher said:

*“As a result of the education that I took, I conducted a study to evaluate the curriculum of my school and made suggestions in the direction of the results that I concluded from the findings. I shared these suggestions with school administration and instructors. In this study, I took advantage of the knowledge that I obtained from the courses regarding curriculum evaluation and curriculum development.”*

and she stated that she used the knowledge and skills that she obtained from CI doctoral program while doing a curriculum evaluation study. As it is seen, CI doctoral program contributes to the professional development of teachers by increasing their knowledge and skills related to planning, developing and evaluating curriculum.

CI doctoral program also contributes to the competency of teachers related to instruction. Planning learning-teaching process based on the needs, being aware of and using different methods and techniques, adopting a student-centered approach to education, concentrating more on practice in teaching and improving planning skills are among the main competencies obtained from CI doctoral program in terms of teaching. With regard to planning learning-teaching process based on the needs, Barış teacher said:

*“For example, the most important thing that I learned here was quality rather than quantity. I mean, we were fussy and on the go. But we thought that all these topics, all the subjects in a standard book were not necessary to teach. Because they did not correspond to the daily life. So, it was not necessary to learn them. When we simplified them, we created a curriculum which consisted of less topics, but was better in terms of things to be taught.”*

and he explained that in the curriculum development process which he involved in, a more functional curriculum was developed when based on the needs in the design of the aspects of aim, content and learning-teaching process, and he correlated this result with his point of view that he obtained from CI doctoral program.

When considered in terms of teaching, one of the most important contributions of CI doctoral program to teachers in terms of teaching is to be aware of and use different teaching methods and techniques. With respect to this, Ferda teacher said:

*“I do something different in the class, let’s say, I apply “six hats”. Many teachers do not that. And they say “Oh, it is first time for us to see such a thing.” For example, they say ‘Shall we do it again, teacher? Let’s repeat this method.’ The children are very interested in that in any case.”*

and expressed that she applied the Six Thinking Hats technique which she learned in CI doctoral program in her class, and thus the students enjoyed and were quite interested. Similarly, Filiz teacher said:

*“I learned new models. I applied some of those models. Actually, we often use direct instruction. Even though we say we encourage the students to be creative, to try different techniques and methods, it is not true in fact. In just the same way as the past, the direct instruction is so when the doors are closed. But I used different things. Because I represented what I learned here to there as I said. This both attracted the students’ attention and created awareness on me.”*

and she stated that like Ferda teacher, she represented the teaching methods that she had learned in CI doctoral program to her class, and these methods attracted the students’ attention. However, Filiz teacher also stated that these teaching methods-techniques created awareness on her unlike Ferda teacher.

Another contribution of CI doctoral program to professional development of teachers is to give teachers an opportunity to make changes in their styles in the way of exemplifying different teaching styles. Regarding this, Hürkan Teacher said:

*“I became a teacher by observing my own teachers as a model during my graduate education for the last time apart from it. But now... for example, since I have a chance to take education from many teachers, I have also an opportunity to observe them as a model, too. It is also very nice. Teachers reflect their personalities throughout their lives but they can also try different methods and attitudes as they see other teachers. In this sense, I had a lot of role models here, I mean, in terms of teaching. It was also quite useful...”*

and asserted that he observed different teaching styles of different instructors in CI doctoral program, and he obtained an opportunity to make changes in his teaching style based on these observations. Besides these contributions, it was also determined that CI doctoral program contributes to the development of teachers in terms of instructional planning skills. With regard to this, Ekrem teacher expressed his opinion in that way:

*"I can make 2-4-hour big plans now by looking at those models in Instructional Design Models while planning each lesson in itself. I broadened the planning margin, how can I say, I increased the range. I can see things; I can plan the procedure. In terms of planning, it contributed to me a lot."*

and stated that he started to do long-term plans with a more holistic view in the direction of his knowledge and skills that he obtained from the courses in CI doctoral program. On the other hand, Murat teacher said:

*"I think it provided with knowledge, skills and competencies on considering many factors such as the type of teaching activities, tools to be used, duration, arranging the learning environment based on the purpose which is asked to be fulfilled in order to perform an efficient and effective learning; designing them on paper; managing planning process by making evaluation with pilot scheme within possibility and correcting the deficiencies and mistakes thanks to the education that we took in the program."*

and stated that he could plan a lot of factors such as teaching aids, duration etc. in an effective way and evaluate these plans with pilot implementation if necessary based on the knowledge and skills obtained in this program. Based on all, it can be said that CI doctoral program incontrovertibly contributes to professional development of teachers in the aspects related to curriculum and instruction

As a result of the analysis of the data obtained, it was seen that attending CI doctoral program contributes to implementation of learning process. In this context, these contributions were identified as considering learner characteristics, getting in contact with the students in a more positive way, developing positive affective characteristics on students, encouraging students to express themselves and making students obtain high-level thinking skills as it is seen in Table 2. With regard to considering learner characteristics, Hürkan teacher said:

*"My attitude towards students changed especially after Learning Strategies course. For example, now, I try using different ways while preparing a material or thinking about how I can transmit what the book gives...sometimes, I turn them into things that require an action. For example, if there is a matching activity, I turn it into a physical matching activity by placing it on the paper and by making students stand up sometimes. They like it, as well. It is more useful for some of them. I use visual materials more."*

and explained that he gave more importance to teaching styles in learning-teaching process and diversified learning activities in accordance with the learning characteristics of the students. With regard to considering learner characteristics, Cansu teacher expressed her opinion in that way:

*"Firstly, I always prepare a lesson plan. However, doctoral education taught me the factors that I need to consider in this planning stage. To my surprise, there were a lot of things that I did not care. For example, I used to focus on the topic before. Now, I pay attention to learning styles, level of readiness, current knowledge, experience and needs of the students."*

and stated that she gave more importance to the topic to be taught rather than learner characteristics before doctoral, but then she started to give more importance to the individual differences and characteristics of the students such as learning styles, readiness, past experiences, interests and needs.

When the contributions related to the implementation of learning process were analyzed, it was seen that CI doctoral program helps teachers develop positive affective characteristics on students. With regard to this, Bariş teacher, who works as an instructor in preparation school of a university said:

*"Sometimes, I thought students had responsibilities in their university life. I mean if a student of such an age has come here, it means that it is his/her responsibility to be motivated. But I saw that it was not like that regardless of the age. So, we need to motivate our students as a teacher in any way. I started to give more importance to it again in terms of motivating my students in my classes."*

and he stated that he cared more about motivation of the students and took responsibility more in motivating. Moreover, it was revealed that doctoral program in the field of CI plays an important role in the issues such as getting contact with the students in a more positive way, encouraging students to express themselves and developing high-order thinking skills of students. Regarding this, Deniz teacher said:

*"...affects that, the courses you took affect your attitude in the class. It affects your attitude towards the student as a teacher. It affects the relationship between teacher and student. So, it defines whether you will be a teacher-centered or student-centered teacher over time. I try to be more empathetic and tolerant, and to encourage self-expression skill of the students a little bit more. I try to encourage creative thinking skill of the students. That is, if a student says something and expresses an opinion, it is important even if it is ridiculous."*

and stated that the courses that she had taken in this program affected her relations with the students in a positive way, started to give importance to high-order thinking skills such as creative thinking, and aimed to gain the students self-expression skills.

As stated in Table 2, under the theme of the contributions related to testing-evaluation process, there are five sub-themes including using process-centered testing-evaluation methods, being competent in managing testing-evaluation process, adapting assessment tools, using statistical methods in evaluation process and rewarding student success. The participants emphasized that attending CI doctoral program enabled them to use process-centered testing-evaluation methods more. As an example of this, Ferda teacher said:

*"We do the same in the evaluation process, as well. So, I try to consider other things rather than classical tests. Such as process-centered assessment. Such as keeping a portfolio. All these things are what I learned in my graduate education process. I also try to reflect them on teaching. Within the process, evaluating children. It is more important for me."*

and expressed that CI doctoral program played an important role in the use of process-centered testing-evaluation methods more effectively. Besides using process-centered assessment-evaluation methods, the doctoral also allows teachers to manage testing-evaluation process in a more effective way, to adapt assessment tools, and to implement statistical methods in the evaluation process. Furthermore, teachers regard rewarding success of the students as a perspective obtained from CI doctoral program. In regard to this, Barış teacher expressed his opinion in the following way:

*"Previously, we used to evaluate our students in terms of what they could not do rather than what they succeeded. But now, we embraced such a philosophy that we thought we should evaluate and reward our students in terms of what they did rather than what they could not do. It was actually one of the perspectives that I acquired here, and we applied it. So, we show them what they did rather than what they could not so that they can be motivated more."*

and stated that he reflected the perspective that he acquired in CI doctoral program on teaching process, and focused on rewarding success of the students accordingly. To conclude, CI doctoral program has positive and important contributions to the teachers' skills related to testing-evaluation process.

Under the main theme of individual contributions in Table 2, there are four sub-themes including contributions related to affective characteristics, individual contributions as a learner, contributions related to ethical values and other contributions related to professional development. As a result of the analysis of the data, contributions related to affective characteristics were defined as increase of professional satisfaction and motivation, increase of self-efficacy perception, and caring other people's opinions more. With regard to increase of professional satisfaction and motivation, Ekrem teacher said:

*"How can I describe that feeling? Now, you start to work excitedly. Three years pass, five years pass. It becomes a little bit automatic. Then... that excitement starts to deplete. It becomes stable. Sometimes, when I feel that stability, I try to do something. But that stability disappeared with these academic studies. Again, my feelings of inexperienced...But, you know, some feelings full of love, you turn back them."*

and defined the increase of his motivation related to his profession after starting doctoral as “turning back to feelings full of love”, and asserted that this turn was triggered by academic studies.

Under the theme of individual contributions as a learner, there are themes of acquiring high-order thinking skills, being an independent learner, being a reflective learner, and making self-assessment. Regarding to high-order thinking skills, Cansu teacher said:

*“Because this program gained me the skill of reaching the knowledge and critical thinking on what I read. In fact, the most important thing is to show the ways of reaching the knowledge and to feel that happiness after that. The doctoral education changed my way of thinking. I became more critical and more solution-oriented at the same time.”*

and stated that she acquired a more critical perspective especially on the issues of reaching knowledge and knowledge sources thanks to doctoral education. Moreover, she expressed that her high-order thinking skills such as problem solving were also improved.

The participants said that they obtained awareness related to professional ethics after attending CI doctoral program, and additionally they mentioned some other contributions related to professional development such as following innovations, gaining research skills, noticing the importance and continuity of professional development, finding solutions to their professional problems, and improving their professional network. Mentioning many of these contributions, Murat teacher expressed his opinion in that way:

*“CI doctoral program has an important place in terms of my efficiency in my profession; learning the learning process myself; evaluating and developing professional knowledge, skill and competencies; and following publications, congresses and conferences about my profession. ...Moreover, I had chance to communicate with my colleagues on professional issues thanks to this program. And also I think I gained experience about the problems that I came across, and about finding effective and creative solution offers to these problems.”*

and expressed that he kept up-to-date his professional competencies by attending CI doctoral program, followed the innovations in education, and could find effective solutions to the problems that he came across by improving his professional network.

#### **Findings Related to the Suggestions of Teachers for CI Doctoral Program**

Within the scope of the last research question, teachers’ suggestions for CI doctoral program to contribute more to their professional development were defined. In this context, teachers’ suggestions for CI doctoral program can be listed as the following.

- To include more practices
- To improve testing-evaluation skills
- To do more research
- To get involved in curriculum evaluation study
- To be qualified in terms of instructional technologies and distance education
- To be guided for further readings
- To be asked to keep portfolios
- Gaining academic writing skills

The participants of the research suggested that practice should be included more in CI doctoral program. Regarding to this, Ahmet teacher said:

*“I think it will be useful to have a practice-centered curriculum to encourage authentic learning more rather than certain forms and to support new viewpoints. I think students should deal with the theoretical aspect themselves in doctoral level. I think each student should produce something authentic by using his capacity in each lesson in the highest level.”*

and suggested that theoretical knowledge should be acquired by the student, and authentic studies should be conducted in the lesson. With regard to increasing practice, Hürkan teacher said:

*“In fact, practice is a very important thing in our department. Maybe, some parts of curriculum include practice but more than half of “instruction” part should include practice especially of the*

*instructional courses. ...let's say a task such as internal practice, a project or anything; it is possible if we plan the lessons in the way that we can do practice in our working places. So, getting grades from homework related to Instructional Design Models, a project or homework done or to be done in the working place, in the institution or in the class..."*

and he suggested that theoretical knowledge should be put into practice in their own classes, and these practices should be graded. Also, Tuğçe teacher, who suggested increasing the practices aiming to gain competency in testing-evaluation process, said:

*"By making a practical evaluation, it can be emphasized what is important while evaluating students and making evaluation based on the process."*

and stated that there was a need for professional development in terms of testing-evaluation process, and CI doctoral program could be improved accordingly. On the other hand, that students attending the program are prompted to research processes more in carrying out the CI doctoral program is among the suggestions of the participants. Regarding to this, Deniz teacher:

*"What can we add? In fact, in-class research can be done more. Yes. I mean, in-class practice is not demanded much, not expected much. I wish research related to the educational problems was obliged..."*

and suggested that they should be asked to do research more related to in-class practices in CI doctoral program. In addition to these findings, the participants also suggested involving in the curriculum evaluation process, gaining competencies in instructional technologies and distance education, being guided for further readings, to be asked to keep portfolios, and gaining academic writing skills.

Within the scope of the research, it was reached some findings which are independent from the research questions but thought to be important to report. These findings are that (1) the permission policy of the Ministry of National Education (MNE) is insufficient for graduate education, (2) MNE does not provide financial resources for scientific activities, and (3) graduate education is not rewarded by MNE. With regard to graduate education, the participants nicknamed with Ferda and Filiz, who work in MNE, asserted that the permission policy of their institutions is not functional, and not to allocate a budget for scientific activities create negative consequences. With regard to this, Filiz teacher said:

*"In fact, there is something, my problem is bigger. I am really enthusiastic and passionate. But sometimes, I lose my passion. Because I cannot attend my lessons. My school is not understanding on this issue. And every year, I write a petition and want my schedule to be arranged in the morning or in the afternoon accordingly. I do that every year and I get negative reactions. Other colleagues act as if they were saying "What is your privilege?" sometimes. I cannot explain."*

and stated that her institution did not support her participation to graduate education which is quite important for her professional development, and this lack of support affected her attendance to the lessons negatively. On the issue of lack of financial resources for scientific activities, Ferda teacher expressed her opinion in the following way:

*"For example, I really wanted to go abroad and present a paper. But I could not. If you ask why, MNE allows us to go abroad and present paper officially but it does not provide any financial support. Fortunately, my supervisor went and presented. If had not wished, my supervisor would not have gone, as well. If my supervisor had not gone, I would not have presented any publications abroad. In terms of paper, my publications would have only been restricted domestically."*

and stated that she could not share her research that she conducted in her class with other scientists in scientific meetings abroad since her institution did not allocate a budget for scientific activities. On the issue that graduate education is not rewarded by MNE, Ferda teacher said:

*"For example, if it were reflected on us, on teachers, I do not know, as a service credit –actually these are the issues discussed last year-, if there were concrete things such as the title of "expert teachers", teachers would tend to graduate education more and it would reflect on the class environment, too, in my opinion."*

and stated that taking graduate education was not rewarded by her institution, the doctoral program that she attended in order to make professional development did not have any concrete reward in her

profession, and this situation influenced other teachers' level of participation in graduate education negatively. On the issue, Filiz teacher said:

*“And in fact, I am not evaluated in my opinion. So, there is not any request or demand from me. There is an opinion like “I wish that she did not study”. Like “there is no need”. I do not know when they will understand its importance. If they understood... It has obviously no value.”*

and expressed that professional development activities that she joined were not evaluated, she was not encouraged to take graduate education, even that her institution did not approve her participation in graduate education.

### Discussion & Conclusion

In this research which aimed to analyze the contributions of the doctoral program taken in the field of CI to professional development of teachers, the opinions of 11 teachers and instructors who had completed more than 50% of the courses in total were analyzed by content analysis. In the direction of the findings obtained, it was found out that the need for professional development, need for contributing to the institution and individual interest were among the most important reasons of teachers for starting doctoral program in CI.

The contributions of CI doctoral program to professional development of teachers were gathered under four main themes including the contributions related to curriculum and instruction, contributions related to the implementation of learning process, contributions related to testing-evaluation process and individual contributions. CI doctoral program plays an important role in professional development of teachers since it provides teachers with competencies regarding the processes of designing, developing and evaluating curriculum and curriculum literacy. On the other hand, it is seen that doctoral in the field of CI reflects positively on teachers' in-class practices, and processes of planning, carrying out and evaluating the teaching, and also it leads positive changes in their relationships with the students. In the study conducted by Kutaka et al. (2017), it was determined that teachers who participated in a professional development activity developed a more student-centered approach to education, and they had more positive attitudes towards their profession. In this study, it was also found out that attending CI doctoral program has some positive contributions to teachers' perceptions about the profession, and it helped teachers gain a more student-centered perspective and research skills. That teachers conduct research processes and involve in scientific activities focusing on these researches are among the factors that affect student success in a positive way (Akiba and Liang, 2016). In this sense, it is possible to say that taking graduate education will also positively reflect on student success by helping teachers gain research skills.

On the other hand, there is not any course apart from “Development of Assessment Tools” and “Statistical Approaches in Education” related to testing-evaluation process in Curriculum and Instruction doctoral program. Since testing-evaluation is a separate department under the umbrella of educational sciences, there is not any aim such as to provide the students with any competency in testing-evaluation process in CI doctoral program. However, in the light of the findings, it was seen that teachers who attended CI doctoral program had various acquirements such as using process-centered testing-evaluation methods related to testing-evaluation process, adopting assessment tools, using statistical methods. That doctoral students in CI are often included and guided in research processes, and the journals which are indexed in SSCI/SCI expect them to use high-level data collection and analysis methods might have reflected on testing-evaluation competencies of teachers. Moreover, it can be said that the courses referring to testing-evaluation process in CI doctoral program also contributed to professional development of teachers in testing-evaluation field.

Based on the opinions of teachers, it was found out that the satisfaction and motivation of teachers had increased, they realized the importance and continuity of professional development, improved themselves in terms of professional ethics, acquired high-order thinking skills, increased their perception of self-efficacy and improved their professional network. In this context, it can be asserted that CI doctoral program has important effects on professional and individual development of teachers in terms of both affective and cognitive aspects. In the research conducted by Turhan and Yaraş (2013), it was deduced that the graduate education taken in the field of Educational Administration,

Supervision, Planning and Economy has also important contributions to professional competencies of teachers in terms of cognitive and affective aspects. On the other hand, in the scope of teacher competencies updated by MNE (2017), basic competency fields consist of *individual and professional values-professional development, identifying the students, learning-teaching process, monitoring and evaluating learning and progress, school, family and society relationships, and the knowledge of curriculum and content*. When the findings of the research are analyzed, it is seen that CI doctoral program contributes to professional development and performance of teachers in all these competency fields. Considering all these aspects, it can be said that CI doctoral program has a function in serving for professional development of teachers, and the graduate education plays an important role in meeting the needs of teachers for professional development.

Among the suggestions of teachers for enabling CI doctoral program to meet their professional development needs more, the most emphasized suggestion was the inclusion of more practice and research. However, doctoral program is intrinsically based on theoretical studies especially before the doctoral proficiency exam. These suggestions of teachers make us think that they cannot find an opportunity to do enough practice in undergraduate and graduate level. Furthermore, application of the theoretical knowledge obtained during doctoral program to the classes depends on teachers themselves more. Nevertheless, when considered from this viewpoint, it can be said that teachers need more guidance for their practice and research process. At this point, a learning-teaching process in which theory and practice can be embraced simultaneously can be planned to be able to apply the theoretical knowledge which is attempted to be obtained in doctoral courses.

On the other hand, the suggestion for improving academic writing skills also makes us think that teachers could not acquire some skills adequately during their education before doctoral process, and for that reason, they expect that these deficiencies will be completed with doctoral program. Therefore, it should be aimed that the courses for academic writing and practice are included more in undergraduate and graduate level. Also, teachers' participation in graduate programs should be increased by introducing these programs to teachers more (Sakız, 2016).

The findings obtained independently of research questions are (1) the insufficiency of the permission policy of MNE, (2) not having any concrete reward for taking a graduate education or its not being rewarded, and (3) not allocating a budget for scientific studies of teachers. In fact, Seferoğlu (2004) stated that the budget MNE allocated to professional development of teachers was insufficient. However, as it can be understood here, it was seen that the same problems still linger after more than a decade. According to Darling-Hammond (2000), the latest educational level that teachers completed has a positive relationship with the success of the students. The students of the teachers who attended graduate education show more academic success, and these students' tendency to drop out decreases (Darling-Hammond, 2000). Therefore, graduate education plays a significant role in professional development because it enables teachers to follow the latest developments in the literature, and affects the success of their students positively (Rotermund, DeRoche and Ottem, 2017; Darling-Hammond, Hyler, Gardner and Espinoza, 2017). However, in addition to individual willingness, it can be said that the institution and the managers of teachers should support professional development and give teachers opportunities on this issue so that teachers can get involved in such professional development activities (Hilton, Hilton, Dole and Goos, 2015; Gündüz, 2013; Drage, 2010).

In conclusion, it can be said that graduate education process, especially taking graduate education in the field of CI in the scope of this research, has important contributions to professional development of teachers in terms of both cognitive and effective aspects. Considering the positive effects of graduate education on content knowledge and pedagogical competencies of teachers, it can be suggested that teachers should be prompted to graduate education more in order to improve efficient teaching and provide the continuity of professional development. Nonetheless, it is suggested that graduate education programs should be continuously updated and improved by needs analysis in order to meet the professional development needs of teachers more. Especially when the structure and nature of the field of Curriculum and Instruction is considered, needs analysis and curriculum evaluation studies have a particular importance. In this context, it can be asserted that evaluating and improving the CI graduate



programs continuously have positive effects on meeting professional needs of teachers. Moreover, it is suggested that similar research should be repeated with different teachers in different graduate programs. Thus, a more comprehensive perspective on the role and function of graduate education in professional development of teachers can be obtained. Finally, it is suggested that future research should be focused more on the other activities in individually guided professional development models, and other professional development models such as observation, research and training; and as a result of these studies, the practices conducted should be improved by revealing how and in what aspects this kind of activities and models contributes to professional competencies of teachers.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişim ve değişimler şüphesiz ki her meslekteki bireylerin yeterliklerini güncel tutma ve bu değişimlere ayak uydurma amacıyla çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Temel uğraş alanı insan olan öğretmenlerin ise bu çağdaş gelişmeler karşısında kayıtsız kalmaması, eğitim sürecinde işe koşacakları bilgi ve becerilerini güncellemeleri açısından sürekli bir gelişim içinde olması gerekmektedir (Altun ve Vural, 2012). Hem ekonomik hem de toplumsal açıdan toplumların geleceğinin şekillenmesinde en büyük katma değere sahip olan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi hiç kuşkusuz ki eğitim ve öğretimin kalitesine katkıda bulunarak toplumsal gelişime olumlu bir biçimde yansımaya sahiptir. Günümüzde, bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki hızlı değişimler nedeniyle öğretmenlere gerekli niteliklerin kazandırılmasında sadece hizmet öncesi eğitim yetersiz kalmakta olup öğretmenlerin mesleki gelişimi günümüzde yaşamboyu eğitim ve sürekli mesleki gelişim kapsamında ele alınmaktadır (Babanoğlu ve Yardımcı, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleğe girişten ayrılana değin sürekli olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi son yıllarda birçok ülkede de eğitim hizmetinin kalitesini artırmada önemli bir strateji olarak görülmektedir (Seferoğlu, 2004; Hayes, 1997).

Mesleki gelişim Özer (2008) tarafından bireylerin, mesleklerindeki etkililiklerinin sürekliliğini sağlamak için gerçekleştirdikleri öğrenmeler olarak tanımlanarak genel bir şekilde ele alınmıştır. Bolam ve McMahon'a (2004) göre ise mesleki gelişim, eğitimin kalitesini artırmaya katkıda bulunan, doğrudan veya dolaylı olarak öğretmene veya okula yarar sağlaması amacıyla kasıtlı ve planlı olarak gerçekleştirilen bütün öğrenme etkinlikleri olarak daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Daha da kapsamlı bir tanıma göre ise mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını artırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve sistematik bir süreç ve etkinlikler bütünüdür (Odabaşı, 2008). Öğretmenlikte mesleki gelişimin temel amaçları öğretmenlerin kuruma uyumunu sağlamak, mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak olarak sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995). Eğitimde kaliteye ilişkin beklentiler, değişen toplumsal gereksinimler, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler, teknolojilerin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi, öğrenci profilindeki değişim, öğrenme ve öğretmeye ilişkin paradigmalardaki değişimler öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin temelini oluşturmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016; İlğan, 2013). Öte yandan, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler de mesleki gelişim ihtiyaçlarında önemli bir rol oynamaktadır. MEB tarafından 2017 yılında güncellenen *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*:

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme-öğretme süreci,
- Öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

olarak altı ana yeterlik alanında, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde bu yeterliklerin tümünün yeterli bir düzeyde kazandırılması lisans programlarının süresi nedeniyle mümkün olmayabilir veya değişen bağlam ve ihtiyaçlar

çerçevesinde öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler işlevsizleşebilir ya da zaman aşımına uğrayabilir. Tüm bu şartlar, öğretmenlerin zaman içinde çeşitli mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar da bu farklılaşmayı göz önüne sermektedir. Örneğin, Babacan ve Özey'in (2017) yaptığı araştırmada, ortaöğretim Coğrafya öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Benzer bir örnekleme sahip olan diğer bir araştırmada ise Nevşehir ilindeki Coğrafya öğretmenlerinin konu alanına, öğretim teknolojilerine, öğretim programına ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin mesleki gelişim gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Meydan ve Uzunöz, 2017). Bağ ve Çeviker-Ay'ın (2017) okulöncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada ise okulöncesi öğretmenlerinin program değerlendirme, aile eğitimi, bilişim teknolojilerini kullanma ve estetik anlayışı ile seçicilik becerilerini geliştirebilme konularında mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) ise zihinsel engelliler öğretmenlerinin sınıf kontrolü ve davranış değiştirme ile öğretim yöntemleri ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu saptamışlardır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin konu alanları, birlikte çalıştıkları öğrenci profili, okul türü, düzeyi ve bağlamı farklılaştıkça mesleki gelişim gereksinimleri de farklılaşmaktadır. Bu çok çeşitlilik gösteren mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için ise başta hizmet içi eğitim olmak üzere birçok mesleki gelişim modelinden yararlanılabilir.

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen etkinlikleri beş model altında toplamıştır. Bunlardan ilki mesleki okumalar, mesleki günlük tutma ve lisansüstü eğitime katılma gibi etkinlikleri içeren bireysel güdümlü mesleki gelişim modelidir. Bu modelde öğretmen mesleki sorunlarını çözmek veya mevcut becerilerini geliştirmek amacıyla bu amaca hizmet edebilecek kendi seçtiği bir etkinliğe katılır. Gözlem ve değerlendirme modeli ise öğretmenlerin birbirlerini gözlemleyerek sonrasında meslektaşlarına dönüt sağladığı ve uygulama öğretmenliği, başka öğretmen gözlemi, meslektaş değerlendirmesi, okul ziyaretleri gibi mesleki gelişim etkinliklerini kapsayan mesleki gelişim modelidir. Japonya'da ortaya çıkan ve son yıllarda dünya çapında yaygınlaşmaya başlayan ders incelemesi (lesson study) tekniği de bu model kapsamında ele alınabilir (Doig ve Groves, 2011; Güner ve Akyüz, 2017). Program geliştirme sürecine katılım modeli, öğretmenlerin öğretim programlarının tasarlanması veya geliştirilmesine yönelik projelere katılarak gereksinim belirleme, program denemesi yapma, öğretim gereci hazırlama ve program değerlendirme çalışması yapma gibi etkinliklerde yer almaları yoluyla bu etkinliklerin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayan bir mesleki gelişim modelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içi öğretime yönelik sorunları çözmek amacıyla bilimsel yöntemi benimseyerek araştırma desenleyip yürüttükleri ve böylelikle mesleki gelişimlerine katkıda buldukları mesleki gelişim modeli ise araştırma modeli olarak adlandırılmaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley'nin (1989) mesleki gelişim modelleri sınıflamasına göre öğretmenlerin başka bir öğretici tarafından yürütülen kurs, çalıştay vb. etkinlikleri katılımları eğitim modeli olarak adlandırılmakta olup öğretmenlerin inançlarını, tutumlarını, bilgilerini ve becerilerini değiştirerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur. Bu sınıflamadaki mesleki gelişim etkinlik modellerinin yanı sıra, okul temelli mesleki gelişim modeli gibi öğretmenlerin daha çok kurumları içerisinde gerçekleştirdiği diğer mesleki gelişim etkinlik ve modellerinden söz etmek de mümkündür. Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG) 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulmuş olup bir okuldaki öğretmen ve yöneticilerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşarak okul ortamında mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılaması üzerine temellendirilmiştir (MEB, 2009).

Alanyazında oldukça kabul gören Sparks ve Loucks-Horsley'nin (1989) sınıflamasındaki bireysel güdümlü mesleki gelişim etkinliklerinden lisansüstü eğitim, öğretmenlerin kendi alanlarının eğitimi veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ya da doktora düzeyinde katılabildikleri programları kapsamakta olup, öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen öğretim yaklaşımları, öğretim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, sınıf yönetimi ve okul yönetimi gibi çeşitli konularda ileri düzeyde beceriler kazandırmayı ve bu alanlarda uzmanlaşmayı hedeflemektedir (Özer, 2008). Lisansüstü eğitimin temel amacı, bilgiyi üreten, kullanan, eleştiren ve problem çözme becerileriyle donatılmış nitelikli insan gücü yetiştirmektir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Eğitim alanında lisansüstü eğitim geleneksel olarak öğretmen yetiştiren programlarda öğretim elemanı olarak istihdam edilebilmek için tercih edilse de,

birçok öğretmen mesleğine ilişkin yeterliklerini geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitimlere katılabilmektedir. Hatta kimi ülkelerde öğretmenlerin öğreticilik lisanslarını koruyabilmeleri veya bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri için lisansüstü eğitim devlet tarafından zorunlu tutulabilmektedir (Saydı, 2013; Parkay ve Hardcastle, 1990). Öğretmenlerin mesleklerini yürütürken lisansüstü eğitim almaları, kendi mesleki gelişimlerini üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağladığı gibi, okullarında düzenledikleri etkinliklerle meslektaşlarının da gelişimlerine katkı sağlaması nedeniyle oldukça işlevseldir (Özer, 2008). Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmesinin yanı sıra öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme olanağı tanınması bakımından da oldukça önemlidir. Öğretmene kariyer geliştirme olanağı sağlandığında öğretmenin kurumuna bağlılığı artmakla birlikte geleceğe yönelik hedefler belirlemeleri ve kendilerini daha önemli hissetmeleri mümkündür (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişim etkinlikleri içinde bulunması, kendi kariyer gelişimlerine katkıda bulunduğu kadar öğrencilerine ve kurumlarına yararlı olması açısından da önem taşımaktadır (Gündüz, 2013).

Lisansüstü eğitim kapsamında, öğretmenler kendi alanlarında ya da branşlarında lisansüstü eğitim görmeyi tercih ettikleri gibi pek çoğu da Eğitim Bilimleri alanına yönelmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim alt alanı ise bu bağlamda, Türkiye’de en çok tercih edilen Eğitim Bilimleri alanlarından biri olarak değerlendirilebilir. Eğitim Bilimleri Bölümü altında Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı, ilk kez 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde yapılandırılmış olup, 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu kararıyla lisans eğitimi vermeye son vererek yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar yürütmeye devam etmiştir (Gözütok, 1994; Akyüz, 2003; Duman 2005). 1997’de lisans programlarının kapatılmasının ardından Eğitim programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nın temel işlevleri Anadolu Üniversitesi tarafından şu şekilde yeniden belirlenmiştir (Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, t.y.):

- Eğitim Fakültesi’nde lisans düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersleri yürütmek,
- Eğitim-öğretim alanında görev yapanların gereksinimlerini karşılamaya dönük eğitim programları düzenlemek,
- Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora programları sürdürmek,
- Eğitim Programları ve Öğretim alanında bilimsel araştırmalar yapmak.

Bu işlevlerin yanı sıra, Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nın amaçları arasında “örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görevli eğitimcilerin ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlama” amacının da olduğu görülmektedir (Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, t.y.). Ancak yapılan alanyazın taramasında EPÖ Anabilim Dalı’nın verdiği eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl bir katkı yaptığını ve bu işlev ve amacını ne denli yerine getirdiğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı Eğitim Programları ve Öğretim alanında alınan doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Eğitim Programları ve Öğretim doktora eğitimine başlama nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Eğitim Programları ve Öğretim alanında gördükleri doktora eğitiminin mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Eğitim Programları ve Öğretim doktora programının mesleki gelişim gereksinimlerini daha iyi karşılayabilmesi için önerileri nelerdir?

Gerçekleştirilen bu çalışmayla EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolünün açığa çıkarılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak EPÖ doktora programının hangi açılardan geliştirilebileceğinin göz önüne serilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmayla, lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin kurumlarına nasıl yansıtıldığına ilişkin bir içgörü elde edilerek alanyazına katkıda bulunulması beklenmektedir.

### Yöntem

Eğitim Programları ve Öğretim alanında alınan doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada araştırma sorularının doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden “temel nitel araştırma deseni” benimsenmiştir. Temel nitel araştırma, insanların deneyimlerine ne anlam kattığıyla ilgilenen ve bu deneyimlerin nasıl kavrandığını anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Merriam, 2013).

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, amaçlı örneklem yoluyla belirlenen ve 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programında aktif olarak öğrenim gören 11 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan 9'u çeşitli üniversitelerin ilgili İngilizce hazırlık biriminde okutman olarak görev yapmakta olup, 1'i Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak ortaokul, 1'i ise okulöncesi eğitim kademesinde öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Rumuz	Yaş	Cinsiyet	Lisans alanı	Yüksek lisans alanı	Deneyim yılı	Çalıştığı öğrenim basamağı
Ahmet	40	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	18	Yükseköğretim
Barış	41	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	18	Yükseköğretim
Cansu	31	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	EPÖ	8	Yükseköğretim
Deniz	32	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	5	Yükseköğretim
Ekrem	34	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Yok	11	Yükseköğretim
Filiz	30	Kadın	Okulöncesi Öğretmenliği	Coğrafya Eğitimi	9	Okulöncesi
Ferda	30	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	EPÖ	9	Ortaöğretim
Hürkan	33	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Yok	11	Yükseköğretim
Mert	42	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	18	Yükseköğretim
Murat	28	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Yok	6	Yükseköğretim
Tuğçe	30	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	7	Yükseköğretim

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların 5'i kadın, 6'sı erkektir. Katılımcılardan dokuzunun lisans alanı İngilizce Öğretmenliği, birinin Okulöncesi Öğretmenliği, birinin ise Fen Bilgisi Öğretmenliği'dir. Katılımcılardan 5'i İngilizce Öğretmenliği, 2'si Eğitim Programları ve Öğretim, 1'i Coğrafya Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış, 3'ü ise yüksek lisans eğitimi almamıştır. Katılımcıların yaşları 30 ile 42; mesleki deneyimleri ise 5 ile 18 yıl arasında değişmektedir.

Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Katılımcı olarak seçilebilmek için EPÖ doktora programında başarılı olmak için gerekli olan 7 alan dersinden en az 4'ünün alınmış ve başarılı olması ölçütü aranmıştır. Bu ölçütü karşılayan 14 öğretmenden, 11'i gönüllü katılım göstererek araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Anadolu Üniversitesi EPÖ doktora programında aynı alanda yüksek lisans eğitimi yapmamış olan tüm öğrenciler, en az 4 dersten oluşan bir bilimsel hazırlık programına tabi tutulmaktadır. Bu nedenle, EPÖ alanında yüksek lisans yapmış olan Cansu ve Ferda rumuzlu katılımcılar dışında diğer tüm katılımcılar, doktora dersleri dışında en az 4 bilimsel hazırlık dersi de almış bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmış, iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler yardımıyla yeniden şekillendirilerek son aşamada iki bölümden ve toplam 13 sorudan oluşmuştur. Birinci bölümde 5 soru bulunmakta olup bu sorular öğretmenlerin kişisel bilgilerine ulaşmayı amaçlamaktadır. İkinci bölümde yer alan 8 soru ise öğretmenlerin Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimine başlamalarının nedenlerini, bu programın mesleki gelişmelerinin eğitim programları ve öğretim gibi çeşitli boyutlarına katkılarını ve bu programa ilişkin önerilerini sorgulamaktadır.

### **Veri Toplama Süreci ve Araştırmacı Rolü**

Çalışmanın verileri 2016 yılının Haziran-Eylül ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başında, katılımcıların tamamı ile yüzyüze görüşmeler yapılması planlanmış olmakla birlikte, katılımcıların 6'sının şehir dışında yaşaması ve Türkiye'de yaşanan 15 Temmuz 2016 darbe teşebbüsü nedeniyle kendileriyle yüz yüze görüşülemediği, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Diğer beş katılımcı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen yüzyüze görüşmeler 17-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında verilen yanıtlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Çalışmanın her aşamasında gönüllülük esası gözetilmiş ve katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak bilgilendirme yapılarak izinleri alınmıştır.

Bu çalışmayı yürüten araştırmacılar aynı zamanda ilgili anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim elemanlarıdır. Araştırmacılarından biri, ilgili programda yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte ve tez danışmanlığı yapmakta, diğer araştırmacı ise katılımcılarla birlikte ders almakta, kayıt dönemlerinde ders seçimi, danışman atanması, ders kontenjanı artırımı gibi konularda kendilerine yardımcı olmakta, hatta zaman zaman okul bağlamı dışında sosyal ortamlarda onlarla bir araya gelmektedir. Katılımcıların kendilerinden ders aldıkları veya danışmanlığında buldukları bir öğretim üyesine kendilerini sağlıklı bir şekilde ifade edememe riski göz önünde bulundurulmuş ve veri toplama süreci katılımcılarla daha yakın akran ve arkadaşlık ilişkileri bulunan diğer araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Temel nitel araştırma deseninde “veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir” (Merriam, 2013). Nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ise toplanan verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmayı, verileri tanımlamayı ve içinde saklı olan gerçekleri açıklığa kavuşturmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, araştırma sorularına ve kullanılan araştırma desenine en uygun analiz yönteminin içerik analizi olduğu düşünülmüş ve veriler içerik analizinin kodlama, temaları bulma, verileri kod ve temalara göre düzenleme ve bulguları yorumlama aşamalarına (Yıldırım ve Şimşek, 2013) uygun olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle veriler düzenlenmiş ve genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamada, analizden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmakta ve analiz sürecinde ortaya çıkan yeni yapılar göre kod listesi sürekli olarak güncellenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlama süreci sonunda, kodlar gözden geçirilerek benzer kodlar birleştirilmiş ve kimi kodlar yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra

elde edilen kod listesi, benzer kodları barındıracak şekilde araştırmacılar tarafından belirlenen ana temalar altında toplanmıştır.

Oluşturulan kodların güvenilirliğini sağlamak için ise EPÖ alanında doktor unvanı bulunan ve nitel araştırmalar yürüten, hatta nitel araştırma konusunda ders vermekte olan üç farklı uzmanın her birine elde edilen veri setinin %50'si verilmiş ve yaptıkları incelemeler sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Görüş birliği/görüş ayrılığı+görüş birliği x100) uygulanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ise yapılan analizin %86 oranında güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Oluşturulan kodların ana temaların altına yerleştirilmesiyle oluşan son örüntü ise yine EPÖ alanında ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan iki öğretim üyesinin görüş ve onayları ile şekillendirilmiştir.

### Bulgular

Eğitim Programları ve Öğretim alanında alınan doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmaya yönelik elde edilen veriler içerik analizi sonucunda çeşitli temalar altında toplanmıştır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır. Nitel araştırmalarda frekans ve yüzde değerlerinin sunulmamasının gittikçe yaygınlaşan bir eğilim olması nedeniyle, bu araştırmada da ortaya çıkan temaların sıklık derecesine yönelik herhangi bir sayısal değer verilmemiştir. Bununla birlikte, temaların sunumunda en çok vurgulanan temalardan en az vurgulanan temalara doğru bir sıralama yapılmıştır.

#### **Öğretmenlerin EPÖ Alanında Doktora Eğitimine Başlama Nedenlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ilk sorusu ile öğretmenlerin EPÖ doktora programına başlama nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin EPÖ alanında doktora eğitimine başlama nedenlerine ilişkin elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur.

- Mesleki gelişimini sağlama
- Kariyer gelişimini sağlama
- Kurumuna katkı sağlama
- Bireysel ilgi
- Öğretim üyelerinin prestiji

Öğretmenlerin EPÖ alanında doktora eğitimine başlama nedenleri arasında en sık biçimde dile getirilen gerekçe, mesleki gelişimini sağlama gereksinimidir. Katılımcılardan dokuzu, bu bağlamda öğrenci özelliklerini tanımak, kendini güncellemek, kişisel gelişimini sağlamak ve öğretim becerilerini geliştirmek gibi mesleki gelişimin çok sayıdaki boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenlik becerilerini geliştirmek istediği için bu programı tercih ettiğini belirten Barış öğretmen:

*“Niye bu bölüme başladım? Çünkü öğretmenliğin abecesi gibi diyebiliriz bu programa. Aslında bir semsiye kavram. Öğretmen eğitimine de çok meraklıyım ben. ...O açıdan öyle bir fırsat doğunca burada yapmak istedim. ...başka bir alanda daha kendimi yine tabi öğretmenlikle ilgili olarak geliştirmek istedim. Bu yüzden bu programı seçtim.”*

diyerek EPÖ alanını öğretmenliğin temeli olarak tanımlamış ve bu alanı seçme nedeninin öğretmenlikle ilgili olarak lisans alanından farklı bir alanda kendini geliştirme isteğine ve bireysel ilgisinedayandığını belirtmiştir. Barış öğretmen gibi öğretmenlik becerilerini vurgulayan Ferda öğretmen ise:

*“...Öncelikle amacım benim; kendimi geliştirmektir. Bir de ben, bizim programımızın iki boyutu var; hem program hem de öğretim boyutu. Ben öğretim boyutunda da kendimi çok fazla geliştirmek istedim. Program boyutunda da lisans döneminde benim hep programlar ilgimi çekmişti. ...yani bir öğretmenin o programa hakim olması gerekir diye düşünüyorum ben. Lisans eğitimimde ben Eğitim Bilimleri adına çok fazla bir şey kazanmadığımı düşünüyorum. ...O yüzden benim en baştaki amacım kendimi geliştirmektir.”*

şeklinde görüş bildirerek lisans eğitimi sırasında aldığı derslerin mesleki gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalması ile öğretim ve eğitim programları konusunda bilgi sahibi olmak istemesi nedenlerinden dolayı bu programı tercih ettiğini belirtmiştir. Mert öğretmen de benzer bir şekilde bu programa başlama nedenini:

*“Öğretim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gibi konularla ilgili akademik gelişmeleri takip etmek, düşünmek, okumak, tartışmaların içinde bulunmak, araştırma ve uygulamalar yapmak suretiyle mesleki yönümü canlı tutmak, yeni şeyler öğrenmek...”*

şeklinde açıklayarak akademik gelişmeleri takip etme ve öğrenme isteğini vurgulamıştır. Murat öğretmen ise:

*“EPÖ alanında doktora eğitimime başlamamdaki en önemli neden kendimi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmış nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirme isteğim. Bunun yanı sıra bir kariyer hedefi olarak kendimi bu alanda geliştirmeye ve bu alanda çalışmaya dönük olarak güçlü bir motivasyona sahip olmam da alanı tercih etmemin diğer bir sebebidir.”*

diyerek öğretmenlik becerilerini geliştirmenin yanı sıra kariyer gelişimini sağlamanın da bu programa başlama nedenleri arasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Okulöncesi basamağında görev yapmakta olan Filiz öğretmen ise *“EPÖ'nün bana uygun olacağını, hem öğretmenlik adına hem de kariyerim, geleceğim adına daha çok katkıda bulunacağını düşündüğüm için EPÖ'yü tercih ettim.”* şeklinde görüş bildirmiş ve Murat öğretmen gibi mesleki gelişimine ek olarak kariyer gelişiminin de EPÖ doktora eğitimine başlamada önemli bir neden olduğunu belirtmiştir.

Mesleki gelişim ve kariyer gelişimi dışında EPÖ doktora programına başlama nedenleri arasında kuruma katkı getirme, bireysel ilgi ve öğretim üyelerinin prestiji de yer almaktadır. Kuruma katkı sağlama gereksinimine vurgu yapan Hürkan öğretmen:

*“Şimdi kurumda çalışırken yaptığımız tek iş sadece sınıftaki öğrencilerle etkileşimde bulunmak ya da oradaki öğrettiğim şeyleri gerçekleştirmek olmuyor... Hem program geliştirme anlamında hem ölçme değerlendirme anlamında birçok şey de aynı anda işliyor oluyor okulda. ... ve bunu biz okutmanlar yapıyoruz. Ama çok da hani bu konuda uzmanlığımız da yok. ...bu anlamda bu bölüme başvurmanın sebebi; kurumda yapılan işlerin biraz daha ayağa yani yere basan şekilde yapılmasını sağlamak. Belki bir katkı olursa işlerin daha da bilerek yapılmasını sağlamak için. Yani tamamladıktan sonra hatta süreç içerisinde de kuruma faydalı olmak bu anlamda.”*

şeklinde görüş bildirerek bir öğretmen olarak tek sorumluluğunun sınıf içi etkinlikleri planlama, yürütme ve değerlendirmeden ibaret olmadığını, kurumda yürütülen eğitim programlarının geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi gibi süreçler içinde de yer aldığını, ancak bu konularda bir uzman olmadığını ifade etmiş ve bu programdan edindiği bilgi ve beceriler yoluyla kurumuna katkı getirmeyi amaçladığını dile getirmiştir.

Bu nedenlerin yanı sıra, katılımcılar Eğitim Programları ve Öğretim alanına duydukları bireysel ilginin de bu alanda doktora eğitimine başlamalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, bu programda görev yapan öğretim elemanlarının prestij ve niteliğinin de bu programa başlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak katılımcılardan Cansu öğretmen *“Anadolu Üniversitesi hocalarının çok kaliteli olduğunu duymuştum ve bu da doktora başlamamda etken oldu. Böylece yıllarım boşa gitmeyecekti.”* diyerek alanı seçme nedeninin yanı sıra, kurum seçimini de vurgulamış ve öğretim elemanı kadrosunun bu seçimde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

### **Öğretmenlerin EPÖ Alanında Gördükleri Doktora Eğitiminin Mesleki Gelişimlerine Katkılarına İlişkin Bulgular**

Elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin EPÖ alanında gördükleri doktora eğitiminin mesleki gelişimlerine katkıları; eğitim programlarına ve öğretime ilişkin katkılar, ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin katkılar, öğrenme sürecinin yürütülmesine ilişkin katkılar ve bireysel



katkıları olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar ve ana temaların altında yer alan alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim programlarına ve öğretime ilişkin katkılar teması altında, program okuryazarlığı, program geliştirme çalışmasında yer alma, program değerlendirme çalışması yürütme, öğrenme-öğretme sürecini gereksinimlere dayalı olarak planlama, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşma, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseme, öğretim üyelerini model olarak öğretim stillerinde değişiklik yapma, öğretimde uygulamaya ağırlık verme, sınıf içi araştırmalar yapma ve planlama becerilerini geliştirme şeklinde 10 alt tema yer almıştır.

**Tablo 2.**

*EPÖ Alanındaki Doktora Eğitiminin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkıları*

Ana temalar	Alt temalar
Eğitim Programları ve Öğretime İlişkin Katkılar	Program okuryazarlığı
	Program geliştirme çalışmasında yer alma
	Program değerlendirme çalışması yürütme
	Öğrenme-öğretme sürecini gereksinimlere dayalı olarak planlama
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olma ve işe koşma
	Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseme
	Öğretim üyelerini model olarak öğretim stillerinde değişiklik yapma
	Öğretimde uygulamaya ağırlık verme
	Sınıf içi araştırmalar yapma
	Planlama becerilerini geliştirme
Öğrenme Sürecinin Yürütülmesine İlişkin Katkılar	Öğrenen özelliklerini dikkate alma
	Öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurma
	Öğrencilerde olumlu duyuşsal özellikler geliştirme
	Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik etme
	Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırma
Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Katkılar	Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini işe koşma
	Ölçme-değerlendirme sürecini yönetmede yetkin olma
	Ölçme araçlarını uyarlama
	İstatistiki yöntemleri değerlendirme sürecinde işe koşma
	Başarıyı ödüllendirme
Bireysel Katkılar	Duyuşsal özelliklere yönelik katkılar
	Bir öğrenen olarak bireysel katkılar
	Etik değerlere ilişkin katkılar
	Mesleki gelişime yönelik diğer katkılar

Elde edilen bulgulara dayalı olarak EPÖ doktora programının, öğretmenlerin eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerini yürütme veya bu süreçlerde yer alma gibi birçok temel becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. EPÖ doktora programı sayesinde program okuryazarlığı kazandığını ifade eden Ferda öğretmeni:

*“En başta bir kere ben öğretim programındaki kazanımları ayrıntılı bir şekilde inceliyorum. Mesela önceden hani eğer lisansüstü eğitim sürecine katılmamış olsaydım o program bende sadece yazılı bir doküman olarak kalacaktı. Ben onu ayrıntılı olarak göremeyecektim.”*

şeklinde görüş bildirerek bu programda aldığı eğitimin sonucunda uygulamakla yükümlü olduğu eğitim programını daha ayrıntılı bir şekilde ele aldığını ifade etmiştir. EPÖ doktora programı, program

okuryazarlığı dışında program geliştirme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili beceriler de kazandırmaktadır. Buna ilişkin olarak Deniz öğretmen:

*“Biz eğitim programı hazırlıyoruz şu anda X üniversitesinin hazırlığı için. Program ofisindeyim. İhtiyaç analizi ile başladık mesela. O süreçte bana çok katkısı oldu öğrendiklerimin. Hani ihtiyaç analizi yaparken, odak grup görüşmeleri yaparken aslında burada öğrendiğim her şeyi orada uygulama fırsatı buldum. Bu eğitimi almasaydım yapamazdım. Ya ihtiyaç analizinin ne olduğunu bile bilmezdim.”*

diyerek, bu programdan edindiği bilgi ve beceriler sayesinde program geliştirme sürecinde yer aldığını, ihtiyaç analizi gibi süreçlere yönelik elde ettiği bilgileri uygulama şansı yakaladığını belirtmiştir. Program değerlendirme süreciyle ilgili olarak ise Cansu öğretmen:

*“Aldığım eğitim sonucunda okulumun eğitim programını değerlendirmeye yönelik bir çalışma yaptım ve bulgulardan elde ettiğim sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulundum. Bu önerileri okul idaresi ve öğretim elemanlarıyla paylaştım. Bu çalışmada program değerlendirme ve program geliştirme dersinde edindiğim bilgilerden oldukça faydalandım.”*

diyerek EPÖ doktora programında elde ettiği bilgi ve becerileri bir program değerlendirme çalışması yaparken kullandığını ifade etmiştir. Buradan görüldüğü üzere, EPÖ doktora programı, öğretmenlerin eğitim programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve becerilerini artırarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

EPÖ doktora programı, öğretmenlerin öğretime ilişkin birçok yeterliğine de katkıda bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin gereksinimlere dayalı olarak planlanması, farklı yöntem ve tekniklerden haberdar olunması ve bunların işe koşulması, öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmesi, öğretimde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi ve planlama becerilerinin geliştirilmesi bu bağlamda EPÖ doktora programının öğretime ilişkin kazandırdığı yeterlikler arasında başı çekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecini gereksinimlere dayalı olarak planlamaya ilişkin olarak Barış öğretmen:

*“Mesela burada öğrendiğim en önemli şey nicelikten çok nitelikti. Yani bizde bir telaş vardı, bir koşturmacı vardı. Ama biz dedik ki yani bütün bu konular; klasik bir kitaptaki bütün konuların öğretilmesine gerek yok. Günlük hayatta çünkü bunların karşılıkları da yok. ..bilinmese de olur. Bunları sadeleştirince tabii ortaya daha konu bakımından az ama aslında öğretilebilecek şeyler açısından daha dolu dolu bir program çıktı ortaya.”*

şeklinde görüş bildirerek içinde yer aldığı bir program geliştirme sürecinde amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının tasarlanmasında gereksinimlere bağlı olarak daha işlevsel bir programın ortaya çıktığını belirtmiş ve bu sonucu ise EPÖ doktora programında elde ettiği bakış açısıyla ilişkilendirmiştir.

Öğretim açısından bakıldığında, EPÖ doktora programının öğretmenlere öğretim yönünden katkıları arasında en önemlilerinden biri farklı öğretim yöntem-tekniklerden haberdar olunması ve bu yöntem-tekniklerin sınıfta işe koşulmasıdır. Buna ilişkin olarak Ferda öğretmen:

*“Hani değişik bir şey yapıyorum sınıfta altı şapkalı uygulama yapıyorum mesela. Bunu çoğu öğretmen yapmıyor. Ve diyorlar işte ‘Aaa biz ilk defa böyle bir şey görüyoruz.’ İşte ‘Biz bir daha şapka yapalım mı öğretmenim? Bir daha yapalım bu yöntemi.’ diyorlar mesela. Çok ilgilerini çekiyor çocukların zaten.”*

diyerek EPÖ doktora programında öğrendiği Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini sınıfında uyguladığını ve bu uygulama sonucunda öğrencilerin hem ilgisini çektiğini hem de eğlendiklerini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde Filiz öğretmen de:

*“...yeni modeller öğrenmiştim ben. O modellerden birkaçını sınıfımda uyguladım. Hani böyle düz anlatım biz çok kullanıyoruz. Her ne kadar böyle teşvik ettiğimizi söylesek de çocukları yaratıcı olmaya, farklı teknikler, yöntemler denemeye, aslında gerçek öyle değil. Tıpkı eskisi gibi hani kapı*

*kapandığı zaman düz anlatım böyle. Ama ben farklı şeyler kullandım. Çünkü burada öğrendiğim şeyleri, dediğim gibi oraya da yansıttım. Bu hem çocukların ilgisini çekti hem de bende bir farkındalık oluşturdu.”*

diyerek Ferda öğretmen gibi EPÖ doktora programında öğrendiği öğretim yöntemlerini sınıfına yansıttığını ve bu yöntemlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Ancak Filiz öğretmen Ferda öğretmenden farklı bir şekilde bu öğretim yöntem-tekniklerinin kendisine bir farkındalık sağladığını da ifade etmiştir.

EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarında biri de öğretmenlere farklı öğretim stillerinin örneklenmesi yoluyla kendi stillerinde değişiklik yapma fırsatının tanınmasıdır. Buna yönelik olarak, Hürkan öğretmen:

*“Onun dışında bir de model olarak en son lisans aşamasında ben kendi hocalarımı gözlemleyip bir hoca olmuştum. Ama şimdi ...bir çok hocayla da onlardan eğitim alma şansı bulduğum için onları da hani bir model olarak da gözleme şansı buluyorum mesela. O da çok güzel yani. Bir öğretmen hayatı boyunca kişiliğini yansıtacak ama başka öğretmenleri de gördükçe hani farklı yöntemler, farklı yaklaşımlar deneyebilir. Bu anlamda da birçok rol model edindim burada hani öğretmenlik anlamında. O da çok faydalı oldu...”*

diyerek EPÖ doktora programında farklı öğretim elemanlarının farklı öğretim stillerini gözlemlediğini ve bu gözlemlere dayalı olarak kendi öğretim stilinde değişiklikler yapma şansı elde ettiğini belirtmiştir. Bu katkılarının yanı sıra, EPÖ doktora programının öğretmenlerin öğretimi planlama becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Buna yönelik olarak Ekrem öğretmen:

*“Bir de mesela ben her dersi kendi içinde planlarken şimdi hani bu Öğretim Tasarım Modellerindeki o modellere bakarak artık 2 saatlik 4 saatlik büyük planlar yapıyorum. Biraz planlama marjı mı diyeyim, artık aralığı genişlettim mesela. Haftalık da mesela şeyleri görebiliyorum; olayın gidişatını planlayabiliyorum. Planlama açısından çok faydası oldu.”*

şeklinde görüş bildirerek EPÖ doktora programında aldığı derslerde edindiği bilgi ve beceriler doğrultusunda daha bütüncül bir bakış açısıyla uzun süreli planlamalar yapmaya başladığını belirtmiştir. Murat öğretmen ise:

*“Programda aldığımız eğitim sayesinde etkin ve etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için öğretim etkinliklerinin kazandırılmak istenen amaca bağlı olarak etkinlik türü, kullanılacak araç gereç, süre, öğrenme ortamının düzenlenmesi gibi pek çok unsuru öğretim etkinliklerinden önce düşünmeyi, kağıt üstünde tasarlamayı, imkanlar dahilinde pilot uygulama gerçekleştirerek bir değerlendirme yapılırsa varsa eksiklik ve hataların giderilerek planlama sürecini yönetme konusunda bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırdığını düşünüyorum.”*

diyerek bu programda elde ettiği bilgi ve becerilere dayalı olarak öğretim etkinliklerine yönelik araç-gereç, süre vb. birçok unsuru önceden etkili bir şekilde planlayabildiğini ve gerektiğinde pilot uygulamalar yoluyla bu planları değerlendirebildiğini ifade etmiştir. Tüm bunlara dayalı olarak, EPÖ doktora programının, öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitim programları ve öğretim boyutuna olan katkısının yadsınamayacak düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, EPÖ doktora programına devam etmenin, öğrenme sürecinin yürütülmesine önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu katkılar Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenen özelliklerini dikkate alma, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurma, öğrencilerde olumlu duyuşsal özellikler geliştirme, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik etme ve öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırma olarak belirlenmiştir. Öğrenen özelliklerini dikkate almaya yönelik olarak Hürkan öğretmen:

*“Özellikle Öğrenme Stratejileri dersinden sonra öğrencilere bakışımız değişti. Mesela malzemeyi hazırlarken veya kitabın verdiğini nasıl aktaracağımı düşünürken farklı yollar denemeye çalışıyorum*

*artık ...ne bileyim bazen hareket gerektiren şeyler haline getiriyorum. Mesela bir eşleştirme aktivitesi varsa bunları kağıtlara bölüp ayağa kaldırarak hani fiziksel olarak birleştirme haline getirebiliyorum bazen. O da hoşlarına gidiyor. Bazıları için daha işe yarar oluyor. Daha çok görsel malzeme kullanıyorum.”*

diyerek, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme stillerine artık daha fazla önem verdiğini ve öğrenme etkinliklerini öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olarak çeşitlendirdiğini ifade etmiştir. Öğrenen özelliklerini dikkate almaya yönelik olarak Cansu öğretmen ise

*“Öncelikle her zaman ders planı yapan biriyim. Ancak doktora bana bu planlama aşamasında dikkate almam gereken faktörlerin neler olduğunu öğretti. Meğer dikkate almadığım çok fazla şey varmış. Örneğin ben önceden konuya odaklanırdım. Şimdi ise öğrencilerin öğrenme stillerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, mevcut bilgilerine ve deneyimlerine, onların istek ve ihtiyaçlarına dikkat ediyorum.”*

şeklinde görüş bildirerek doktora eğitimi öncesinde öğrenen özellikleri yerine öğretilecek konuya daha fazla önem verdiğini; ancak bu eğitim sonrasında öğrencilerin öğrenme stilleri, hazırbulunuşlukları, geçmiş deneyimleri, ilgi, istek ve gereksinimleri gibi bireysel farklılık ve özelliklerine daha fazla önem verdiğini belirtmiştir.

Öğrenme sürecinin yürütülmesine ilişkin katkılar incelendiğinde, EPÖ doktora programının öğretmenlere öğrencilerde olumlu duyuşsal özellikler geliştirme konusunda yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak bir üniversitenin İngilizce Hazırlık biriminde okutman olarak çalışan Barış öğretmen:

*“...bazen de şöyle düşündüğüm oluyordu hani üniversite öğretim hayatında öğrencilerin sorumluluğu vardır. Yani artık bu yaştaki bir öğrenci buraya gelmişse güdülenmek onun sorumluluğundadır. Ama baktım ki yaş ne olursa olsun aslında pek öyle değil. Yani biz öğretmen olarak da öğrencilerimizi güdülememiz gerekiyor bir şekilde. Ona biraz daha fazla tekrardan diyebilirim önem vermeye başladım; derslerimde öğrencilerimi güdüleme açısından.”*

diyerek, öğrencilerin güdülenmesini daha fazla önemseydiğini ve güdülenmede daha fazla sorumluluk aldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurma, öğrencilerin kendini ifade etme becerisini teşvik etme ve öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi konularda da EPÖ alanında alınan doktora eğitiminin önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Deniz öğretmen:

*“...şunu etkiliyor; senin sınıftaki duruşunu etkiliyor şimdiye kadar aldığın dersler. Öğretmen olarak öğrenciye karşı tavrını etkiliyor. Öğretmen-öğrenci ilişkisini etkiliyor. Yani öğretmen merkezli mi öğrenci merkezli mi bir öğretmen olacağını belirliyor zaman içinde. Daha toleranslı bir öğretmenim sanırım artık. Daha anlayışlı, toleranslı, biraz daha öğrencilerin kendini ifade etme becerisini desteklemeye çalışıyorum. Yaratıcı düşünme becerisini desteklemeye çalışıyorum. Yani bir fikir saçma bile olsa, bir şey söylüyorsa bir fikir sunuyorsa önemli olan odur.”*

diyerek bu programda aldığı derslerin öğrencileriyle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, artık yaratıcı düşünme gibi daha üst düzey düşünme becerilerine önem verdiğini ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini amaçladığını belirtmiştir.

Tablo 2’de belirtildiği üzere, ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin katkılar teması altında; süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini işe koşma, ölçme-değerlendirme sürecini yönetmede yetkin olma, ölçme araçlarını uyarlama, istatistikî yöntemleri değerlendirme sürecinde işe koşma ve başarıyı ödüllendirme olmak üzere beş alt tema yer almaktadır. Katılımcılar, EPÖ doktora programına devam etmenin süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha fazla işe koşmalarını sağladığını vurgulamışlardır. Buna örnek olarak Ferda öğretmen:

*“Değerlendirme sürecinde de öyleyiz yani klasik testler yerine işte başka şeyleri de dikkate almaya çalışıyorum. Yani hani süreç temelli değerlendirme gibi. Ürün dosyası tutturma gibi. Bunların her bir*

*şeyi lisansüstü eğitimim sürecinde kazandığım şeyler. Bunları da öğretmenliğe yansıtmaya çalışıyorum. Süreç içerisinde çocukları değerlendirmek. O benim için daha önemli.”*

diyerek, EPÖ doktora programının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha etkili bir şekilde kullanabilmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini işe koşmanın yanı sıra, EPÖ alanındaki doktora eğitimi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini daha etkili bir şekilde yürütmesine, ölçme araçlarını uyarlayabilmelerine, değerlendirme sürecinde istatistiki yöntemleri uygulayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin başarısını ödüllendirmek, katılımcılar tarafından EPÖ doktora programının kazandırdığı bir bakış açısı olarak görülmektedir. Buna örnek olarak Barış öğretmeni:

*“Önceden biz öğrencilerimizi yaptıkları üzerinden değil de yapamadıkları üzerinden değerlendiriyorduk. Ama şimdi öyle bir felsefe benimsedik ki biz öğrencilerimizin yapamadığı değil de yaptıkları üzerinden değerlendirmeli ve ödüllendirmeliyiz diye düşündük. Bu da aslında burada kazandığım düşüncelerden biriydi ve bunu da uygulamaya geçirdik. Yani öğrenciye yapamadığını değil de yaptıklarını gösteriyoruz ki yine daha fazla güdülenebilsinler.”*

şeklindeki görüşüyle, EPÖ doktora programında kazandığı bir bakış açısını öğretmenlik sürecine yansıttığını ve buna dayalı olarak öğrencilerin başarılarını ödüllendirmeye odaklandığını belirtmiştir. Özetle, EPÖ doktora programı, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik becerilerine olumlu ve önemli katkılarda bulunmaktadır.

Tablo 2’de yer alan bireysel katkılar ana teması altında ise duyuşsal özelliklere yönelik katkılar, bir öğrenen olarak bireysel katkılar, etik değerlere ilişkin katkılar ve mesleki gelişime yönelik diğer katkılar şeklinde dört alt tema yer almaktadır. Verilerin analizi sonucunda, duyuşsal özelliklere yönelik katkılar mesleki doyum ve motivasyonun artması, öz yeterlik algısının artması ve başkalarının fikirlerine daha fazla değer verme olarak belirlenmiştir. Mesleki doyum ve motivasyonun artmasına ilişkin olarak Ekrem öğretmeni:

*“...O duyguyu nasıl tarif edeyim size? Şimdi mesleğe başlarsınız böyle heyecanla. Üç sene geçer, beş sene geçer. Biraz böyle otomatikleşir. Ondan sonra ...böyle o heyecanda bir sönme olur sanki. Durağanlaşır. Bazen o durağanlığı hissettiğimde ekstra bir şeyler yapmaya çalışıyorum ama bu akademik çalışmalarla beraber o durağanlık gitti diyeyim hani. Tekrar böyle o tecrübesiz şey hislerim... Ama aşk dolu hisler olur ya, onlara geri dönüyorsunuz.”*

diyerek doktora eğitimine başladıktan sonra mesleğine yönelik olarak motivasyonun artmasını “aşk dolu hislere geri dönmek” olarak tanımlamış ve bu dönüşün akademik çalışmalarla tetiklendiğini dile getirmiştir.

Bir öğrenen olarak bireysel katkılar teması altında ise üst düzey düşünme becerileri kazanma, bağımsız öğrenen olma, yansıtıcı öğrenen olma ve öz değerlendirme yapma temaları yer almıştır. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Cansu öğretmeni:

*“...Bu program bana bilgiye ulaşma ve okuduklarım konusunda eleştirel düşünme becerisi kazandırdı çünkü. Zaten en önemlisi de kişiye bilgiye ulaşma yollarını göstermek ve ulaştıktan sonraki mutluluğu tattırmak. Doktora düşünme tarzımı değiştirdi. Daha eleştirel ama aynı zamanda daha çözüm odaklı oldum.”*

diyerek doktora eğitimi yoluyla özellikle bilgiye ulaşma ve bilgi kaynakları konusunda daha eleştirel bir bakış açısı elde ettiğini, ayrıca problem çözme gibi diğer üst düzey düşünme becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir.

Katılımcılar, EPÖ doktora programına katıldıktan sonra meslek etiğine yönelik farkındalık kazandıklarını; bunun yanı sıra yenilikleri takip etme, araştırma becerileri kazanma, mesleki gelişimin sürekliliğini ve önemini fark etme, mesleki sorunlara çözüm bulma ve mesleki ağını geliştirme gibi

mesleki gelişime yönelik diğer katkılardan söz etmişlerdir. Bu katkıların çoğuna değinen Murat öğretmen:

*“EPÖ doktora programı mesleğimde verimli olmamda, kendi kendime öğrenme sürecini öğrenmemde, mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerimi değerlendirmemde ve geliştirmemde, mesleğimle ilgili yayınları, kongre ve konferansları takip etmem açısından oldukça önemli bir yere sahip. ...Ayrıca program sayesinde meslektaşlarımla mesleki konularda iletişim kurma şansına sahip oldum ve mesleğimde karşılaştığım problemler ve bu problemlere yönelik etkili ve yaratıcı çözüm önerileri üretme konusunda deneyim kazandığımı düşünüyorum.”*

şeklinde görüş bildirerek EPÖ doktora programına devam ederek mesleki yeterliklerini güncel tuttuğunu, eğitim alanındaki yenilikleri takip ettiğini ve mesleki ağını geliştirerek karşılaştığı problemlere etkili çözümler getirebildiğini ifade etmiştir.

### **Öğretmenlerin EPÖ Doktora Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın son sorusu bağlamında, öğretmenlerin EPÖ doktora programının mesleki gelişimlerine daha fazla katkı getirebilmesi için neler önerdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin EPÖ doktora programına yönelik önerileri şu biçimde sıralanabilir.

- Uygulamaya daha fazla yer verilmesi
- Ölçme-değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi
- Daha fazla araştırma yaptırılması
- Program değerlendirme çalışmasında yer alma
- Öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitime ilişkin yeterlik kazandırılması
- İleri okumalar için yönlendirilme
- Ürün dosyası tutturulması
- Akademik yazma becerilerinin kazandırılması

Araştırmanın katılımcıları sıklıkla EPÖ doktora programında uygulamaya daha fazla yer verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bununla ilgili olarak katılımcılardan Ahmet öğretmen:

*“Biraz daha belli kalıplar dışında özgün öğrenmeyi teşvik edecek ve yeni bakış açılarını destekleyecek nitelikte ve uygulama ağırlıklı bir program olmasının faydalı olacağını düşünüyorum. Öğrenci kuramsal boyutu doktora düzeyinde kendisi halletmeli bence. Her öğrencinin her derste kapasitesini zorlayarak özgün bir şeyler üretmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

diyerek kuramsal bilgilerin öğrenci tarafından edinilmesi, derste ise özgün çalışmaların üretilmesini önermiştir. Uygulamanın artırılmasına ilişkin olarak Hürkan öğretmen ise:

*“Uygulama bu bizim bölümümüzde aslında çok önemli bir şey. Eğitim programlarının belki bir kısmı yine uygulama içeriyor ama öğretim kısmı direk yarısından fazlası uygulamayla geçiyor olması lazım; öğretimle ilgili derslerin özellikle. ...kurumîçi uygulama gibi bir ödev diyeyim, proje diyeyim ya da ismi ne olursa olsun hani onların mesleklerini icra ettikleri yerde uygulayabilecekleri şekilde dersleri ...planlarsak olabilir. Hani Öğretim Tasarım Modelleri ile ilgili bir ödevi kurumun içerisinde ya da yaptığı, girdiği sınıfta veya çalıştığı yerde yapacağı bir proje ile, ödev ile not alması...”*

şeklinde görüş bildirerek kuramsal bilgilerin kendi sınıflarında uygulamaya aktarılmasını ve bu uygulamaların notlandırılmasını önermiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine yönelik yetkinlik kazandırılmasını amaçlayan uygulamaların artırılmasını öneren Tuğçe öğretmen ise:

*“Öğrencileri değerlendirirken sürece dayalı değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesinin önemli olduğuna uygulamalı bir değerlendirme yapılarak vurgu yapılabilir.”*

diyerek ölçme-değerlendirme sürecine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu ve EPÖ doktora programının bu yönde iyileştirilebileceğini belirtmiştir. Öte yandan, EPÖ doktora programının

yürütülmesinde programa devam eden öğrencilerin araştırma süreçlerine daha fazla yönlendirilmesi de katılımcılardan gelen öneriler arasındadır. Buna yönelik olarak Deniz öğretmen:

*“Neler ekleyebiliriz? Aslında şöyle, biraz daha belki sınıfı araştırma yaptırılabilir. Evet. Hani çok fazla böyle sınıfı istenmiyor, çok fazla beklenmiyor ya böyle daha sorunlara yönelik böyle araştırmalar yaptırılabilir...”*

diyerek EPÖ doktora programında kendilerinden sınıf içi uygulamalarına yönelik olarak daha fazla araştırma yapmalarının istenmesini önermiştir. Bu bulgulara ek olarak katılımcılar program değerlendirme çalışmasında yer alma, öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitime ilişkin yeterlik kazandırılması, ileri okumalar için yönlendirilme, ürün dosyası tutturulması ve akademik yazma becerilerinin kazandırılması şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) lisansüstü eğitim için izin politikasının yetersiz olduğu, MEB'in bilimsel etkinlikler için maddi kaynak sağlamaması ve lisansüstü eğitim almanın MEB tarafından ödüllendirilmemesi gibi araştırma sorularından bağımsız olan ancak raporlanmasının önemli olduğu düşünülen bulgulara da ulaşılmıştır. MEB bünyesinde çalışan Ferda ve Filiz rumuzlu katılımcılar lisansüstü eğitime yönelik olarak kurumlarının izin politikasının işlevsiz olduğunu ve bilimsel etkinlikler için bütçe ayrılmamasının oldukça olumsuz sonuçlar doğurduğunu öne sürmüşlerdir. Buna yönelik olarak Filiz öğretmen:

*“Aslında şey var hani benim yaşadığım daha büyük bir sıkıntı. Gerçekten hevesli ve çok istekliyim. Ama zaman zaman hevesim kırılıyor. Çünkü derslerimi takip edemiyorum. Okulum bu konuda anlayışlı değil. Ve ben her sene dilekçe veriyorum buna göre benim işte sabahçı-öğleci öğün seçimi buna göre yapılsın diye. Ben bunu her sene yapıyorum ve her sene tepki alıyorum. Diğer arkadaşlardan da hani ‘Senin ne ayrıcalığın?’ falan gibi oluyor. Anlatamıyorum.”*

diyerek mesleki gelişimi için oldukça önemli olan lisansüstü eğitimine devam etmenin kurumu tarafından desteklenmediğini ve bu durumun derslere devam durumunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ferda öğretmen ise bilimsel etkinlikler için maddi destek verilmemesi konusunda:

*“Ben mesela yurtdışına gidip bildiri sunmayı çok istedim. Ama bunu yapamadım. Neden dersiniz; Milli Eğitim evet yurtdışına çıkıp bildiri sunmamıza izin veriyor resmi olarak ama maddi destek sağlamıyor. Danışmanım gitti sundu sağ olsun. İstese o da gitmezdi mesela. O istemeseydi ben yurtdışına çok yayın sunamamış olacaktım yani yayın yapamamış olacaktım. Sadece benim yaptığım yayınlar yurt içerisinde sınırlı kalacaktı bildiri açısından yani.”*

şeklinde görüş bildirerek kurumunun bilimsel etkinliklere bütçe ayırmaması nedeniyle kendi sınıfında yaptığı araştırmaları yurtdışındaki bilimsel toplantılarda diğer bilim insanlarıyla paylaşamadığını dile getirmiştir. Ferda öğretmen lisansüstü eğitim görmeyen MEB tarafından ödüllendirilmemesi konusunda ise:

*“bize mesela öğretmenlere işte ne bileyim bir hizmet puanı –gerçi bunlar geçen sene tartışılan konulardı- hizmet puanı olarak yansıtılsaydı uzman öğretmenlik gibi böyle somut şeylerle gelse öğretmenler daha çok lisansüstü eğitime yönelecekler ve bu işte sınıf ortamlarına da yansıyacak diye düşünüyorum ben ”*

diyerek lisansüstü eğitim görmeyen kurumu tarafından ödüllendirilmediğini, mesleki gelişimini sağlamaya yönelik olarak devam ettiği doktora eğitiminin mesleğinde herhangi bir somut karşılığı olmadığını ve bu durumun da diğer öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılım düzeyini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu konuda Filiz öğretmen ise:

*“Ve zaten değerlendirilmiyorum da bence. Yani benden bir talep bir istek yok. Keşke okumasa gibi bir görüş var. Ne gerek var gibi. Yani bilmiyorum ne zaman kıymeti anlaşılır. Kıymeti anlaşılrsa... Hiçbir kıymeti yok kesinlikle.”*

diyerek katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin herhangi bir değerlendirmeye alınmadığını, lisansüstü eğitime teşvik edilmediğini, hatta kurumu tarafından lisansüstü eğitime devam etmenin tasvip edilmediğini dile getirmiştir.

### Tartışma & Sonuç

EPÖ alanında alınan doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, alınması gereken toplam ders sayısının %50'sinden fazlasını tamamlamış olan 11 öğretmen ve okutmanın görüşleri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin EPÖ alanında doktora eğitimine başlama nedenleri arasında mesleki gelişim ihtiyacı, kuruma katkı getirme isteği ve bireysel ilgi en önemli nedenler olarak ortaya çıkmıştır.

EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkıları ise eğitim programları ve öğretime ilişkin katkılar, öğrenme sürecinin yürütülmesine ilişkin katkılar, ölçme-değerlendirme sürecine yönelik katkılar ve bireysel katkılar olarak dört ana tema altında toplanmıştır. EPÖ doktora programı öğretmenlere program okuryazarlığı, program tasarlama, geliştirme ve değerlendirme süreçleri konusunda yeterlikler kazandırması dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öte yandan EPÖ alanındaki doktora eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerine olumlu bir şekilde yansıdığı ve öğrencileriyle olan ilişkilerinde olumlu değişimlere yol açtığı görülmektedir. Kutaka ve arkadaşlarının (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, bir mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerin daha öğrenci-merkezli bir eğitim anlayışı geliştirdikleri, mesleklerine karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada da bir mesleki gelişim etkinliği olarak EPÖ doktora programına devam etmenin, öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarına olumlu katkıları olduğu, öğretmenlere daha öğrenci-merkezli bir bakış açısı kazandırdığı ve araştırma becerileri kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin araştırma süreçleri yürütmeleri ve bu araştırmalara odaklanan bilimsel etkinliklerde yer almaları, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerden biridir (Akiba ve Liang, 2016). Bu anlamda, lisansüstü eğitim almanın öğretmenlerin araştırma becerileri edinmelerini sağlayarak öğrenci başarısına da olumlu bir şekilde yansıtacağını söylemek mümkündür.

Öte yandan, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programında ölçme-değerlendirme sürecine yönelik olarak "Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi" ve "Eğitimde İstatiksel Yaklaşımlar" adı altındaki iki seçmeli dersten başka bir ders bulunmamaktadır. Ölçme-değerlendirme, eğitim bilimleri çatısı altında ayrı bir anabilim dalı olması nedeniyle EPÖ doktora programında öğrencilere ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili yetkinlik kazandırmak gibi bir amaç bulunmamaktadır. Ancak elde edilen bulgular ışığında, EPÖ doktora programına devam eden öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik olarak süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini işe koşma, ölçme araçlarını uyarlama, istatistiksel yöntemleri işe koşma gibi çeşitli kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. EPÖ doktora programı öğrencilerinin sıklıkla araştırma süreçlerine dahil edilmesi ve yönlendirilmesi, özellikle son yıllarda alan indeksli veya SSCI/SCI kapsamındaki dergilerin üst düzey veri toplama ve çözümleme yöntemlerinin kullanılmasını beklemesi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterliklerine olumlu yönde yansımış olabilir. Ayrıca, EPÖ doktora programında ölçme-değerlendirme sürecine değinen derslerin de, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki mesleki gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, EPÖ doktora programına başladıktan sonra öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonlarının arttığı, mesleki gelişimin önemini ve sürekliliğini kavradıkları, meslek etiği konusunda kendilerini geliştirdikleri, üst düzey düşünme becerileri kazandıkları, öz yeterlik algılarının arttığı ve mesleki ağlarını geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine hem duyuşsal hem de bilişsel alanda önemli etkileri olduğu ileri sürülebilir. Turhan ve Yaraş'ın (2013) yaptığı çalışmada da Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında alınan lisansüstü eğitimin de öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bilişsel ve duyuşsal açıdan önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmen yeterlikleri kapsamında *kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim*,



*öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi* temel yeterlik alanlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, EPÖ doktora programının tüm bu yeterlik alanlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve performanslarına olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, EPÖ doktora programının öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama işlevini yerine getirdiği ve lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin EPÖ doktora programının mesleki gelişimlerine daha fazla cevap verebilmesine yönelik olarak getirdikleri öneriler arasında daha fazla uygulama ve araştırmaya yer verilmesi en çok vurgulanan öneri olmuştur. Oysaki, doğası itibarıyla doktora programı, özellikle de yeterlik sınavı öncesi kuramsal çalışmalara dayalıdır. Öğretmenlerin bu önerileri, lisans ve yüksek lisans düzeyinde yeterince uygulama imkanı bulamadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, doktora sürecinde edinilen kuramsal bilgilerin öğretmenlerin sınıflarında uygulamaya dönüştürülmeleri daha çok öğretmenlerin kendilerine bağlıdır. Ancak bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin uygulama ve araştırma süreçleri için daha fazla yönlendirilmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu noktada, doktora ders döneminde kazandırılmaya çalışılan kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülebilmesi amacıyla kuram ve uygulamanın iç içe ve eşzamanlı bir şekilde yürütüleceği bir öğrenme-öğretme süreci planlanabilir.

Öte yandan akademik yazma becerilerinin kazandırılması önerisi de öğretmenlerin doktora sürecinden önceki eğitim yaşantıları boyunca birtakım becerileri yeterince elde edemediklerini, bu nedenle de bu eksikliklerin doktora programıyla tamamlanmasını beklediklerini düşündürmektedir. Bu nedenle, akademik yazma ve uygulamaya dönük etkinliklere lisans ve yüksek lisans düzeyinde daha çok yer verilmesi ve öğretmenlere lisansüstü programların daha fazla tanıtılarak bu programa katılımlarının artırılması hedeflenmelidir (Sakız, 2016).

Araştırma sürecinde araştırma sorularından bağımsız olarak ortaya çıkan bulgular, MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak lisansüstü eğitime yönelik olarak MEB'in izin politikasının yetersiz olması, lisansüstü eğitim yapmanın herhangi bir somut karşılığı veya ödülü olmaması ve öğretmenlerin bilimsel çalışmaları için bütçe ayrılmamasıdır. Nitekim MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimine ayırdığı bütçenin yetersiz oluşu Seferoğlu (2004) tarafından yıllar önce dile getirilmiş, ancak buradan görüldüğü üzere aradan geçen uzun zamandan sonra aynı sorunların halen devam ettiği görülmüştür. Darling-Hammond'a (2000) göre, öğretmenlerin bitirdiği son eğitim basamağı, öğrencilerin başarısıyla pozitif yönde ilişkilidir. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin öğrencileri daha fazla akademik başarı göstermekte ve okulu terk etme eğilimleri düşmektedir (Darling-Hammond, 2000). Bu yüzden lisansüstü eğitim, öğretmenlerin alanyazındaki en güncel gelişmeleri takip edebilmelerini sağlaması ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi nedeniyle mesleki gelişimde çok önemli bir yere sahiptir (Rotermund, DeRoche ve Ottem, 2017; Darling-Hammond, Hylar, Gardner ve Espinoza 2017). Ancak bu tür mesleki gelişim etkinliklerinde yer alınabilmesi için bireyin istekliliğinin yanı sıra, çalışılan kurumun ve yöneticilerinde mesleki gelişimi desteklemesi ve bireye bu konuda fırsat ve imkan yaratması gerekmektedir (Hilton, Hilton, Dole ve Goos, 2015; Gündüz, 2013; Drage, 2010).

Sonuç olarak, lisansüstü eğitim sürecinin, bu araştırma özelinde ise EPÖ alanında doktora eğitimi almanın, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan önemli katkıları olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik yeterliklerine olan olumlu etkileri düşünüldüğünde, etkili öğretmenliğin geliştirilmesi ve mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanması için öğretmenlerin lisansüstü eğitime daha fazla yönlendirilmeleri önerilebilir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına daha fazla cevap verilebilmesi için lisansüstü eğitim programlarının ihtiyaç analizi süreçleriyle sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle Eğitim Programları ve Öğretim alanının yapısı düşünüldüğünde ihtiyaç analizi ve program değerlendirme çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda EPÖ lisansüstü programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesinin, öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini karşılamada olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmaya benzer araştırmaların farklı lisansüstü

alanlarındaki öğretmenler ile tekrarlanması önerilmektedir. Böylelikle, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü ve işlevleri konusunda daha zengin bir bakış açısı elde edilebilir. Son olarak, gelecekteki araştırmaların bireysel güdümlü mesleki gelişim modelindeki diğer etkinliklere, gözlem, araştırma ve eğitim gibi diğer mesleki gelişim modellerine daha fazla odaklanması; bu araştırmalar sonucunda bu tür etkinlik ve modellerin öğretmen mesleki yeterliklerinin hangi boyutlarına nasıl katkıda bulunduğu ortaya çıkarılarak gerçekleştirilen uygulamaların iyileştirilmesi önerilmektedir.

## References

- Akiba, M. & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Altun, T. & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Anadolu University Institute of Educational Sciences. (n.d.). *Eğitim Programları ve Öğretim Programı*. Retrieved from <http://www.ebe.anadolu.edu.tr/index.php?pid=27> on August 23, 2016.
- Babacan, Ş. & Özey, R. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36,1-15.
- Babanoğlu, M. P. & Yardımcı, A. (2017). Turkish state and private school EFL teachers' perceptions on professional development. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 789-803.
- Bağ, C. & Çeviker-Ay, Ş. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmetçi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1),289-312.
- Bakioğlu, A. & İnandı Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 513-529.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. C. Day & J. Sachs (Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1),1-44.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. & Espinoza, D. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Retrieved from [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf) on February 28, 2018.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- Duman, T. (2005). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihiçesi. M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Elçiçek, Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9),12-19.
- Gözütok, F. D. (1994). Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi Projesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2).
- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde müdürlerin liderlik rolünün incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 469-491.
- Hayes, D. (1997). INSET, innovation and change: An introduction. D. Hayes (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S. & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12),104-125.

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2,94-114.
- Kutaka, T. S., Smith, W. M., Albano, A. D., Pope-Edwards, C., Ren, L., Beattie, H. L., Lewis, W. J., Heaton, R. M. et al. (2017). Connecting teacher professional development and student achievement: A 4-year study of an elementary Mathematics specialist program. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 140-154.
- Meydan, A. & Uzunöz, A. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili düşünceleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2239-2259.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği*. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> on August 9, 2016.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Öğretmen yeterlikleri ve okul temelli mesleki gelişim modeli: Genelge 2009/41*. Retrieved from [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1546\\_41.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1546_41.html) on February 28, 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Retrieved from [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf) on February 28, 2018.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (S. Duman, Çev. Ed.). Ankara: Noel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Odabaşı, H. F. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Kabakçı (Ed.), *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Parkay, F. W. & Hardcastle, B. (1990). *Becoming a Teacher: Accepting the Challenge of a Profession*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Rotermund, S., DeRoche, J. & Ottem, R. (2017). *Teacher professional development by selected teacher and school characteristics: 2011-12*. U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017200.pdf> on February 28, 2018.
- Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 214-244.
- Saydı, T. (2013). Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 327-343.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.