

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri: Bir Derleme Çalışması

Professional Development Activities for Teachers: A Review Study

Emre ARSLAN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerini incelemektir. Bu faaliyetlerin özellikleri ve faydalarına ilişkin bilgilerin, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi bakımından sentezlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, geleneksel derleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında konuyla ilgili bilimsel makale ve metinlerin yanı sıra ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmi siteleri, sendikalar, OECD ve Avrupa Komisyonu'nun raporları, mesleğe ilişkin düzenlenmiş kanun, yönetmelikler vb. dokümanlar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ülkemizde uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinden hizmet içi eğitim ve zümre iş birliği ve araştırma takımları faaliyetlerinin verimliliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de lisansüstü eğitim mezunu oranı Avrupa ülkelerine göre oldukça düşük olup öğretmenlik kariyer basamakları sisteminde öğretmenlerin lisansüstü eğitimini teşvik edecek herhangi bir düzenleme bulunmadığı saptanmıştır. Türkiye'de öğretmenler, özellikle Uzak Doğu ülkelerinde uygulanan öğretmen transferi uygulamasına olumsuz yaklaşmaktadır. Birçok ülkenin aksine Türkiye'de görev yapan uzman veya başöğretmen unvanına sahip öğretmenlere yeni bir görev ve sorumluluk verilmediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders araştırması faaliyetlerine yönelik önyargıya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik mentörlük faaliyetlerini verimli bulurken son yıllarda çevrimiçi öğrenme, okul temelli mesleki gelişim, internet ve sosyal medya faaliyetlerinin hız ve önem kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mesleki gelişim, mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmen yetiştirme, derleme

Abstract

The purpose of this study is to examine various professional development activities in national and international literature regarding the professional development of teachers. It is aimed to synthesize the information on the characteristics and benefits of these activities in terms of effective professional development of teachers in Turkey. Traditional review method was used in the study. In addition to scientific articles and texts on the subject, official websites of the ministries of education of the countries, trade unions, OECD and European Commission reports, laws, regulations, etc. related to the profession were examined. According to the results of the study, it was determined that the efficiency of in-service training, departmental cooperation and research teams, which are among the professional development activities implemented in our country, is low. The rate of postgraduate education graduates in Turkey is quite low compared to European countries and there is no regulation in the teaching career ladder system to encourage postgraduate education of teachers. Teachers in Turkey have a negative attitude towards the practice of teacher transfer, especially in Far Eastern countries. Unlike many other countries, teachers with the title of specialist or head teacher in Turkey are not given any new duties and responsibilities. It was also found that teachers have prejudices against lesson research activities. While teachers found mentoring activities for their professional development productive, it was concluded that online learning, school-based professional development, internet and social media activities have gained speed and importance in recent years. In line with the information obtained, various suggestions were presented for the professional development of teachers in our country.

Keywords: Teacher, professional development, professional development activities, teacher training, review

* Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, emre_arslan23@trabzon.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2291-946X

Atıf/Citation: Arslan, E. (2025). Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri: Bir Derleme Çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 177-196.

Geliş Tarihi	24.05.2025
Kabul Tarihi	26.06.2025
Yayın Tarihi	30.06.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Taraması	intihal.net
Etik Bildirim	lisansustu@erdogan.edu.tr
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC-ND 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

1. Giriş

Öğretmenler, eğitim sisteminin en kritik unsurlarından biri olarak (Çelikten vd., 2005, s. 208) entelektüel ve teknik becerilerin bir nesilden diğerine aktarımı konusunda köprü görevi görmektedir (Dar & Peerzada, 2020). Ülkelerin eğitim sisteminin iyileştirilmesine etki eden önemli faktörlerin başında ise öğretmen kalitesi gelmektedir (Atasoy & Cemaloğlu, 2018, s. 1514). Kaliteli bir öğretmen; her öğrencisiyle iletişimi yüksek tutma, öğrencisine yapılandırılmış öğrenme ortamı sunma, farklı zekâ alanlarına dayalı değerlendirmede bulunma, sınıf yönetimi, öğrencilerini motive etme, farklı öğretim teknik ve yöntemleri kullanabilme ve bunları öğrenci seviyesine göre ayarlayabilme becerilerine sahiptir (Stoll, 1992). Ayrıca, değişen çağa ayak uydurabilme (Titrek vd., 2021, s. 589), kendi meslektaşları ile bir ekip oluşturarak yeni bir ürün ortaya çıkartabilme gibi özelliklere sahip olması beklenir (Uçman, 2019, s. 34).

Bu özelliklere sahip olma adına geleceğin her açıdan nitelikli öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerin, hayatın çeşitli alanlarında meydana gelen gelişmelere paralel olarak değişebilen rol, görev ve sorumluluklarını tamamlamak için hizmet öncesi aldıkları eğitim yeterli olmamakta, öğretmenlerin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008, s. 186). Bir başka deyişle öğretmenler, öğrencilerinin rekabetçi, yetkin ve sosyal olarak bütünleşmiş yetişkinler olmalarına destek olmak için becerilerini sürekli olarak güncellemeli (OECD, 2005, s. 122), mesleğe atandıktan sonraki süreçte de mesleki gelişimlerine devam etmelidir (Duranay, 2005, s. 15).

Mesleki gelişim, öğretmenin öğretim becerisini daha verimli hale getirmek, öğrenme çıktılarını artırmak ve öğretim sürecini iyileştirmesi amacıyla yapmış olduğu deneme, öğrenme, ilerleme ve gelişme faaliyetlerini içeren oldukça geniş bir kavramdır (İlğan, 2021, s. 258). Hizmet öncesi dönemden başlayarak öğretmenin mesleğe girişinde ve sonraki hizmet yıllarında sürekliliği olan bir süreci kapsamaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2007, s. 40). Mesleki gelişim, okul geliştirme stratejisi olarak (Blandford, 2004; Adey, 2004) öğretmenlerin yeni bilgi ve donanımlar kazanmaları gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Spillane vd., 2009, s. 407). Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimi çeşitli ülkelerde, okul etkililiğini iyileştirmek amacıyla kullanılan bir araç haline gelmiştir (Özgenel, 2019, s. 129). Örneğin; Avustralya, Kanada ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde okul müdürleri ve öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde yaygın şekilde kullanılan ölçütlerden biri olarak kullanılmaktadır (Wallin 2003, s. 64). Öğretmenlerin mesleki gelişim çabası; bireysel olarak performanslarını artırma, uygulamaların verimini iyileştirme ve değişimi kolaylaştırma gibi önemli etkilere de sahiptir (Blandford, 2000). Bu çaba okulda öğrenme kültürünün oluşumunu, tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenimine odaklanmasını teşvik etmektedir (Mizell, 2010, s. 1). Mesleki gelişim; öğretmenler arasında tükenmişliği önleme (Kyriacou, 2001, s. 30), yeni bilgi ve bakış açıları edinme (Kilag vd., 2023, s. 12), öğrenci başarısını artırma (Yoon vd., 2007, s. 1) ve öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltma (Meissel vd., 2016, s. 163) gibi konularda da olumlu katkılar sunmaktadır.

Öğretmenler, gelişen toplum içinde en önemli değişim ajanı olarak görülmektedir (Dilci & Yıldız, 2012, s. 245). Bu nedenle etkili bir mesleki gelişim; mevcut bulunan öğretmen ve okul ihtiyaçlarını karşılamalı, öğretmenleri yapılacak planlamaya dâhil etmeli, aktif katılım imkânı sağlamalı, uzun süreçli katılımı desteklemeli ve içerisinde yüksek niteliklere sahip eğitimcileri barındırmalıdır (Bayar, 2014, s. 323). Bu çalışmada ise öğretmenlere yönelik yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri açıklanmış ve bu faaliyetler, öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda bütüncül ve karşılaştırmalı bir analiz sunması, yeni nesil mesleki gelişim faaliyetlerine vurgu yapması ve uygulama-politika bağlantısı kurması ile özgün bir yere

sahiptir. Ayrıca çalışmada sadece durum tespitiyle kalmayıp konuya ilişkin somut çözüm önerileri de sunulmuştur. Böylelikle çalışmanın, ülkemizde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygulayıcılara ve uygulanacak politikalara yol göstermesi bakımından önemli olacağı ve mevcut literatüre değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma geleneksel derleme türünde olup bu çalışmalar, belirli bir konu ile ilişkili olarak çeşitli çalışmaların incelenip bulgularının, sonuçlarının ve değerlendirmelerinin bir araya getirilerek (Karaçam, 2013, s. 26) düz bir yazı şeklinde sunulduğu araştırmalardır (Ata & Urman, 2008, s. 234). Bu tür çalışmalar, araştırılan konu ile ilişkili olarak literatürde bulunan bilgilerin yansıtılarak bütüncül bir bakış açısıyla sunulmasına imkân sağlamaktadır. (Yılmaz, 2021, s. 1460). Genellikle o alan ile ilgili uzmanların belirli herhangi bir yöntem takip etmeden, çeşitli kaynak ve yollarla ulaşılan bilgilerin derlendiği çalışmalardır (Burns & Grove, 2009; Gerrish & Lacey, 2010, s. 289). Öte yandan geleneksel derlemenin sübjektif olma ve literatür seçimi kriterlerinin net olarak ortaya koyulmaması gibi birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır (Hemingway, 2009, s. 2).

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu derleme çalışmasında veri toplama aracı olarak öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ile ilişkili konuları içeren bilimsel makale ve metinlerin yanı sıra ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmi siteleri, sendikalar, OECD ve Avrupa Komisyonu'nun düzenlediği raporlar, mesleğe ilişkin düzenlenmiş kanun, yönetmelikler vb. dökümanlar incelenmiştir. Kaynaklar araştırmaya dahil edilirken Türkçe veya İngilizce dillerinde yayımlanmış olması, elektronik ortamda erişilebilir ve güvenilirliği sağlanmış yayınlar olması gözönünde bulundurulmuştur. Ayrıca konuya ilişkin rapor, kanun ve yönetmeliklerin son 10–15 yıl içerisinde yayımlanmış, güncelliğini koruyan çalışmalar olması dikkate alınmıştır. Elektronik tarama ile elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş olup sözü edilen kriterleri karşılamayan kaynaklar değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası literatürde yer alan faaliyetler incelenerek çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri ve bu faaliyetlerin faydaları konusundaki bilgiler öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi bakımından sentezlenmiştir. Daha sonra elde edilen bu bilgiler ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

3. Bulgular

Literatür taraması sonucunda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde sıkça vurgulanan faaliyetler Tablo 1’de gösterilmiş olup çalışmamızda bu faaliyetler detaylı olarak ele alınacaktır.

Tablo 1. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri

Faaliyetin Adı	Faaliyetin Adı
Mentörlük	Uzman Öğretmenlik (Master Teacher)
Hizmet İçi Eğitim	Ders Araştırması (Lesson Study)
Lisansüstü Eğitim	İnternet ve Sosyal Medya
Öğretmen Transferi (Teacher Transfer)	Çevrimiçi Öğrenme
Zümre İşbirliği ve Araştırma Takımı	Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

Tablo 1’de, ulusal ve uluslararası literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak sıkça vurgulanan ve uygulama alanı bulan çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri yer almaktadır. Tabloya dahil edilen faaliyetler; ilgili alan yazın, uluslararası kuruluş raporları, eğitim politikası belgeleri ve resmi düzenlemeler temel alınarak derlenmiştir. Çalışmanın ilerleyen bölümünde bu faaliyetler hem kuramsal yönleri hem de uygulamadaki yansımaları açısından ele alınarak detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bu bağlamda, tablo çalışmanın genel çerçevesini belirlemek ve okuyucuya sunulan analizlerin yapısal temelini oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır.

3.1. Mentörlük

Mentörlük; mentörün danışmanlık yapma, öğretme, model olma ve teşvik etme aracılığıyla mentinin kişisel ve mesleki gelişimini sağladığı destekleyici ve yetiştirici bir süreçtir (Anderson & Shannon, 1988; aktaran Koç, 2011, s. 194). Bu metotta mesleğe yeni başlayan öğretmenin mentör sayesinde görevini yaparken karşılaşacağı zorluklarla başa çıkması kolaylaşmakta, karşılaşılabilecek problemleri tahmin edip yorumlayabilmekte, bu sayede mesleğe uyum sağlama ve bağlanma aşamaları hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Uğurlu vd., 2018, s. 1533). Mentörlük rolünü üstlenmeye hazır, uygun niteliklere sahip tecrübeli öğretmenlerin seçilmesi, mentorluk uygulamasının verimli bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemli bir kriterdir (Balkar & Şahin, 2014, s. 95).

Şangay’da öğretmenler göreve başladıktan sonra 120 saat süren eğitimin ardından 3 yıl devam eden bir mentörlük hizmetinden yararlanmaktadır. Bu süre zarfında öğretmenlere dersi gözlemlene ve inceleme, ders materyalleri, öğretim yöntemleri, notlandırma ve test araçları geliştirme noktasında mentörlük yapılmaktadır. Öğretmenler, haftada bir kez toplantı yaparak süreci değerlendirmekte, toplantıda mentör öğretmen tavsiyelerini paylaşmakta ve beraber bir sonraki hafta için gerekli olan ders planlarını hazırlamaktadır. Zaman zaman iyi etkinlikleri paylaşmak ve geri dönüşte bulunmak için dersler verebilmektedirler (NCEE, 2018a). Sınıflarda doğrudan gözlemler yaparak geri bildirimde bulunma Şangay’da o kadar yaygındır ki öğretmenlerin yalnızca %4’ünün geri bildirim temelli sınıf gözlemi deneyimi sürecini tecrübe etmediği tespit edilmiştir (OECD, 2014, s. 1).

Singapur’da da mentörlük faaliyeti oldukça sık kullanılan bir metot olup öğretmenler, aday öğretmenlik sürecinin başlangıcından itibaren zamanının önemli bir kısmını mentörlük faaliyetlerine ve mentörlerinin çalışmalarına ayırmaktadır (Uğurlu vd., 2018, s. 1533). Mentörler, yeni öğretmenlere kaynak paylaşımından duygusal desteğe kadar geniş bir yelpazede mentörlük yapmaktadırlar. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mesleğe giriş faaliyetinin yanı sıra okul temelli mentörlük sistemi de mevcuttur. Bu sistemin amacı; mentörlük faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek ve aday öğretmenlerin daha tecrübeli meslektaşlarından bilgi edinmelerine imkân tanımaktır (Goodwin vd., 2016). Japonya’ya göz attığımızda ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler, göreve başlamasıyla birlikte bir yıl sürecek olan hazırlık dönemi geçirirler. Bu süre zarfında aday öğretmenlere mentör olarak hizmet veren deneyimli öğretmenler yardımcı olur. Mesleğe yeni başlayan ve mentör öğretmenin beraber verimli bir şekilde çalışabilmesi amacıyla mentör öğretmenin öğretim faaliyetlerine ilişkin sorumlulukları azaltılmıştır. Mentörlük faaliyeti; konu rehberliği, öğretimi planlama ve analiz etme, sınıf yönetimi gibi konu başlıklarında yapılmaktadır. Mentörler esas itibarıyla valilikler tarafından belirlenmekle birlikte okullar da kişisel olarak mentör tercihinde bulunabilmektedir (NCEE, 2018b).

Güney Kore’de mentör öğretmenlerin; göreve yeni başlayan öğretmenler için sınıf gözlemi, öğretimsel rehberlik, öğrenci danışmanlığı ve değerlendirme gibi konularda yaptıkları rehberlik çalışmaları yer almaktadır. Bu faaliyetlerin sonrasında öğretmenler kazandıkları tecrübeleri raporlamakta, akran tartışmaları

ve sunumlar aracılığıyla bilgilerini paylaşmaktadır (NCEE, 2018c). Ülkemizde ise mentörlük faaliyetinin, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve deneyim kazanmaları noktasında olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca faaliyetin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirdiği ve buna paralel olarak öğrenci başarılarını artırdığı vurgulanmıştır (Uzunpınar vd., 2023, s. 3956). Öte yandan Erol ve Özdemir'in (2018, s. 883) yaptıkları çalışmada ise öğretmen adayları, mentor öğretmenlerin mentörlük görevlerini kısmen yerine getirdiğini belirtmiş ve mentörlük faaliyetinin kalitesiyle ilgili sorunlara dikkat çekmiştir.

3.2. Hizmet İçi Eğitim

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yöntemlerden biri de çok yaygın şekilde kullanılan hizmet içi eğitimlerdir. Hizmet içi eğitim belirli bir meslekteki personelin; yaptığı hizmete uyum sağlama, verimliliğini yükseltme, hizmeti esnasında görevlerini ve sorumluklarını çok daha verimli bir şekilde yerine getirmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, davranış, tutum ve deneyimlerinin yükseltilmesini amaçlayan planlı ve programlı olarak düzenlenen formal faaliyetler olarak ifade edilmektedir (Garuba, 2004, s. 200). 21.yy.'da her alanda çok hızlı bir gelişim ve değişimin yaşandığı göz önüne alındığında öğretmenlerin meslek öncesi eğitimde öğrendikleri bilgiler mesleğe başladıktan sonra kısa sürede güncelliğini kaybedebilmekte veya çok daha yeni bilgiler ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları Portekiz, İsviçre, Bulgaristan ve Kuzey Makedonya'da zorunlu iken ülkemizde ise isteğe bağlıdır. İspanya'da ise hizmet içi faaliyetler her ne kadar isteğe bağlı şekilde düzenlense de öğretmenlerin ek ücretlerine ve hizmet puanlarına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (European Commission, 2018, s. 57). Ülkemizdeki hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ilişkin yapılan çalışmada öğretmenler hizmet içi eğitimlerde; nitelik problemi, izleme ve değerlendirmenin olmayışı, ihtiyaca dönük faaliyetlerin düzenlenmemesi, formalite şeklinde görülme önyargısı, gelişime katkı sunmaması, özendirilmemesi, elverişli olmayan ortamlarda yapılması, gibi çok sayıda önemli eksiklikler bulunduğunu ifade etmiştir (Salihoğlu & Yayla, 2023, s. 146). Alanyazında yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu (Aydoğan, 2002, s. 162; Çiftçi, 2008, s. 245) ve bunun sebebi olarak da yapılan faaliyetlerin oldukça sıkıcı, çoğunlukla düz anlatım şeklinde gerçekleşmesi ve uygulamaya dönük olmaması gösterilmiştir (Kıldan, 2008, s. 109).

3.3. Lisansüstü Eğitim

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlayacak yöntemlerden biri de lisansüstü eğitimidir. Lisansüstü eğitim; herhangi bir bilgi alanında çok yönlü ve derinlemesine çalışarak, lisans eğitiminden daha üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olan bireylerin yetiştiği (Köksalan vd. 2010, s. 280) sanatta yeterlik, yüksek lisans ve doktora programlarını içeren eğitimidir (YÖK, 2016, s. 1). Lisansüstü eğitim, Avrupa'nın birçok ülkesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Örneğin; Almanya, Finlandiya, İtalya, İngiltere ve Fransa da sınıf öğretmenlerinin henüz göreve başlamadan üniversite eğitimi sırasında yüksek lisans eğitimi almaları zorunludur. İspanya'da ise ortaokul öğretmenlerinin mezun olabilmeleri için yüksek lisans eğitimlerini tamamlamaları şarttır. Japonya'ya baktığımızda ise öğretmenler, üniversitelerin lisansüstü enstitülerinde lisansüstü dereceler elde etmek amacıyla ücretli izne başvuruda bulunabilmektedir (OECD, 2011, s. 145). Böylece öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları teşvik edilmektedir. Oysa ülkemizdeki lisansüstü eğitim istatistiklerine göz attığımızda Millî Eğitim Bakanlığı'nın 31/12/2021 tarihini baz alarak yayınladığı idare faaliyet raporunda, Türkiye'de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranı %11,22 iken doktora mezunu öğretmenlerin oranı ise %0,23 olarak ifade edilmiştir (MEB, 2022a, s. 15). Lisansüstü eğitimin, ülkenin ihtiyaç duyduğu yüksek donanımlı bireylerin oluşmasında ve ülkenin kalkınmasındaki

anahtar rolü (Sevinç, 2001, s. 135) dikkate alındığında bu rakamların ülkemizin eğitim kalitesi açısından endişe verici olduğu görülmektedir.

3.4. Öğretmen Transferi (Teacher Transfer)

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde uygulanan bir diğer faaliyet ise öğretmen transferidir. Bu faaliyetin yaygın şekilde uygulandığı Japonya, öğretmen atama sisteminde farklı bir yapıya sahiptir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, il eğitim kurulu aracılığıyla işe alınır ve genellikle yedi veya sekiz yılda bir bu öğretmenlerin görev yeri ildeki okullar arasında dönüşümlü olarak değişmektedir (Fujita & Dawson, 2007, s. 42). Uygulama ile nitelikli öğretmenler aracılığıyla dezavantajlı olan bölgelerde eğitim gören öğrencilerin eğitimine imkân sağlanmaktadır. Bir başka deyişle en dezavantajlı öğrencilerin de en yetenekli öğretmenlere erişmelerine olanak tanınmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet süresince yetenek ve becerilerinin yükseltmeleri desteklenmektedir. Faaliyetle birlikte öğretmenlerin tecrübeli meslektaşlarından öğrenmeleri, kendi akranlarıyla etkileşime geçmeleri ve birçok değişik ortamda bulunmaları hedeflenmektedir. Böylelikle aynı öğretmenler sürekli olarak aynı okulda görev yapmamaktadır (Fujita & Dawson, 2007; OECD, 2011, s. 146). Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler düşük performans sergileyen okulların kapasitesini geliştirmek ve verimliliklerini artırmak için hareket edebilmektedir (Bensen & Farmer, 2013, s. 3).

Şangay'da da bu uygulamaya paralel olarak güçlendirilmiş yönetim programı, performansı yetersiz olan okullara destek olmak için hayata geçirilen önemli bir atılım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu programda okul yöneticileri ve öğretmenler performansı yetersiz okulların verimliliğini arttırmak ve kapasitelerini geliştirmek amacıyla iki okul arasında yer değiştirmektedir. Model; öğrenci öğrenmesini sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimini, verimliliğini ve iş birliğini artırma konularında başarılı olup nicelikten ziyade niteliği artırmayı amaçlamaktadır (Bensen & Farmer, 2013, s. 11). Çin Halk Cumhuriyeti de zorunlu eğitim kademesindeki tüm devlet okullarında görev yapan öğretmen kaynaklarının kalitesini eşit düzeye getirmek ve okul seçimi anlayışını ortadan kaldırmak için ülke çapında öğretmen ve müdür transferi programını başlatan ülkeler arasında yer almaktadır. Fakat öğretmenler bu uygulamadan teşvik yetersizliği, hedef çatışması ve yetersiz iletişim nedeniyle memnun olmadıklarını ifade etmektedir (Wu, 2020, s. 1).

3.5. Zümre İşbirliği ve Araştırma Takımı

Faaliyet, öğretim süreçlerinin verimliliğinin artırılması, öğrenci ilerlemesi, muhtemel öğrenci başarı ve başarısızlıkları, ders planları, disiplin problemleri, ölçme-değerlendirme vb. faaliyetlere yönelik süreçleri incelemek, tartışmak ve araştırmalar yapmak amacıyla öğretmenlerin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilmektedir (İlğan, 2020, s. 187). Bu faaliyette, öğretim programları ile derslerin eşgüdümlü şekilde yapılması, laboratuvar, spor salonu, kütüphane, ders araçları, bilişim teknolojileri gibi dersliklerden verimli bir biçimde faydalanılması ile performans ve proje görevi konularının belirlenmesi amaçları da bulunmaktadır (Eroğlu & Özbek, 2018, s. 258). Ayrıca dersin özelliğine göre materyaller ve etkinlik örnekleri oluşturularak ortak bir anlayış geliştirilmektedir (MEB, 2013). Fakat ülkemizde yapılan araştırmalar zümre öğretmenler kurulu toplantılarının veriminin mesleki gelişim açısından düşük olduğu, ortak proje ya da ders planı hazırlama faaliyetlerinin az sayıda gerçekleştiği (Eroğlu & Özbek, 2018, s. 264) ve toplantıların sorun odaklı bir yapıda yürütülmesinin verimliliği düşürdüğü (Koç, 2015, s. 9) tespit edilmiştir. Kodal ve Tekiroğlu'nun (2016, s. 101) yaptıkları çalışmada öğretmenler zümre toplantılarının verimsiz olduğunu, Göksoy ve Yenipınar (2015, s. 40) da toplantıların planlanması ve yürütülmesinde birçok eksiklikler bulunduğunu ifade etmiştir.

3.6. Uzman Öğretmenlik (Master Teacher)

Uzman öğretmenler; diğer meslektaşlarını denetleyen ve onları destekleyen oldukça yetenekli bireyler olarak görev yaparak eğitim sistemlerinde anahtar rol oynamaktadır (Clariño, 2020, s. 53). Uzman öğretmenlik faaliyetini 2008 yılında pilot olarak uygulama koyan Güney Kore, sistemi 2012 yılında ülke genelinde başlatmıştır. Bu sistemle beraber hem öğretmenlik hem de yöneticilikte gözle görülür şekilde dikkat çeken yeteneklere sahip olan öğretmenlere uzman öğretmenlik unvanı verilmektedir. Öğretmenlik görevleri devam eden uzman öğretmenlerin, aynı zamanda okul ve bölge şartlarına göre mesleki gelişim konusunda yeni sorumluluklar almaları beklenmektedir. Öğretmenlerin uzman öğretmen olabilmeleri için, en az 15 yıl öğretim tecrübesi bulunma, 1. seviye sertifikalarına sahip olma ve okulu tarafından tavsiye edilme gibi şartlar bulunmaktadır. Her ilde bulunan eğitim ofislerindeki gözlem komiteleri; öğretmenlerin başvurularını ve meslektaş görüşme sonuçlarını tetkik ederek, öğretmenlerin öğretimini gözlemler ve sonrasında ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirilmektedir. Uzman öğretmenlerin ayrıca yeterlilik eğitimi de alması gerekmektedir. Uzman öğretmenlere maaşlarının yanı sıra araştırma hibeleri de ödenmektedir (NCEE, 2018d; MOE of Korea, 2017: akt. Uğurlu vd., 2018, s. 1534).

PISA sonuçlarındaki başarılarıyla dikkat çeken Estonya’da ise Uzman Öğretmenlik 5 yıl süre ile verilen bir unvan olup ülkede bu unvan çeşitli öğretme faaliyetleri düzenleyen, yükseköğretim kurumları ile iş birliği içerisinde olan, okul içinde ve dışında gelişimsel çalışmalara katılım sağlayan öğretmenlere verilmektedir (Akdaş vd., 2023, s. 18). Türkiye’de ise öğretmenlik mesleğinde en az 10 yıl hizmeti bulunan, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olan ve Akademi aracılığıyla uzman öğretmenliğe yönelik düzenlenen eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlere uzman öğretmen unvanı verilmektedir. Ayrıca uzman öğretmenler arasından uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olan ve Akademi aracılığıyla başöğretmenliğe yönelik hazırlanan eğitimi başarıyla tamamlayanlara başöğretmen unvanı verilmektedir (MEB, 2024a). Türkiye’de görev yapan uzman veya başöğretmen unvanına sahip öğretmenlere ise Güney Kore ve Estonya’nın aksine mesleki gelişim konusunda yeni bir görev veya sorumluluk verilmemektedir.

3.7. Ders Araştırması (Lesson Study)

Japonya’da ders araştırması, yaygın şekilde ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılan bir metottur. Bu yaklaşımın temel ilkesi öğretmenler arasında iş birlikçi bir etkileşim ve ortam oluşturmaktır (Uğurlu vd., 2018, s. 1535). Tüm öğretmenler düzenli bir şekilde bu uygulamaya katılırlar, bu uygulama aracılığıyla ders planlarını grupça gözden geçirirler ve planları nasıl daha verimli hale getirebileceklerini müzakere etmektedir. Böylelikle faaliyet; öğretmenlerin kendilerini yansıtmaya, sürekli geliştirme ve ifade etmeleri için önemli bir işlev görmektedir (Stewart, 2011, s. 15). Faaliyet, öğretmenlerin öğrenenlere dönük kapsamlı bir hedef tespit etmesiyle başlar ve sonrasında bu hedefe ulaşmalarına destek olacak olan dersi planlama aşamasına geçilmektedir.

Hedefte bulunan dersi veren öğretmenler içerisinde bir öğretmen tercih edilir ve bu öğretmenin uyguladığı ders dikkatlice diğer öğretmenler tarafından sınıf ortamında gözlemlenir (Uğurlu vd., 2018, s. 1535). Bu gözlemler sırasında öğrencilerin anlaşılması zor kalıplara ya da kavramlara nasıl tepkide bulundukları, motivasyonu, odaklanması vb. unsurlar gözlemlenir. Sonraki aşamada öğretmenler, kendi aralarında dersin verimliliğini artırma noktasında fikir alışverişinde bulunarak devamında önerilerde bulunmaktadır. Genel olarak bu tartışmalar izleyen dersin planında düzenleme şeklinde yer alır ve uygulama koyulmaktadır. Daha sonra da öğretmenler kendi içerisinde bir değerlendirme yapmaktadır. Ders araştırması döngüsü, öğretmenler

kendi aralarında fikir birliğine vardıklarında ve öğrenenler için yeni bir kapsamlı görev tespit ettiklerinde son bulmaktadır (Rappleve & Komatsu, 2017, s. 4).

Araştırmacılar, ders araştırması faaliyetlerinin öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar üzerinde pozitif etkiye bulunduğunu gözlemledikçe özellikle de öğretmen adaylarıyla beraber okul ortamında yapılan çalışmalar kapsamında ders araştırması çalışmalarına yönelmiştir (Fernandez, 2005, s. 37; Murata & Pothen, 2011, s. 103; Eliphane, 2011, s. 305; Baki, 2012, s. 27). Yaptıkları çalışmada Bayram ve Bıkmaz (2019: 577) da ders araştırması faaliyetinin; öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklediğini, öğretmenlerin alan bilgisi ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Japonya temelli olan yaklaşım başta Amerika olmak üzere çeşitli ülkelerde de uygulanmıştır. Ders araştırması yaklaşımının dört temel aşaması bulunmaktadır (Rappleve & Komatsu, 2017, s. 2): (1) İşbirlikçi bir biçimde hedefin tespit edilmesi ve ders planı. (2) Oluşturulan ders planının uygulanması ve gözlemlenmesi. (3) Grup yansımaları ve sonrasında eleştiri. (4) Belirlenen hedeflerin ve ders planlarının gözden geçirilmesi ve döngünün tekrar edilmesi. Ülkemizde ders araştırması konusunda yapılan çalışmaların daha çok matematik branşı ile gerçekleştirildiği ve örneklem grubu olarak öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmektedir (Kanbolat vd., 2023, s. 60). Fakat öğretmenlerin, ders çalışması faaliyetinin mesleki gelişimlerine gerekli katkıyı sunmayacağı yönünde bir önyargıya sahip oldukları tespit edilmiştir (Bütün, 2019, s. 51).

3.8. İnternet ve Sosyal Medya

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hususlardan biri olarak hiç şüphesiz internet ve sosyal medyayı söyleyebiliriz. Cochrane ve Narayan (2013, s. 1) sosyal medya temelli mesleki gelişim faaliyetini; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yaşam boyu süren ve kendi kendine öğrenmesine imkân sağlayan yeni bir öğrenme durumu olarak ifade etmiştir. Öte yandan sosyal ağ siteleri, öğretmenlerin kurum içersindeki meslektaşlarıyla iletişim içerisinde olmalarının yanında yeni ilişkiler geliştirmelerine de yardımcı olmakta ve öğretmenler arasındaki iş birliğini daha güçlü hale getirme noktasında önemli rol oynamaktadır (Özmen vd., 2012, s. 499; Ploderer vd., 2010, s. 419). Yapılan çalışmada öğretmenlerin, sosyal medya araçlarından verimli şekilde yararlandıkları ve sosyal medyanın mesleki gelişimlerini sağlama noktasında önemli bir işlevi olduğu yönünde genel bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir (Öztürk vd., 2016, s. 7). İstanbul'da 43 öğretmenle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin yaklaşık %32'si mesleki gelişimleri için internet ve sosyal medyayı kullandığını ifade etmiştir (Özgenel, 2019, s. 133). Yaptıkları çalışmada Feyman Gök ve Ölmez (2023, s. 112) de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için sosyal medya platformlarından yararlandıkları ve bu platformları etkili bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırmanın sonucuna göre öğretmenler sosyal medya araçları aracılığıyla ulaşılan bilgilerin çocuklarda motivasyonu ve üretkenliği artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu araçlarla hem kendi ülkesindeki hem de diğer ülkelerdeki meslektaşlarının kullandığı yöntem ve teknikleri takip edebilmektedir.

3.9. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme aracılığıyla sağlanan mesleki gelişimin başarılı bir örneği Şangay'da uygulanmaktadır. Şangay'da görev yapan öğretmenlerden ders planı oluşturma ve oluşturulan ders planlarını paylaşma gibi faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir. 2008 yılında bu amaçla çevrimiçi bir platform kurulmuştur. Bu sayede öğretmenler; farklı kaynaklara, araştırma metinlerine ve programlara erişebilmekte ve istedikleri materyalleri de meslektaşlarıyla paylaşabilmektedir (NCEE, 2018b). Çevrimiçi öğrenme modelinde verimli bir araştırma geçmişi olan kıdemli bir öğretmen, çevrimiçi platformun uygulama kısmındaki önemli bir sorunu

yayınlanmaktadır. Bu probleme ilgi duyan öğretmenler kendi içerisinde araştırma ekibi kurmak amacıyla resmi olarak başvuruda bulunmaktadır. Kurulan ekip, problemi gündeme getiren öğretmenin rehberliğinde, olası çözümler (özel müdahaleler, yenilikçi tasarımlar vb.) ortaya koymakta ve çözümlerin verimliliğini değerlendirmek amacıyla araştırma planı oluşturmaktadır. Hükümet tarafından finansal olarak desteklenen eğitim profesörleri ile konunun uzmanlarından meydana gelen danışmanlık ekibi, araştırmaya dönük birtakım önerilerde bulunmanın yanı sıra ekibe mentörlük yapmaktadır. Bu ekip, araştırma derslerini görüntülü kayda alıp portala yükler, böylelikle ekipteki tüm öğretmenler sonuçlara erişebilmekte ve başka meslektaşlarıyla paylaşabilmektedir (Driskell, 2018; Uğurlu vd., 2018, s. 1536).

Singapur'da ise öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş olan Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde (National Institute of Education-NIE) ve Singapur Öğretmen Akademisi bünyesinde (Academy of Singapore Teachers-AST) birçok farklı alanda eğitimle ilişkili faaliyetlere katılabilmektedir (Goodwin vd., 2016). NIE aracılığıyla hem bireysel hem de grup etkinlikleri içeren birçok akademik faaliyete katılabilen öğretmenlerin çevrimiçi veya yüz yüze olarak etkileşimde bulunmalarına olanak sağlanmaktadır. Faaliyet sonunda katılımcılar yeterlilik belgesi veya sertifika ile ödüllendirilmektedir (Bautista vd., 2015, s. 316). İspnaya'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan çevrimiçi platformların başında Prest Gara gelmektedir. Platform üzerinden öğretmenler kendileri için sunulan hizmet içi eğitimlerden istediğini seçebilmekte, sistem üzerinden başvuruda bulunarak farklı bir kurs talebi de gerçekleştirebilmektedir (Prest Gara, 2023). Matematik ve geometri branşlarında birçok materyal ve kaynakların olduğu MatesGG, kişisel bilginin yanı sıra dijital hakların korunmasına destek olacak bilgiler de içeren Aseguratic diğer çevrimiçi platformlar olarak hizmet sunmaktadır (INTEF Platformu, 2023). Ayrıca öğretmenlerin eğitim konusunda uzmanlarla sanal biçimde canlı sohbet edebildiği EDUcharlas, öğretmenlere yönelik sınıfta dijital yenilikler konusunda hayata geçirilen ve sanal bir makale kitaplığı olarak hizmet veren Observatorio de Tecnologia Educativa gibi bir dizi uygulama ve platform da ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olan diğer çevrimiçi platformlar olarak karşımıza çıkmaktadır (INTEF Platformu, 2023).

Türkiye'de ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın hayata geçirdiği uygulamalardan biri Eğitim Bilişim Ağı [EBA] platformudur (Alabay, 2015, s. 19). EBA içerisinde bulunan e-içerikler ilgili alandaki uzmanlar tarafından oluşturulmaktadır. Ayrıca platform, Türkiye'de ve dünyada dijital yayıncılık konusunda deneyimli şirketlerin ürettiği içerikler ve öğretmenlerin yaptığı paylaşımlarla da her geçen gün büyüyen ve verimliliği artan bir uygulamaya dönüşmüştür (EBA, 2019: akt. Arslan, 2019:37). Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin EBA'ya yönelik algılarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2019, s. 67; Karasu, 2018; 925; Fidan vd., 2016, s. 630; Tutar, 2015, s. 63). Ayrıca COVID-19 salgını sırasında, teknolojik zorluklar ve bazı altyapı aksaklıklarına rağmen EBA platformu çevrimiçi eğitim noktasında önemini kanıtlamıştır (Aydın & Atasoy, 2023, s. 1708). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan çevrimiçi platformlardan bir diğeri ise Öğretmen Bilişim Ağı' dır [ÖBA](Ceylan, 2024, s. 515). Çalışmalarda, öğretmenlerin genel olarak ÖBA'ya yönelik olumlu bir tutum gösterdiği, işlevsel ve kullanıcı dostu olduğu görülmektedir (Dilekçi, 2023, s. 510; Okçu vd., 2023, s. 575). Fakat öğretmenlerin bir kısmı, uzaktan eğitim ve pedagojik beceriler gibi alanlarda içeriklerin yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir (Dilekçi, 2023, s. 519).

3.10. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

Özellikle son yıllarda okul temelli mesleki gelişim (OTMG) kavramı ön plana çıkmaktadır. OTMG: Okul tarafından tespit edilen ve o okula özgü olan eğitim ihtiyacının karşılanması için mahallî olarak eğitim planı doğrultusunda düzenlenen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024b). Guskey (2000) okul temelli

mesleki gelişim çalışmalarının, merkezi ve bölgesel temelli uygulamalardan çoğunlukla daha verimli ve başarılı olduğunu ifade etmektedir. Bölgesel bazlı mesleki gelişim faaliyetleri, genellikle tek oturumdan oluşan sunumlardan meydana gelir ve bu sunumlar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mevcut sorunlarıyla daha az ilişkilidir. Dahası, yeni ve güncel uygulamaların başarıya ulaşması için ihtiyaç duyulan destek ve yönlendirme çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik ve işleyiş süreci ise okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiği için daha verimlidir. Ele alınan konularda örgütsel bağlamla ile daha fazla ilişkilidir. Ayrıca, merkezi ve bölgesel mesleki gelişim faaliyetlerine kıyasla daha az kişi ile yürütüldüğünden, mesleki gelişim programına yönelik karar alınırken paydaşlar arasında uzlaşa rahatlıkla sağlanabilmektedir (Bümen vd., 2012, s. 37). Sasere ve Makhasane (2023, s. 391)'nin gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin, tek seferlik merkezi mesleki gelişim faaliyetlerinden ziyade okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı da ülkemizde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmak ve bu öğretmenlere birçok alanda eğitim olanağı sağlamak amacıyla çeşitli faaliyetler yürütmektedir (Alaca, 2022, s. 75). Bu amaca paralel olarak 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile gerçekleştirilen iş birliği sonucunda başlatılan proje gereğince, pilot okullarda uygulanmak üzere Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır (Bümen vd., 2012, s. 33). Bu modelde öğretmenler, yeteneklerini, ihtiyaçlarını, gözlemlerini ve öz değerlendirmelerini analiz ederek kendi kişisel ve mesleki gelişim planını geliştirirler. Öğretmenler gelişim ihtiyaçlarına ilişkin olarak okul yöneticisi ile sürecin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç toplantı gerçekleştirilmektedir. Son toplantıda tüm faaliyetler okul yönetimine sunulmakta ve rapor haline getirilmektedir. Planını ve çalışmalarını hayata geçirerek ihtiyaç duyduğu eksikliklerini tamamlayan öğretmen sonrasında gelişime gereksinim hissettiği farklı bir yeterlik alanına dönük çalışmalarını planlamakta ve uygulamaktadır. Böylece öğretmenin kişisel ve mesleki gelişiminin sürekliliği sağlanarak döngüsel bir süreç oluşturulmaktadır (Kaya & Kartallıoğlu, 2010, s. 117). Türkiye’de okullu temelli mesleki gelişim faaliyetleri 5 gün olarak planlanmakta, en az 10 öğretmen ile gerçekleştirilmekte ve ihtiyaç duyulduğunda farklı okullardan öğretmenler de bu faaliyetlere katılabilmektedir (MEB, 2024b).

4. Sonuç

Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri çok yönlü olarak geliştirmekle beraber bu faaliyetler öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı ölçüde verimli olabilmektedir (İlğan, 2013, s. 53). Çalışma kapsamında ele alınan Türkiye’deki mesleki gelişim faaliyetlerinin birçoğunun verimli bir şekilde uygulandığını söylemek ise oldukça zordur. Türkiye’de yaygın bir şekilde uygulanmakta olan hizmet içi eğitim, zümre iş birliği ve araştırma takımı faaliyetlerinin verimliliği tartışılmaktadır. Bu faaliyetlerin verimli olmamasında yapılan faaliyetlerin ilgi çekici olmaması ve bu faaliyetlere katılan öğretmenlerin desteklenmemesi etkili olmuş olabilir. Nitekim Karasolak vd. (2013, s. 997) çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz tutum içerisinde olduğunu, Bümen vd. (2012, s. 31) ise düzenlenen seminer ve kursların bağlamdan koparılmış olduğunu ve didaktik bir şekilde yapıldığından verimsiz olduğunu söylemiştir. Arslan (2023, s. 1383) ise Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinden maaş artışı elde etmesi ve ek hizmet puanı almasını önermiştir.

Zümre iş birliği ve araştırma takımları faaliyetlerinin verimli olmamasında ise okul yöneticilerin iş yükünün fazla olması nedeniyle bu toplantıları etkili bir şekilde planlayamaması etkili olmuş olabilir. Nitekim Yenipınar (2018, s. 2447) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin bu faaliyeti yapma sorumlulukları olmalarına karşın faaliyeti yönetmekten uzak durma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Yarım vd. (2022, s. 1928) ise

öğretmenlerin bu faaliyetleri yasal bir formalite olarak gördüğü saptanmıştır. Ülkemizdeki mentörlük faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemi öğretmenler tarafından vurgulanırken öğretmen adayları ise bu faaliyetlerin kalitesi ile ilgili sorunlara vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan mentörlük faaliyetindeki verimin düşük olmasında eğitim fakülteleri ile okul arasındaki iletişim eksikliği etkili olmuş olabilir. Nitekim Akyar (2020, s. 876) akademik danışmanların ve iş birlikçi öğretmenlerin mentörlük faaliyetlerinin yetersiz olmasının öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki performansını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Avrupa'nın birçok ülkesinde lisansüstü eğitim, (Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya ve Finlandiya) öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası ve zorunlu iken Türkiye'de bu konuda herhangi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Buna paralel olarak ülkemizde lisansüstü eğitim mezunu oranı Avrupa ülkelerine göre oldukça düşük olup öğretmenlik kariyer basamakları sisteminde öğretmenlerin lisansüstü eğitimini teşvik edecek herhangi bir düzenleme bulunmaması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Özellikle Japonya'da uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinden biri olan öğretmen transferi ise Türkiye'de zaman zaman gündeme gelse de öğretmenler, eğitim sendikaları ve kamuoyu tarafından gelen eleştiri ve baskılar bu uygulamanın hayata geçirilmesini engellemiş olabilir. Öyle ki Yılmaz, vd. (2012, s. 76) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, rotasyon uygulamasının okulların örgüt kültürüne olumsuz olarak yansıtacağını ve uyum problemlerine sebep olacağını belirtmiştir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinden bir diğeri olan uzman öğretmenlik Güney Kore, Estonya, Singapur gibi birçok ülkede uygulanmakta olup bu ülkelerdeki uzman öğretmenlere mesleki gelişim konusunda yeni görev ve sorumluluklar verilirken Türkiye'de görev yapan uzman veya başöğretmen unvanına sahip öğretmenlere yeni bir görev ve sorumluluk verilmediği belirlenmiştir. Bu durum ülkemizde görev yapan uzman ve başöğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmada öğretmenler uzman ve başöğretmenlik unvanlarını maaş artışı aracı olarak gördüklerini ifade etmiştir (Uygun & Karabulut, 2024, s. 161). Bir diğer çalışma sonucunda ise öğretmenler, uzman öğretmen yetiştirme programının yetersiz olduğunu vurgulamıştır (Avcı & Kayıran, 2023, s. 1).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini önleme, üretkenliklerini ve verimliliklerini artırma adına önemli bir mesleki gelişim faaliyetlerinden biri de araştırma izni sistemleri olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle Uzakdoğu ülkelerinde çeşitli kriterleri sağlayan öğretmenler ve okul yöneticileri bu uygulamadan yararlanabilmektedir. Öğretmenlerin faaliyet süresince ücretli izin, kısmi maaş ödemesi gibi avantajlardan yararlandığı uygulamanın bu ülkelerde başarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler eğitsel mesleki gelişim ve araştırma faaliyetlerine katılırken ek ders kesintisi yaşamazken lisansüstü eğitim alırken ek ders kaybı sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinden biri olan ders araştırması faaliyeti özellikle Japonya ve Amerika'da uygulanmaya başlanmış olup sonrasında birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de hayata geçirilmiş fakat öğretmenler, uygulamanın mesleki gelişimlerine yardımcı olmayacağı yönünde bir önyargıya sahip olduğu saptanmıştır. Bu öğretmenlerin bu önyargıya sahip olmalarında başkaları tarafından izlenme, zaman sıkıntısı vb. etkili olmuş olabilir. Nitekim Bütün'ün (2019, s. 51) yaptığı çalışmada öğretmenler; ders araştırması faaliyeti süresince gözlemlenme korkusu, zaman sıkıntısı, müfredat yoğunluğu ve sınav baskısı gibi konularda zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama adına internet ve sosyal medya faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Bu faaliyetler öğretmenlerin bireysel olarak ve çoğu zaman mekânsal ve zamansal kısıtlamalar olmaksızın mesleki gelişimlerini sağlamaları adına birçok fırsat sağlamaktadır. Fakat öğretmenlerin mesleki

gelişimleri için internet ve sosyal medyayı kullanırken dezenformasyon ve bağımlılık konusunda dikkatli olması gerektiği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, güvendikleri hesaplar aracılığıyla ulaştıkları içerikleri sorgulamadan doğrudan kullanma eğilimine oldukları saptanmıştır. (Feyman Gök & Ölmez, 2023, s. 112).

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerden bir diğeri ise çevrimiçi öğrenme olup Singapur ve İspanya gibi birçok ülkede farklı platformlar bulunurken Türkiye’de bu konuda EBA ve ÖBA platformları ön plana çıkmaktadır. Bu platformlar öğretmenler tarafından işlevsel bulunmaktadır. Öyle ki ÖBA aracılığıyla öğretmen eğitiminde %213 oranında bir artış sağlanmıştır (MEB, 2022b). Fakat bazı öğretmenler platformda yer alan içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim Güneş ve Yağcı Turan’ın (2022, s. 1464) yaptığı çalışmada görsel sanatlar öğretmenleri, ders içeriğini karmaşık bulduklarını ve zenginleştirilmeye ihtiyaç olduğunu bildirmiştir. Ayrıca günümüzde ihtiyaç doğrultusunda içerik ve işleyiş süreci okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiği için OTMG faaliyetlerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu faaliyetlere ilişkin öğretmen görüşlerinin ise genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir (Yüksel & Adıgüzel, 2012, s. 130).

Bu çalışmanın sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi adına çeşitli öneriler sunulmuştur:

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenirken öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Bakanlık ve yerel birimler tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı ve birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi bu eğitimlerin öğretmenlerin ek ders ücretlerine ve hizmet puanlarına katkı sağlayacak şekilde yürütülmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda başarılı çalışmalara imza atan Uzak Doğu ülkelerindeki uygulamalar incelenmeli ve bu faaliyetlerin etkin bir şekilde uygulanması adına gerekli altyapı ve hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.

Lisansüstü eğitimi teşvik edecek düzenlemeler hayata geçirilmeli ve bu düzenlemelere “Öğretmenlik Kariyer Basamakları”nda yer verilmelidir.

Öğretmenlerin ihtiyaçları ölçüsünde internet ve sosyal medya gibi yenilikçi mesleki gelişim faaliyetlerinden faydalanılmalıdır. Fakat bu süreçte dezenformasyon ve bağımlılığa karşı öğretmenlere gerekli eğitimler verilmelidir.

Çevrimiçi eğitim platformlarının içeriği ve çeşitliliği farklı ülkelerdeki uygulamalar göz önünde bulundurularak tüm branşlar için zenginleştirilmelidir.

Çıkar Çatışması ve Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir. Katkı oranı dağılımı şu şekildedir: Birinci yazar, %100 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Springer Science & Business Media

- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A., & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22. <https://www.sakajournals.org/ojs/index.php/tjer/article/view/78>
- Akyar, B. C. (2020). Investigating the mentoring of collaborative teachers and academic supervisors in pre-service early childhood education teachers' teaching experience. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 869-880. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702931>
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alaca, F. (2022). Okul temelli mesleki gelişim eğitimlerinde algoritmik düşünme kursu: Osmaniye öğretmen akademisi örneği. Ocak, M.A. ve Çakır, Ö. (Ed), *Eğitim ve Kültür Çalışmalarında Yenilikçi Yaklaşımlar*, 73-86.
- Arslan, E. (2019). *Eğitim bilişim ağına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya'nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364-1390. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>
- Ata, B. ve Urman, B. (2008). Sistematik derlemelerin kritik analizi. *Türk Jinekoloji ve Obstetrik Derneği Dergisi*, 5(4), 233-240. Erişim adresi: <https://turkmedline.net/detay/sistematik-derlemelerin-kritik-analizi/9f44d80588ab3ad/tr/375%2B2008%2B5%2B4>
- Atasoy, R. & Cemaloglu, N. (2018). Evaluation of quality policies on education in turkish education system. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1504-1518. DOI: 10.13189/ujer.2018.060711
- Avcı, A., Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11. <https://doi.org/10.57135/jier.1229524>
- Aydın, Ü. Y., & Atasoy, B. (2023). COVID-19 salgını sürecinde EBA platformu üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimlere ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1687-1714. <https://doi.org/10.17152/gefad.1336732>
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(29), 83-100. DOI: [10.9761/JASSS2547](https://doi.org/10.9761/JASSS2547)
- Bautista, A., Wong, J., ve Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 311-326. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>

- Bayar, A. (2014) The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610. <https://doi.org/10.30964/auebfd.473958>
- Bensen, J., ve Farmeri J. (2013). *School turnaround in Shanghai: The empowered-management program approach to improving school performance*. Center for American Progress. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561063.pdf>
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. Routledge Taylor & Francis, London.
- Blandford, S. (2004). *Professional development manual: A practical guide to planning and evaluating successful staff development*. Pearson Education.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6th ed., pp. 90-119, 598-610). USA: Saunders.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442293>
- Bütün, M. (2019). Mathematics teachers' early lesson study experiences in Turkey: Challenges and advantages. *World Journal of Education*, 9(5), 51-62. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p51>
- Ceylan, T. (2024). Dkab ve İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile İlgili Görüşleri. *Bilimname*, (51), 515-557. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1411940>
- Clariño, J. L. (2020). Organizational support, instructional and professional competencies of master teachers: A theory. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 4(6), 42-59. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd33271.pdf>
- Cochrane T., & Narayan V. (2013). Redesigning professional development: reconceptualising teaching using social learning technologies. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19226>
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de milli eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dar, R. A., & Peerzada, N. (2020). Professional Commitment and Job Satisfaction of Effective and Less Effective Secondary School Teachers in Kashmir.
- Dilci, T. & Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 245-265. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48560/616629>

- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) eğitim içeriklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 509-530. <https://doi.org/10.51460/baebd.1249546>
- Driskel, N. (31 Mayıs 2018). International Spotlight: Teaching and Research Groups in Shanghai. NCEE. Erişim adresi: <http://ncee.org/2016/05/international-spotlight-cieb-visits-teaching-and-research-groups-in-shanghai/>
- Duranay, Y.P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eliphane, L. E. (2011). Incorporating Lesson Study in Pre-service Mathematics Teacher Education. In Ubuz, B. (Ed.), *Proceedings of the 35 th Conference of the International for the Psychology of Mathematics Education*, vol.2, pp. 305-312. Ankara, Turkey: PME.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/researcher/issue/66631/1042615>
- Erol, Y. C., & Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874-894. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431457>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher education. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37- 47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463341>
- Feyman Gök, N. & Ölmez, E. (2023). An examination of the views of preschool teachers on the use of social media for professional development. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 10, 101-117. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1177302>
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20164520642>
- Fujita, H., ve Dawson, P. (2007). The qualifications of the teaching force in Japan. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. The USA: CPRE.
- Garuba, A. (2004). Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 191-203. <https://doi.org/10.1080/0260137042000184219>
- Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. (6th ed., pp. 79-92, 188-198, 284-302). London: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, A. L., Low, E., ve Darling - Hammond, L. (2016). *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*. Jossey Band: NCEE
- Göksoy, S., & Yenipinar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36159/406448>

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, California.
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Güneş, D., & Yağcı Turan, M. M. (2022). Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) yönelik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1461-1481. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1142125>
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009). What is a systematic review? https://familymedicine.med.wayne.edu/mpd/project/what_is_a_systematic_review.pdf
- INTEF Platformu. (2023, 25 Haziran). INTEF Platformu. Erişim adresi: <https://intef.es/>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56. <https://doi.org/10.12780/UUSBD174>
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 171-197. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/53462/726421>
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Kanbolat, O., Yıldırım, U., Pirimoğlu, B., Tat, E., & Kalkan, İ. (2023). Ders imecesi araştırmaları bize ne söylüyor? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(2), 49-65. <https://doi.org/10.32960/uead.1353775>
- Karaçam, Z. (2013). Sistemantik derleme metodolojisi: Sistemantik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/1066/19-42-2-pb.pdf>
- Karasu, T. (2018). İmam Hatip Meslek ve DİKAP dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili görüşleri. *Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 925-943. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/41200/442529>
- Kaya, S. & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 115-130. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16709>
- Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen ebeveyn ilişkilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilag, O. K. T., Bariquit, I. A., Glipa, C. G., Ignacio, R. A. R. A., Alvez, G. U., Guilot, R. T., & Sasan, J. M. (2023). Implication of individual plan for professional development (IPPD) on teachers' professional development and career advancement. *Basic and Applied Education Research Journal*, 4(1), 12-18. <https://doi.org/10.11594/baerj.04.01.02>

- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventor. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.539199>
- Koç, E. S. (2015). An evaluation of the effectiveness of committees of teachers according to the teachers' views, Ankara province sample. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 174, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.618>
- Kodal, T., & Tekiroğlu, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi zümre toplantılarına ilişkin görüşleri. *USBES V 2016 uluslararası sosyal bilgiler eğitimi sempozyumu: bildiriler kitabı*. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11499/45872>
- Köksalan, B., İlter, İ., ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855345>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- MEB (2022b). 2022 yılının ilk dört ayında öğretmen eğitiminde %213'lük artış. <https://www.meb.gov.tr/2022-yilinin-ilk-dort-ayinda-ogretmen-egitiminde-213luk-artis/haber/26017/tr>
- MEB. (2022a). 2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu. Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- MEB. (2024a). Öğretmenlik Meslek Kanunu, Resmî Gazete'de Yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslegi-kanunu-resm-gazetede-yayimlandi/haber/35166/tr#:~:text=%C3%96%C4%9Fretmenlerden%3B%20%C3%B6%C4%9Fretmenlikte%20en%20az%2010,tamamlayanlara%20uzman%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20unvan%C4%B1%20verilecek>
- MEB. (2024b). Öğretmen ve okulların mesleki gelişim programı Resmî Gazete'de. <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-ve-okullarin-mesleki-gelisimi-programi-resmi-gazetede/haber/25512/tr>
- Meissel, K., J. Parr and H. Timperley (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogrkuryon_1%5Cilkogrkuryon_2.html
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Murata, A., & Pothen, B. E. (2011). *Lesson study in preservice elementary mathematics methods courses: Connecting emerging practice and understanding*. Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together, 103-116. DOI:10.1007/978-90-481-9941-9_8
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018a). *Shanghai-China: Teacher and principal quality*.

- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018b). *Japonya: Educational overview and teachers*.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018c). *South Korea: Intructional systems*.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018d). *South Korea: Intructional*
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu bildiriler kitabı*, 39-43.
- OECD, (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD, (2014). *Results from TALIS 2013-2014: Shanghai (China)*. OECD Pubishing.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and training policy*, OECD Publishing, Paris.
- Okçu, S. & Karakoç, G. & Okçu, N. & Karakoç, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 575-586. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317098>
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/51185/654956>
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(2): 496-506. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19816/211941>
- Öztürk, S. D., Öztürk, F. & Özen, R. (2016). Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı olarak kullanım durumları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 7-21. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3515
- Ploderer, B., Howard, S. & Thomas, P. (2010). Collaboration on social network sites: Amateurs, professionals and celebrities. *Comput Supported Cooperative Work*, 19, 419-455. <https://doi.org/10.1007/s10606-010-9112-0>
- Prest Gara. (2023). *Departamento de educación aprendizaje e innovación educativa*. <https://www.euskadi.eus/personal-docente-formacion-prest-gara/web01-a3htreba/es/>
- Rappleye, J., ve Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative & International Education*, 12(4): 398-430. <https://doi.org/10.1177/1745499917740656>
- Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1118567>
- Sasere, O. B., & Makhasane, S. D. (2023). School-based teacher professional development framework (SBTPDF): A blueprint for school principals in Nigeria. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 391-414. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.21>

- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000052
- Spillane, J. P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders’ opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407- 432. <https://doi.org/10.1080/00131910903403998>
- Stewart, V. (2011). Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession. *New York, NY: Asia Society and US Department of Education*. <https://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf>
- Stoll, L. (1992). *Teacher growth in the effective school*. Fullan H & Hargreaves A. (Ed.), Teacher development and educational change. The Falmer Press: London.
- Titrek, O., Delioğlu, M. ve İpekli, N. (2021). Türkiye’de etkili okul araştırması: Makalelerin içerik analizi (2000-2020). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 586-597. <https://doi.org/10.14686/buefad.959543>
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uçman, O. (2019). *Uluslararası bakalorya ilk yıllar programını uygulayan okullar ile MEB öğretim programı uygulayan ilkokulların etkili okul özelliklerinin ve öğretmen mesleki motivasyonlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, F., Dolmacı, A., & Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1525-1540. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14589>
- Uygun, K., & Karabulut, Ş. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarına ve sınavlarına ilişkin görüşleri. *Anasay*, (27), 151-164. <https://doi.org/10.33404/anasay.1422240>
- Uzunpınar, G., Demiray, Ö., Gürel, Ö. İ., & Arkadaş, B. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentörlük programlarının rolü ve etkinliği. *Academic Social Resources Journal*, 8(54), 3952-3960. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72572>
- Wallin, J. (2003). Improving school effectiveness. *Abac Journal*, 23(1).
- Wu, X. (2020). Narrowing the gap: a Chinese experience of teacher rotation. *Asia Pacific Education Review*, 21(3), 393-408. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09630-4>
- Yarım, M. A., Morkoç, S., & Sulak, Y. (2022). İlkokullarda zümre toplantılarının işlevselliği ve verimliliği üzerine hermeneutik fenomenolojik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 1928-1940. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064856>
- Yenipınar, Ş. (2018). Okul müdürlerinin zümre çalışmalarını yönetebilme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2447-2474. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-417423>

- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T., & Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-international Journal of Educational Research* 3 (3), 65-83. Erişim adresi: <https://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89765>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. issues & answers. rel 2007-no. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1). <https://eric.ed.gov/?id=eD498548>
- YÖK. (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, (6), 117-134. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.39538>