



What Do Research Based on the Teacher Professional Development Say?

Deniz ATAL* , Raziye SANCAR**

Received date: 07.05.2020

Accepted date: 05.10.2020

Abstract

Recently, in order to increase the teachers' professional quality in Turkey, the Ministry of National Education and the Council of Higher Education have collaborated on teachers' professional development. Currently, projects such as "To 2023 with our teachers" are being carried out by the General Directorate of Teacher Training and Development under the Ministry of National Education. In this study, in order to provide guidance to the professional development processes planned in our country, it was aimed to examine the aims, scope, processes, and focuses of 134 research articles in which internationally conducted projects were published in the field of professional development. The qualitative research approach was adopted in the research, it was designed as basic interpretative research and the document analysis was used while collecting data. While the SCOPUS database was searched to determine the data set of the research, articles containing the word "professional development" in their title were determined in four leading journals (Asia-Pacific Journal of Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education) published in the Social Science Citation Index. According to the results of the research, the most essential point to be considered in professional development research and application processes is related to the process's comprehensiveness and integrity. There is a need to structure professional development processes that take into account new, inclusive, and contextual features. The professional development process has more than one stakeholder such as teachers, school administrators, teacher educators, and students. It is believed that enrichment in terms of working samples in the researches to be carried out in our country will increase the benefit to be obtained from the research and implementation processes.

Keywords: Professional development, teacher education, teacher profession.

* Ankara University, Department of Computer and Instructional Technology Education, Ankara, Turkey; atal@ankara.edu.tr

** Kırşehir Ahi Evran University, Department of Computer and Instructional Technology Education, Kırşehir, Turkey; raziyesancar@gmail.com

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Odaklanan Araştırmalar Ne Söylüyor?

Deniz ATAL* , Raziye SANCAR**

Geliş tarihi: 07.05.2020


Kabul tarihi: 05.10.2020

Öz

Ülkemizde son dönemde öğretmenlerin mesleki niteliğinin arttırılması amacı ile MEB’de ve YÖK’te öğretmenlik mesleği mesleki gelişim projelerinin yeni ve girişimci biçimde uygulanmasına ilişkin ikili iş birlikleri başlatılmıştır. Hali hazırda MEB’e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nce “Öğretmenlerimizle 2023’e” gibi projeler yürütülmektedir. Bu araştırmada ülkemiz bağlamında yürütülmesi planlanan mesleki gelişim süreçlerine rehberlik sağlaması amacı ile uluslararası alanyazında genellikle mesleki gelişim alanında yürütülmüş projelerin yayımlandığı toplamda 134 araştırma makalesinin amaç, kapsam, süreç ve odaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, temel yorumlayıcı araştırma olarak desenlenmiş ve veriler toplanırken doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. SCOPUS arama motorunda SSCI’da (Social Science Citation Index) taranan öğretmen yetiştirme alanında önde gelen dört dergide (Asia-Pacific Journal of Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education) yayımlanan, başlığında “mesleki gelişim-professional development” sözcük bloğunu içeren makaleler araştırmanın veri seti olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki gelişim araştırma ve uygulama süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta, sürecin kapsamlılığı ve bütüncüllüğü ile ilgilidir. Yeni, kapsayıcı ve bağlam özelliklerini dikkate alan mesleki gelişim süreçlerinin yapılandırılmasına gereksinim vardır. Mesleki gelişim sürecinin öğretmenler, okul yöneticileri, öğretmen eğitimcileri, öğrenciler gibi birden fazla paydaşı bulunmaktadır. Ülkemizde yürütülecek araştırmaların çalışma grupları açısından zenginleştirilmesinin araştırma ve uygulama süreçlerinden elde edilecek yararı arttıracığı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği.

* Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye; atal@ankara.edu.tr

** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye; raziyesancar@gmail.com

1. Giriş

Günümüzde toplumlar 21 yy. yeterliklerine sahip nitelikli ve başarılı bireyler yetiştirmek için zaman zaman eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapmakta, alınan politik kararlarla ve uygulama süreçleriyle eğitimin etkililiğini arttırmaya çalışmaktadır. Hiç kuşkusuz yaşanan bu değişim ve düzenlemelerde önemli ve merkezi role sahip olan paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Villegas-Reimers'e (2003) göre öğretmenler reform sürecinde yalnızca gelişim için değiştirilmesi gereken "değişkenlerden" biri değil, aynı zamanda değişimin en önemli aracı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle değişim sürecinde onların; eğitim sisteminde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için bilgi, inanç ve yeterliklerinin gözden geçirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Dahası, değişim sürecinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin, mesleki bilgi, beceri ve yeterliği kazanabilecekleri çeşitli olanaklara gereksinim duydukları göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer biçimde, van Driel, Meirink, van Veen ve Zwart'a (2012) göre de eğitimdeki değişim ve yenilik için öğretmenlerin mesleki gelişimleri dikkate alınması gereken önemli unsurlar arasındadır.

Öte yandan, öğretmenlerin, öğrenci başarısı ve okulların niteliği/kalitesi üzerindeki etkisiyle ilgili tartışmalar yıllardır süregelmektedir (Borko & Putnam, 1995; Desimone, 2009; 2011; Guskey, 2003; Kang, Cha, & Ha, 2013; Macià, & García, 2016). Hatta OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005) raporunda öğretmen niteliği, öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni olarak belirtilmiştir. Ancak, bilgi toplumu ile yenilenen öğrenme ve öğretme süreçleri öğretmenlere karmaşıklık, öngörülemezlik ve belirsizlikler getirmiş, öğretmenlerin rollerini çeşitlendirmiş ve onlardan beklenenleri arttırmıştır. Böyle bir mesleki iklimde, öğretmenlerin daha etkin rol alarak süreci yönetebilmek için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanmaları son derece önemlidir (Day, 2007; Fullan, 2001).

1.1. Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim

Mesleki gelişimi, çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve kariyer boyunca gelişmesi nedeni ile tanımlamak oldukça güçtür. Alanyazında mesleki gelişimi tanımlamaya çalışan araştırmalardan bazıları geleneksel yaklaşım benimsenerek belirli değişkenlere odaklanmıştır. En basit anlamı ile Guskey (2003) mesleki gelişimi "Öğrencilerin başarılarını arttırmak için öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik süreç ve etkinlikler" biçiminde ele almaktadır. Benzer şekilde, Day ve Sachs (2004) da mesleki gelişimi "Öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaptıkları çalışmalarını geliştirmek için tasarlanan tüm faaliyetler" olarak yorumlamaktadır. Söz konusu bu geleneksel tanımlarda, mesleki gelişimde süreç ve etkinliklere odaklanılarak öğrenci başarısını artırmak amaçlanmaktadır. Ancak bu tanımlarda öğretmenler pasif alıcı olarak görülmekte ve onların bireysel özelliklerine, gereksinimlerine, yeterliklerine ve önbilgilerine yeterince odaklanılmamaktadır (Neil & Morgan, 2003). Geleneksel yaklaşımların aksine, bireyi (öğretmeni) temel alan yeni yaklaşımlarda ise; öğretmen merkeze alınarak, uzun süreli, sorgulayıcı, yansıtıcı ve işbirlikli süreçlere vurgu yapılmakta (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Hardy, 2012; Hunzicker, 2011), öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini öngören yapılandırmacı bir eğitim görüşü temel alınmaktadır.

Wilson (2013) etkili mesleki gelişimi, öğretmenleri etkin öğrenmeye dahil eden, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortaklaşa katılımını sağlayan, okul uygulamaları ve politikaları ile tutarlı ve süresi yeterli olan, içerik odaklı süreç ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Yeni yaklaşımlara göre mesleki gelişim sürecinde öğretmenler yalnızca mesleki (kuram ve uygulama arasındaki güçlü

bağlantıyı sağlama gibi) boyutlarda değil, kişisel (inançlar, değerler ve tutumlar, ilgi, motivasyon gibi) ve sosyal (bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler gibi) boyutlarda da gelişim gösterirler (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007). Öğretmenlerin bu gelişim süreci pek çok yolla desteklenebilmektedir. Örneğin, geleneksel yaklaşımı benimseyen araştırmalarda sıklıkla, kısa süreli kurslar, seminerler ve eğitimleri görmek olasıdır (Avalos, 2011; Borko ve diğerleri, 2010; Evans, 2014; Macià & García, 2016). Öte yandan, yeni yaklaşımların benimsenmesiyle; koçluk, mentörlük, sınıf-ıçi uygulamaların gözlemlenmesi, deneyim paylaşımı, akran ağları, işbirlikli öğrenme ortamları, kişisel yansımalar, öğrenci portfolyoları, teknoloji destekli ortamlar vb. öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için kullanılabilir (Avalos, 2011; Borko ve diğerleri, 2010; Desimone, 2011; Kang ve diğerleri, 2013; Neil & Morgan, 2003). Hatta yalnızca formal değil; mesleki yayınları okumak, akademik bir disiplinle ilgili belgeselleri izlemek gibi informal deneyimler de mesleki gelişime katkı sağlayabilmektedir (Desimone, 2011; Fraser ve diğerleri, 2007; Macià & García, 2016; Postholm, 2012).

1.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Yalnızca uluslararası alanyazında değil, Türkiye’de de 1960’lı yıllardan beri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle 1982’den beri MEB’e bağlı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı gibi çeşitli birimler, yerelde valilikler, çeşitli sivil toplum örgütleri, özel eğitim kurumları, çeşitli kuruluşlar, dernekler ve vakıflar aracılığı ile öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacı ile eğitimler, etkinlikler ve projeler yürütülmektedir. Öte yandan, Şura Kararları, Kalkınma Planları ve Eylem Planları, Vizyon Belgelerinde de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi üzerinde durulmakta ve mesleki gelişim süreçlerini iyileştirmeye yönelik kararlar alınmaktadır. Örneğin, son dönemde MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek üzere; her öğretmenin kendi alanıyla ilgili gereksinim duyduğu materyalleri hazırlama ve kullanma becerisinin geliştirilmesi amaçlanan “Öğretmenlerimizle 2023’e” projesi başlatılmıştır (MEB, 2018). Öğretmen yetiştirme ve hizmetiçi eğitimde dönüşüm ve yenilik sağlamak amacıyla da MEB ile Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) arasında “Eğitimde İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır (YÖK, 2020). Yapılanlar bunlarla sınırlı kalmayıp, pek çok araştırmacı tarafından ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere çalışmalar yürütülmektedir (Alakurt, Öztürk, Karademir, & Yılmaz, 2019; Aslanargun & Atmaca, 2017; Aydın, 2018; Bozak, Yıldırım, & Demirtaş, 2011; Can, 2019; Ilgaz & Usluel, 2011). Ancak, ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların genellikle kısa süreli kurs ve seminerler biçiminde yürütüldüğü, geleneksel yaklaşımları benimsediği, sürecin sonunda etkililiğin ve uygulama sürecinin kapsamlı biçimde izlenip değerlendirilmediği görülmektedir.

Etkili mesleki gelişim için elbette ki amaç evrensel geçerliliği olan bir program hazırlamak değil, aksine neyin, hangi durumda nasıl işe yaradığını görmeye yönelik adımlar atmaktır. Bunun için uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek adına ne tür araştırmalar yapıldığını incelemek önemli bir adım olacaktır. Son yıllarda özellikle uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan araştırmaların sayısındaki artış oldukça dikkat çekicidir. Toplumlarda yaşanan dönüşümle birlikte mesleki gelişim süreçleri de yeniden yapılmakta, farklı bağlamlarda farklı uygulamalarla öğretmenlerin mesleki gelişimi daha etkili ve nitelikli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkili bir biçimde destekleyebilme noktasında, uluslararası alanyazında yaşanan dönüşümün bütüncül olarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, yapılan

araştırmada; uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ele alan araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece ilgili çalışmaların çalışma gruplarının kimlerden oluştuğu, amaçlarının neler olduğu, hangi bağlamlarda gerçekleştiği, uygulama süreleri ve uygulanma biçimlerinin nasıl olduğuna ilişkin özellikler incelenerek bir eğilim ve çerçeve ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ortaya konulan çerçevenin ülkemizde konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Öte yandan alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili pek çok araştırma olmasına karşın, mesleki gelişim odaklı araştırmaların eğilimlerini belirleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Avalos, 2011; Abazaoğlu, 2014; Bümen, Ateş, Çakar, Ural, & Acar, 2012; Villegas-Reimers, 2003). Bu nedenle yapılacak olan araştırmanın ilgili alanyazına da önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modeli, incelenen dokümanlar, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında ayrıntılandırılmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma amacı ile koşt biçimde araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve temel yorumlayıcı araştırma olarak desenlenmiştir. Temel yorumlayıcı araştırma deseninde farklı veri toplama yöntem, teknik ve süreçleri kullanılabilir (Merriam, 2013). Bu araştırmada veriler toplanırken doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, alanyazında araştırılması amaçlanan olgu, durum ve olaylar hakkında ayrıntılı bilgi içeren, yazılı ve veya görsel kaynakların çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu inceleme; araştırmanın amacı ya da problemi ile bağlantılı olarak araştırmaya veri sağlayacak belgelerin toplanması, değerlendirilmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Cohen, Mannion, & Morison, 2007). Doküman incelemesinde öncelikle bir araştırma çerçevesi ve incelemelerin odağı belirlenir, ardından ilgili alanyazın incelenerek, belgelerin hangi boyutlarda inceleneceğine karar verilir ve çözümlenme sürecine geçilir (Owage & Malen, 1999, akt. Randolph, 2009). Bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlar bir sonraki başlık altında ayrıntılı biçimde aktarılmaktadır.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Dergi ve makalelerin belirlenebilmesi amacı ile Scopus arama motorundan (<http://www.scopus.com>) yararlanılmıştır. Öncelikle, (i) SSCI’te taranan (Social Science Citation Index) (ii) dergi adında “öğretmen eğitimi (teacher education)” sözcük bloğu içeren (iii) ve öğretmen eğitiminde ancak herhangi bir konu alanında özelleşmiş dergiler hariç tutularak incelenmesi planlanan dergiler derlenmiştir. Söz konusu ölçütler doğrultusunda Asia-Pacific Journal of Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education dergileri araştırma kapsamında incelenmek üzere belirlenmiştir. Bu aşamada bu dört dergi tarafından yayımlanmış 8303 makaleye erişilmiştir. İkinci olarak, bu aşamada yer alan makaleler (i) 2008-2019 yılları arasında yayımlanmış, (ii) İngilizce yazılmış, (iii) başlıklarında “mesleki gelişim (professional development)” sözcük bloğu içeren ve (iv) “makale” türünde olmak koşulu ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu sınırlamaların uygulanmasının ardından toplamda 134 makale incelenmek üzere belirlenmiştir. Söz konusu makalelerin dergilere göre dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmektedir.

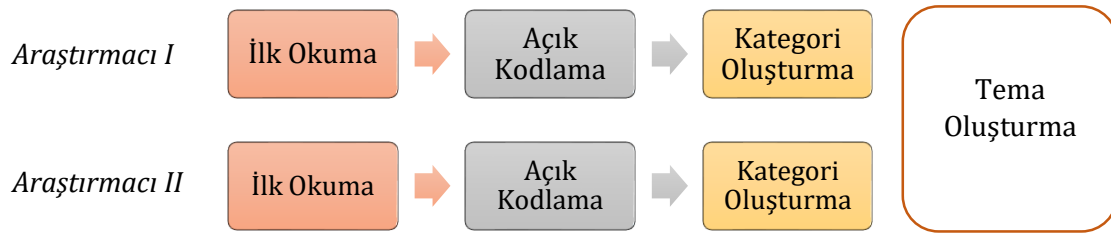
Tablo 1. Araştırma kapsamında incelenen dergiler

Dergi Başlıkları	f	%
Teaching and Teacher Education (T&TE)	82	61,2
Journal of Teacher Education (JTE)	24	17,9
European Journal of Teacher Education (EJTE)	18	13,4
Asia-Pacific Journal of Teacher Education (APJTE)	10	7,5
Toplam	134	100

Tablo 1’de yer alan verilerde görüldüğü üzere belirlenen tarih aralıklarında mesleki gelişim ile ilgili makaleler en çok T&TE dergisinde yer almaktadır. Makale başlığında mesleki gelişim sözcük bloğunu içeren makalelerin en az APJTE’de yer aldığı dikkat çekmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Belirlenen 134 makale iki ayrı araştırmacı tarafından dört farklı aşamada incelenmiştir. Bu aşamalar, ilk okuma, açık kodlama, kategori oluşturma ve son olarak tema oluşturmaya içermektedir. Söz konusu aşamaların ardından araştırmacılar bir araya gelerek kategori ve temalar üzerinden tartışarak bu kategori ve temalara verilerin çözümlenmesi aşamasında son halleri verilmiştir. Şekil 1’de veri çözümleme süreci yer almaktadır. Bu süreçte bazı kategorilerin birleştirilmesine ve bazı kategorilerin farklı biçimlerde adlandırılmasına karar verilmiştir.

Şekil 1. Verilerin çözümlenmesi süreci

Çözümleme süreci ile ilgili bir örnek şu biçimdedir. Örneğin; “Çalışma odağı” teması altında “Öğretmenlerin mesleki niteliklerindeki değişim” ve “Pedagojik yeterlik ve mesleki becerindeki değişim” başlıklı kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler daha sonra birleştirilerek “Öğretmenlerin meslekle ilişkili özelliklerindeki ve becerilerindeki değişim” olarak son biçimi verilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma probleminin doğası ve problemin ele alınma biçimindeki farklılıklar nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin kavramların değişmesine yol açmaktadır. Nitel araştırmalar için geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında güvenilirlik, inanılabilirlik, aktarılabirlik ve doğrulanabilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Merriam, 2013). Araştırma kapsamında aktarılabirliğin sağlanabilmesi amacı ile Lincoln ve Guba (2013) tarafından belirtildiği üzere ayrıntılı betimlemelere yer verilmektedir. Söz konusu ayrıntılı betimlemeler, süreçte incelenecek dokümanların belirlenmesi, belirlenen dokümanların çözümlenmesi ve ardından raporlanması aşamalarında yapılan açıklamalarla sağlanmaktadır. Tüm araştırma sürecinde her iki araştırmacı da çözümleme, kodlama, tema ve kategori oluşturduktan sonra son aşamada bir araya gelmiş ve farklılık oluşan temaları ve kategorileri birlikte tartışarak fikir birliğine varmış ve son hallerini vermişlerdir. Araştırmanın raporlanması sürecinde yapılan ayrıntılı betimlemeler doğrudan

alıntılar ile desteklenerek araştırmanın tutarlılığını sağlamak amaçlanmıştır. Başka bir söyleyişle doğrudan alıntılar aracılığıyla veriler ile ulaşılan sonuçların değerlendirilmesine olanak tanınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları yürütülen mesleki gelişim araştırmalarının çalışma alanları, çalışma grupları, katılımcı sayıları, yürütülen proje/etkinliğin süresi, araştırma sürecinde kullanılan yöntem, proje/etkinlikte yararlanılan veri kaynağı türleri ve yürütülen proje/etkinliklerin çalışma odaklarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Makalelerin Çalışma Alanları

Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin çalışma alanlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin çalışma alanları

Çalışma Alanları	f	%
İlköğretim	57	42,5
Matematik-Geometri	13	9,7
Fen Bilimleri	12	9,0
Ortaöğretim	11	8,2
Dil Eğitimi	8	6,0
Okul Öncesi	4	3,0
Sosyal Bilgiler	3	2,2
Teknik Eğitim	1	0,7
Belirtilmemiş	26	19,4
Toplam	134	100

Tablo 2 incelendiğinde, makalelerin çalışma alanlarının en çok ilköğretim alanında (%42,5) yoğunlaştığı görülürken; Matematik (%9,7), Fen Bilimleri (%9), Ortaöğretim (%8,2) ve Dil Eğitimi (%6) alanlarında yürütülen çalışmaların sıklığı da dikkati çekmektedir. Tablo 2'de dikkat çeken önemli bir bulgu araştırmaların önemli bir bölümünde (%19,4) çalışma alanlarına ilişkin doğrudan bir bilgiye yer verilmemiş olmasıdır.

3.2. Makalelerin Çalışma Grupları

Mesleki gelişim bağlamında ilgili alanyazında sıklıkla uygulama süreçlerinin sürecin her bir ortağını içermesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (bkn. Hadar & Brody, 2012; Hardy, 2012). Bu noktada incelenen makalelerde sürece kimlerin dahil edildiği sorusu büyük önem kazanmaktadır. Tablo 3'te mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin çalışma gruplarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin çalışma grupları

Çalışma Grubu	f	%
Öğretmen	78	58,2
Öğrenci	15	11,2
Öğretmen eğitimcileri (Öğretim üyeleri)	12	9,0
Öğretmen adayı	9	6,7
Okul müdürü	2	1,5
Hizmet içi eğitimciler	1	0,7
Hükümet yetkilileri	1	0,7
Belirtilmemiş	16	11,9
Toplam	134	100

Tablo 3 incelendiğinde, yürütülen proje/etkinliklerde en çok öğretiler (%58,2) ile çalışıldığı dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler (%11,2), öğretmen eğitimcileri (%9) ve öğretmen adaylarının (%6,7) da mesleki gelişim süreçlerine dahil edildiği ve/veya odaklanıldığı belirlenmiştir. Dikkat çeken bir diğer önemli nokta süreçte okul müdürlerine (%1,5) ve hükümet yetkililerine (%0,7) yer verilen proje/etkinliklerin oranıdır. Bu bulgunun söz konusu kitlelerin mesleki gelişim süreçlerinde alanyazında atfedilen yeri ve önemi ile koşutluk göstermediği görülmektedir. Başka bir söyleyişle, ilgili alanyazında sıklıkla okul müdürleri ve hükümet yetkililerinin de sürece dahil olduğu kapsayıcı mesleki gelişim süreçlerinin önemine vurgu yapılırken; incelenen araştırmalarda söz konusu kitlenin araştırma süreçlerine çok nadir dahil edildikleri görülmektedir.

3.3. Araştırmalardaki Katılımcı Sayıları

Mesleki gelişim ile ilgili alanyazında yürütülen projelerde/etkinliklerde yer alan katılımcıların sayısının uygulama süreçlerine yön verebilecek bir değişken olduğu belirtilmektedir. Tablo 4'te mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin katılımcı sayılarına ilişkin ayrıntılı veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerin katılımcı sayıları

Katılımcı Sayısı	f	%
1-4 kişi	18	13,4
5-9 kişi	13	9,7
10-19 kişi	27	20,1
20-49 kişi	12	9,0
50-99 kişi	6	4,5
100-199 kişi	9	6,7
200-499 kişi	11	8,2
500-999 kişi	7	5,2
1000-130000 kişi	5	3,7
Belirtilmemiş	26	20,1
Toplam	134	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaların yarısından fazlasının (%52,2) 50 kişinin altında katılımcı ile yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Tabloda öne çıkan bir başka bulgu ise 100 ve daha fazla katılımcı ile yürütülen projelerin/etkinliklerin sayısının (%23,8) azımsanmayacak kadar fazla olmasıdır. Dahası incelenen makalelerin bir bölümünün (%3,7) bin ve daha fazla katılımcı ile yürütülmüş olması başka bir söyleyişle büyük ölçekli çalışmalar olması öne çıkan bulgular arasındadır.

3.4. Araştırmalardaki Proje/Etkinlik Süreleri

Mesleki gelişim programlarının etkililiği, verimliliği ve yaygınlaştırılması için uygulama süresinin etkililiği ilgili alanyazında sıklıkla tartışılmaktadır (bkn. Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Hardy, 2012; Hunzicker, 2011). Bu noktada yürütülen projelerin/etkinliklerin sürelerine ilişkin eğilimin belirlenmesi büyük öneme sahiptir. Tablo 5'te incelenen makalelerde mesleki gelişim bağlamında yürütülen proje/etkinliklerin süresine ilişkin ayrıntılı veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Mesleki gelişim bağlamında yürütülen proje/etkinliklerin süresi

Çalışma Süresi	f	%
0-7 hafta	13	9,7
2 Ay-11 Ay	22	16,4
1 Yıl-3 Yıl	36	26,9
4 yıl ve daha fazlası	6	4,5
Belirtilmemiş	57	42,5
Toplam	134	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunda (%31,4) uygulama süreçlerinin bir yıl ve üzerinde süre ile yürütüldüğü görülmektedir. Dikkat çeken önemli bir bulgu kısa süreli uygulamalarla ilgili olup; söz konusu çalışmaların görece az sayıda olduğu (%9,7) belirlenmiştir. Uygulama süresi belirtilmemiş çalışmalar, süreçteki odakları ile koşut biçimde ya anket, ölçek uyguladıklarından ya da mesleki gelişim sürecinin sonunda değerlendirme yaptıklarından araştırma/proje ile ilgili bir süre belirtmedikleri (%42,5) görülmektedir.

3.5. Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Tablo 6'da mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin ayrıntılı veriler yer almaktadır.

Tablo 6. Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemi

Kullanılan Yöntem	f	%
Nitел		
Durum çalışması	31	23,1
Eylem araştırması	10	7,5
Söylem analizi	7	5,2
Diğer	6	4,5
Nicel		
Deneysel	14	10,4
Tarama	12	9,0
Korelasyon/Nedensel Karşılaştırma	9	6,7
Karma	25	18,7
Bilinmeyen	20	14,9
Toplam	134	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmalarda en çok nitel araştırma yaklaşımının (%40,3) benimsendiği görülmektedir. Özellikle nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmalarının (%23,1) sıklığı dikkati çekmektedir. Nitel araştırma yaklaşımlarını nicel araştırma yaklaşımları (%26,1) takip ederken; çalışmalarda karma araştırma yaklaşımının (%18,7) benimsendiği de görülmektedir.

3.6. Araştırmalarda Yararlanılan Veri Kaynakları

Yararlanılan veri kaynakları elde edilen verilerin çeşitlenmesi ile ilgili alanyazına farklı açı ve biçimlerde katkı sağlayacağından hareketle makalelerde kullanılan veri kaynağı türleri incelenmiştir. Tablo 7'de mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerde yararlanılan veri kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7. Mesleki gelişim bağlamında incelenen makalelerde yararlanılan veri kaynağı

Veri kaynağı	f	%
Görüşme	43	24,0
Video kayıtları	40	22,3
Anket	29	16,2
Tartışma ortamı kayıtları	17	9,4
Gözlem	15	8,3
Öğrenci ürün dosyaları	10	5,5
Başarı testi	9	5,0
Ders planları	8	4,4
Alan notları	6	3,3
Günlükler	2	1,1
Toplam	179	100

*Araştırmalarda birden fazla veri toplama kaynağı kullanıldığı için f değeri 134'den fazladır.

Tablo 7’de dikkat çeken en önemli bulgu kullanılan veri kaynaklarının görüşme, anket, video kayıtları, tartışma ortamı kayıtları, gözlem, başarı testi, alan notları, ders planları, öğrenci ürün dosyaları ve günlükleri de içeren çeşitliliğidir. En çok yararlanılan veri kaynağı görüşme (%24) olurken; en az yararlanılan veri kaynağı ise günlüklerdir (%1,1). Tabloda dikkat çeken bir diğer önemli bulgu ise özellikle öğretmenlerin sınıf-içi öğretim deneyimlerinin doğrudan izlenmesi ve değerlendirilmesine olanak tanıyan video kayıtlarının (%22,3) sıklıkla kullanılıyor olmasıdır. Sınıf-içi öğretim deneyimlerinin video biçiminde kaydedilmesinin gerek veri kaynağı gerekse uygulama ortamı olarak kullanılmasının öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişkili pek çok özelliğin ve becerinin geliştirilmesine olanak sağladığına ilgili alanyazında sıklıkla değinilmektedir (bkn. Maher & Prescott, 2017; Santagata, 2009)

3.7. Araştırmaların Odakları

Mesleki gelişim bağlamında ilgili alanyazında en çok yürütülen projelerin/etkinliklerin bağlam ve odaklarına ilişkin ifadeler rastlanmaktadır. Buna koşut olarak çalışma grubunda yer alan makalelerin odaklarının ne olduğunun belirlenmesi gereklilik olarak görülmektedir. Tablo 8’de mesleki gelişim bağlamında yürütülen proje/etkinliklerin çalışma odaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8. Mesleki gelişim bağlamında yürütülen proje/etkinliklerin çalışma odakları

Çalışmanın Odağı	f	%
Mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmek	38	21,2
Öğretmenlerin meslekle ilişkili özelliklerindeki ve becerilerindeki değişimi izlemek	32	17,8
Öğrenci başarısındaki değişime odaklanmak	24	13,4
Teknoloji entegrasyonu/teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamak	21	11,7
Uygulama topluluğu oluşturmak/işbirlikli mesleki gelişim kültürü oluşturmak	19	10,6
Öğretim modeli/programı geliştirmek	16	8,9
Mesleki gelişim süreci tasarlamak	7	3,9
Öğretmen yetiştirme sürecini iyileştirmek	7	3,9
Politika geliştirmek/politika uygulamak	6	3,3
Mesleki gelişim için öğretmen gereksinimlerini belirlemek	5	2,7
Liderlik dönüşümünü sağlamak	4	2,2
Toplam	179	100

*Araştırmalarda birden çalışma odağı olduğu için f değeri 134’den fazladır.

Tablo 8 incelendiğinde makalelerin büyük bir bölümünde (%21,2) süreçte uygulanan mesleki gelişim programının/etkinliğinin etkililiğini değerlendirmeye odaklanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslekle ilişkili özelliklerindeki ve becerilerindeki değişimi izlemeye odaklanan çalışmaların (%17,8) da oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra öğrenci başarısındaki değişime odaklanan (%13,4), teknoloji entegrasyonu/teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamaya odaklanan (%11,7), uygulama topluluğu oluşturmaya/işbirlikli mesleki gelişim kültürü oluşturmaya odaklanan (%10,6) ve öğretim modeli/programı geliştirmeye odaklanan (%8,9) çalışmaların da sıklıkla yer aldığı görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Okullarda öğrencilere daha güçlü öğrenme olanaklarının sunulması için öğretmenlere de güçlü öğrenme ortam ve olanakların sağlanması gerekmektedir (Feiman-Nemser, 2001). Başka bir söyleyişle, eğitimin verimliliği ve niteliği öğretmenlere sunulan desteğin gücüne ve yeterliğine, dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin ve başarılarının yüksek olmasına bağlıdır (OECD, 2005). Öğretmenlerin yeterlikleri ve başarıları mesleki gelişimleri ile koşutluk göstermektedir. Mesleki gelişim, öğretmen yetiştirme süreci ile başlayan, emekliliğe kadar devam eden karmaşık bir süreçtir ve bu süreci etkili biçimde planlamak oldukça güçtür. Araştırmada, uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temel alındığı çalışmalar doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve çalışma alanları, çalışma grupları, katılımcı sayıları, yürütülen proje/etkinliğin süresi, araştırma sürecinde kullanılan yöntem, proje/etkinlikte yararlanılan veri kaynağı türleri ve yürütülen proje/etkinliklerin çalışma odakları ortaya konulmuştur.

İncelenen araştırmaların, çalışma alanlarının ilköğretimden teknik eğitime oldukça geniş bir alanı kapsadığı belirlenmiştir. Bu durum mesleki gelişim sürecinin hemen her alanda sürekli gelişim ve değişiminin izlenmesi gerekliliğini doğrulamaktadır (Collinson ve diğerleri, 2009). Öte yandan, araştırma sonuçlarına göre, araştırmaların çalışma grubunun yarısından fazlasını öğretmenler oluştursa da mesleki gelişim sürecinde rol alan öğrenciler, öğretmen eğitimcileri, okul yöneticileri ve hükümet yetkilileri gibi diğer paydaşlar da araştırmalara dahil edilmiştir. Mesleki gelişim, sosyal ve politik bir süreçtir ve gerçekleşen koşullardan, ilgilenen, destekleyen ve yönlendiren birey ya da grupların yanı sıra bunlar arasında kurulan ilişkilerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Hardy, 2012). Bu nedenle mesleki gelişim sürecinde sadece öğretmenlere odaklanmak yeterli değildir. Onların çalışma alanlarını ve etkileşim kurdukları diğer paydaşları da sürece katmak oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerinin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak isteyen öğretmenlerin mesleki gelişimleri süresince, içinde buldukları bağlamda kurdukları ve kuracakları anlamlı etkileşimler eğitim sürecinde değişim ve gelişimi desteklemektedir (Hadar & Brody, 2012). Dahası, okulda diğer öğretmenlerle işbirliği içinde gerçekleşen öğrenmelerin ve sosyal öğrenmeyi destekleyen bir okul yönetiminin öğretmenlerin sınıf-içi öğretimlerinin geliştirilmesi üzerinde etkisi büyüktür (Postholm, 2012). Bu nedenle mesleki gelişim çalışmaları bağlama özel bir biçimde planlanabilir, aynı ortamı paylaşan ve etkileşim kuran paydaşların gereksinimlerine göre yapılandırılabilir. Örneğin Özkan, Özkan ve Güvendir (2019), mesleki gelişim süreçlerinde okulun karşılaşmış olduğu özel durumlara ve göreve yeni başlama gibi özel gereksinimleri olan öğretmenlere yönelik hizmet-içi çalışmaları incelemiş, okul temelli mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasının öğrenci başarısını yordadığını ortaya koymuşlardır.

21. yüzyılda eğitimi dönüştürmek için kritik bir öneme sahip olan mesleki gelişimin, eğitim politikaları ve sosyal politikalarla bütünleşik olarak yürütülmesi bir gerekliliktir. İncelenen araştırmaların oldukça küçük bir bölümünde (%0,7) hükümet yetkililerinin sürece dahil edildiği dikkati çekmektedir. Başka bir söyleyişle makalelerde sıklıkla politikaların öneminden söz edilmesine karşın hükümet yetkililerinin çok nadir sürece dahil edildiği göze çarparken; genellikle mesleki gelişim süreçlerinde uygulayıcılar işe koşulmaktadır. Collinson ve meslektaşlarına (2009) göre gerek politika oluşturma gerekse politikaların uygulanması sürecinde hükümet yetkilileriyle iş birliği, okullarda eğitim politikalarının daha iyi anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Dikkat çeken önemli bir bulgu ise süreçte işe koşulmamasına karşın araştırma sonuçlarında politika ve uygulamalara ilişkin çıkarımlara sıklıkla yer verilmesidir (Donnell & Gettinger, 2015; Kutaka ve diğerleri, 2017; Lopes & Cunha, 2017; Noonan, 2018). Bu durum

ülkemiz bağlamında yürütülen araştırmalarda da benzerlik göstermekte olup; araştırma süreçlerinde hükümet yetkililerine doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca, MEB kanalı ile ya da işbirliği ile yapılan ulusal projelerde kurulan işbirliğini görmek olanaklıdır (MEB, 2018; YÖK, 2020).

Araştırmada incelenen çalışmaların yaklaşık yarısı (%43,2) 20 ve daha az kişi ile nitel araştırma yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine bilgi elde edilmesine olanak tanıyan nitel araştırma yöntemleri öğretmenlerin sahip oldukları tüm öğrenme deneyimlerinin incelenmesine olanak tanır (Merriam, 2013; Miles & Huberman, 1994). Alanyazındaki pek çok araştırmada da yüksek nitelikli mesleki gelişimin; derinlemesine gerçekleştirilen, etkin öğrenme olanakları sunan, yansıtıcı ve uzun süreli olması önerilmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Laverick, 2016). Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişimi için çok fazla emek, zaman ve para yatırımı yapılmasına karşın her zaman istenen sonucu ve etkiyi elde etmek olanaklı değildir (Borko, 2004). Sürecin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar yaşanan eksiklikler, sınırlılıklar ve yetersizlikler istenen başarıya ulaşılmasını engelleyebilmektedir. Örneğin Ball ve Cohen'e (1999) göre mesleki gelişim etkinlikleri yüzeysel, parçalanmış olarak, derin konulardan ve bağlamdan kopuk bir biçimde, tek seferlik, bir günlük çalışmalar biçiminde gerçekleşmekte, bu nedenle istenen başarı elde edilememektedir. Mesleki gelişim ile ilgili daha net bir resim derinlemesine durum çalışmaları yapılarak ortaya konulabilir. Örneğin Butler ve Schnellert (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişimi için işbirlikli sorgulamalarına odaklandıkları durum çalışması yürütmüş, öğrenci başarısını arttırmak ve öğretmenlerin sınıfıçi uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere işbirlikli bir toplulukta paylaşımlarda bulunma olanağı sağlanmıştır. Dahası araştırmada eylem araştırması, iş birliği ve eğitimdeki değişiklikler arasında önemli bağlantıların var olduğu ortaya konulurken; öğretmenlerin sorgulamasının, uygulamada anlamlı değişimlerin gerçekleşmesini desteklediği belirlenmiştir. Hynds ve meslektaşları (2011) tarafından yürütülen bir başka araştırmada kültüre duyarlı pedagojiler için öğretmenlerin mesleki gelişimleri, 22 ortaokulda 150 öğretmeni kapsayan bir durum çalışması ile incelenmiştir. Süreçte en çok öğretmenlerin öğrencilerine yönelik ilgi ve beklentilerinin kültüre duyarlı mesleki gelişim süreçlerinin tasarımında etkili olduğu ilgili bağlam üzerinden tartışılmıştır. Ne yazık ki ülkemizdeki araştırmalar bu noktada büyük sınırlılığa sahiptir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri genellikle hizmet içi eğitim etkinlikleri, kurslar, seminerler, çalıştay ve toplantılar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmakta, derinlemesine çok fazla bulguya erişmeden tamamlanmaktadır. Maya ve Taştekin (2018) de öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerindeki sınırlılıklara vurgu yaparak, öğretmenlerin çalışmalarda genellikle edilgen konumda olduğunu; onların uygulamadan ve etkileşimden uzak, kuramsal ağırlıklı mesleki gelişim etkinliklerinden istenen yararı sağlayamayacağını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Bümen ve diğerleri (2012) de çalışmalarında mesleki gelişim etkinliklerinin uygulamalı ve örneklere dayalı yapılması yerine, genellikle kuramsal bilgi aktarımı biçiminde yürütülmesi sorununa dikkat çekmişlerdir. Güncel mesleki gelişim yaklaşımlarında, mesleki gelişim etkinliklerinin hem planlanması hem de uygulanması aşamasında öğretmenlerin merkezde olmasının ve süreçte etkin rol almasının hedeflendiğinin unutulmaması gerekmektedir (Borko ve diğerleri, 2010; Hardy, 2012; Hunzicker, 2011).

Yapılan araştırmada incelenen çalışmaların büyük bir bölümünün (%31,4) uzun süreli uygulamalar biçiminde yürütüldüğü belirlenmiştir. Mesleki gelişim için işe koşulan süreçler ve etkinlikler, öğretmenlerin içerik bilgilerinin arttırılması ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için önemli bileşenler olarak görülmektedir (Desimone ve diğerleri, 2002). Desimone, Smith ve

Ueno'ya (2006) göre eğitim sürecinde değişim ve gelişimi sağlamak için yüksek nitelikli mesleki gelişim programlarının; daha uzun iletişim saatlerini, uzun süreler boyunca sürdürülen faaliyetleri, aynı sınıftan, okuldan veya dersten öğretmenlerin katılımını, etkin öğrenme fırsatlarını, reform çabalarıyla tutarlılığı ve konu içeriğine odaklanmayı içermesi gerekmektedir. Amaç, her zaman etkili bir mesleki gelişim süreci oluşturmaktır. Bu nedenle alanyazındaki pek çok araştırma etkili mesleki gelişim için süreçte dikkat edilmesi gerekenleri betimleyerek öneriler getirmektedir. Neil ve Morgan'a (2003) göre mesleki gelişim süreçlerinde öğretmenlerin, bölgelerin ya da okulların gereksinimlerine odaklanması, gerçekten gereksinim duyanlara ulaşılması ve en çok da uzun süreli uygulamalar yapılmasının sürecin etkililiği, verimliliği ve öğretmenler için çekiciliğini olumlu yönde destekleyecektir. Benzer biçimde öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yaşanan temel sorunlara değinen DeMonte (2013) uygulamaların öğretimin bağlamsal sorunlarından uzak olması, bir konu ve çalışma alanına odaklanmaması ve tek seferlik uygulamalar biçiminde tasarlanmasının ortaya çıkardığı sorunlara vurgu yapmaktadır. Hawley ve Valli'ye (2000) göre mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinin hem mesleki gelişim yoluyla öğrenilen fikirlerin uygulanmasında yer alan süreçler hem de öğrenciler için sonuçlar üzerinde birden fazla bilgi kaynağını içermesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde mesleki gelişim süreci olarak ele alınan etkinliklerin ve uygulamaların genellikle öğretmenlerle ve kısa süreli uygulamalar biçiminde yürütüldüğü görülmektedir (Güner & Akyüz, 2017; Alakurt ve diğerleri, 2019). Kesen ve Öztürk'e (2019) göre, MEB'de yürütülen mesleki gelişim programlarında genellikle klasik eğitim yöntemleri uygulanmaktadır. Eğitim başlıkları ve içerikleri yenilenmesine karşın, içeriğin aktarımında kullanılan öğretim yöntemleri (genellikle düz anlatım yöntemi) öğretmenlerin beceri geliştirmelerine, davranışlarının yapılanmasına, uygulanan mesleki gelişim sürecine ilişkin güdülenmelerine olumlu biçimde yansımaya olanak tanıyamamaktadır. Dahası ülkemizde mesleki gelişim bağlamında yürütülen araştırmaların genellikle tarama araştırmaları olarak yürütüldüğü ve verilerin anketler, ölçekler ve görüşmeler aracılığı ile toplandığı görülmektedir (Boydak Özcan, Şener, & Polat, 2014; Bozbayındır & Alev, 2020; Çelik, Maçianskiené, & Kübra, 2013; Gökmenoęlu, Beyazova, & Kılıçoğlu, 2015; Karacabey, 2019; Sezer, Karabacak, Korkmaz, & Küçük, 2018; Varış & Karadeniz, 2012). Bunların dışında ülkemiz bağlamında yürütülen uzun soluklu ve bütüncül mesleki gelişim çalışmaları da bulunmaktadır. Örneğin Kartal, Doğan, İrez, Çakmakçı ve Yalaki (2019) tarafından fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğası ile ilgili mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla uzun süreli (12 ay) bir mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Çalışmada değişen mesleki gelişim paradigmalarına uygun mesleki gelişim programlarının daha fazla geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Uzun süreli mesleki gelişim programının geliştirildiği ve uygulandığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin konu ile ilgili anlayışlarında değişim gerçekleşebilmesi için uzun süreye gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır (Köseoğlu, Tümay, & Üstün 2010).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu araştırmaların odakları ile ilgilidir. İncelenen araştırmalarda mesleki gelişim bağlamında yürütülen proje/etkinliklerin odakları farklılaşmakla birlikte en çok "uygulanan mesleki gelişim süreçlerinin etkililiğinin değerlendirildiği" ve "öğretmenlerin meslekle ilişkili özellik ve becerilerindeki değişimin" izlendiği görülmektedir. Desimone'ye (2009) göre öğretmenlerin mesleki gelişimi bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ile de ilişkilidir. Ayrıca Blandford (2012) da öğretmenlerin mesleki gelişimini başarımları, öğrenme ve öğretmeye yönelik tutum, inanç ve yeterlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilişkilendirmektedir. İncelenen

araştırmaların bir bölümü de öğrenci başarısındaki değişimlere odaklanmıştır. Bunun yanı sıra teknoloji entegrasyonu/teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamaya ve uygulama topluluğu oluşturmaya/işbirlikli mesleki gelişim kültürü oluşturmaya odaklanılan çalışmaların sayısı da oldukça fazladır. Bu çalışmalarda genellikle video durumlar, çevrimiçi tartışma ortamları ve sosyal ağlar mesleki gelişimi desteklemek amacıyla kullanılmakta ve işbirlikli bir kültür oluşturulmaya çalışılmaktadır (Biberman-Shalev, 2018; Maher & Prescott, 2017; Santagata, 2009). Ülkemiz bağlamında yürütülen araştırmalarda da öğretmen özelliklerine odaklanıldığı ancak söz konusu özelliklerin geliştirilmesinden çok ilgili duruma ilişkin görüş belirlemeye odaklanıldığı görülmektedir (Kaçan, 2004; Öztürk & Akar, 2006).

İncelenen araştırmalar uluslararası alanyazında olsa da elde edilen sonuçların bizim ülkemiz bağlamında da tartışılması önemlidir. Araştırma sonuçlarından hareketle ülkemiz bağlamında yürütülmekte olan mesleki gelişim araştırma ve uygulama süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta, sürecin kapsamlılığı ve bütüncülüğü ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yeni, kapsayıcı ve bağlam özelliklerini dikkate alan mesleki gelişim süreçlerinin yapılandırılmasına gereksinim olduğu açıktır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, mesleki gelişimin çok boyutlu yapısını göz önünde bulundurup, sürece etki eden tüm paydaşları sürece dahil ederlerse, daha etkili sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle, mesleki gelişim uygulamasına başlamadan önce ve süreç boyunca karar alıcılar, öğretmen eğitimcileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir araya geldiği çalışmaların daha nitelikli ve kalıcı sonuçlar elde etmede etkili olacağı düşünülmektedir. Bunu yaparken tarama, görüş ve öneri belirlemenin bir adım daha ötesine geçerek daha derinlemesine ve uzun soluklu araştırmalar yapılabilir. Örneğin, problem durumlarının belirlenmesinden başlayan ve birkaç yıl izleme çalışmaları ile desteklenen, öğretmenlerin fikirlerinin, ürünlerinin ve yansımalarının sürecin her aşamasında uzmanlar tarafından incelendiği ve izlenen yolun sürekli yapılandığı bir gelişim programı hazırlanabilir. Böylece küçük bir grupla uzun sürede yapılandırılan mesleki gelişim programları geniş öğretmen kitlelerine daha kolay uygulanabilir, yeter ki süreç boyunca uygulamaların eksiklikleri, gereksinimleri, etkililiği, verimliliği ve çekiciliği tam ve doğru bir biçimde değerlendirilebilsin.

Kaynaklar

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Alakurt, T., Öztürk, H. T., Karademir, T., & Yılmaz, B. (2019). Mesleki gelişim bağlamında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrenme durumlarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 127-153. <https://doi.org/10.17943/etku.435031>
- Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <http://doi.org/10.14687/jhs.v15i4>
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Biberman-Shalev, L. (2018). Personal blogs or communal blogs? Pre-service teachers' perceptions regarding the contribution of these two platforms to their professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69(1), 253-262. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.006>

- Blandford, S. (2012). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 35-61). New York, NY: Teachers College Press.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.
- Boydak Özcan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180. <http://doi.org/10.12780/UUSBD401>
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2640-2673. <https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European journal of teacher education*, 32(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02619760802553022>
- Çelik, S., Mačianskienė, N., & Aytin, K. (2013). Turkish and Lithuanian EFL instructors' professional development experiences: Worth the effort, or waste of time?. *Journal of Education Faculty*, 15(2), 160-187.
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (597-612). Dordrecht: Springer.
- Day, C. & Sachs, J. (2004) Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Glasgow: Bell & Bain.
- DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. Center for American Progress, July. <http://www.tapsystem.org/publications/tap-in-focus-center-for-american-progress-high-quality-teacher-professional-development.pdf> adresinden alınmıştır.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-200. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal

- study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179-215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change* (3rd edition). London: Cassell.
- Gokmenoğlu, T., Beyazova, G., & Kılıçoğlu, a. (2015). Professional Development: Teacher Educators as Learners. *Elementary Education Online*, 14(2), 574-592. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.10038>
- Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders İmecesi Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmen Adaylarının Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304709>
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2013). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022487112466898>
- Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development: Policy, research and practice*. New York, NY: Routledge.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (2000). Learner-centered professional development. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, 27, 7-10.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Hynds, A., Sleeter, C., Hindle, R., Savage, C., Penetito, W., & Meyer, L. H. (2011). Te Kotahitanga: A case study of a repositioning approach to teacher professional development for culturally responsive pedagogies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 339-351. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614684>
- Ilgaz, H. ve Usluel, Y. (2011). Öğretim sürecinde bit entegrasyonu açısından öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(19), 87-109.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66. http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/5_1_Makale_4.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kang, H. S., Cha, J., & Ha, B. W. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. *Creative Education*, 4(04), 11-18. <http://doi.org/10.4236/ce.2013.44A003>
- Karacabey, M. F. (2020). Perceptions of school administrators on their contributions to teacher professional development. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 13(1), 78-90. doi: 10.30831/akukeg.541053

- Kartal, E. E., Doğan, N., İrez, S., Çakmakçı, G., & Yalaki, Y. (2019). Mesleki gelişim programı: öğretmenlerin bilimin doğasını öğrenme ve öğretme inançları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 291-307. doi: 10.15390/EB.2019.7690
- Kesen, İ. & Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Üstün, U. (2010). Bilimin doğası öğretimi mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması ile ilgili tartışmalar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 129-162. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/b6793b57-ba54-e711-80ef-00224d68272d> adresinden erişilmiştir.
- Kutaka, T. S., Smith, W. M., Albano, A. D., Edwards, C. P., Ren, L., Beattie, H. L., Lewis, W. J. Heaton, R. M., & Stroup, W. W. (2017). Connecting teacher professional development and student mathematics achievement: A 4-year study of an elementary mathematics specialist program. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 140-154. <http://doi.org/10.1177/0022487116687551>
- Laverick, D. M. (2016). Professional Development Through Mentoring. In *Mentoring Processes in Higher Education* (pp. 35-46). Springer, Cham.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262-274. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009>
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Maher, D., & Prescott, A. (2017). Professional development for rural and remote teachers using video conferencing. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1296930>
- Maya, İ., & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 909-932.
- MEB (2018). Öğretmenlerimizle 2023'e projesi. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimizle-2023e-projesi/icerik/681> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Neil, P., & Morgan, C. (2003). *Continuing professional development for teachers. From introduction to senior management*. London: Kogan Page.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537. <http://doi.org/10.1177/00224871187888>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: Author.
- Özkan, M., Özkan, Y. Ö., & Güvendir, M. A. (2019). Türkiye ve Singapur Okullarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Öğrenimi Aksatan Öğretmen Davranışları Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 309-325. <http://doi.org/10.15390/EB.2019.7806>
- Öztürk, E. A., & Akar, E. Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 174-183. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/738-published.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51. <http://doi.org/10.1177/0022487108328485>
- Sezer, Ş., Karabacak, N., Korkmaz, İ., & Küçük, M. (2019). School administrators' opinions on professional values and professional skills required to be gained to classroom teachers in-service training process. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(4), 1223-1238. <http://doi.org/10.30831/akukeg.458061>
- van Driel, J. H., Meirink, J., van Veen, K., & Zwart, R. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
- Varış, Z. & Karadeniz, Ş. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin BT okuryazarlık düzeyleri ve BT'yi öğretim ve mesleki gelişim amaçlı kullanımlarının incelenmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166), 52-67. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1036/461> adresinden erişilmiştir.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, 340, 310-313. <http://doi.org/10.1126/science.1230725>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2020). MEB ve YÖK öğretmenlerin mesleki gelişimini artıracak iş birliğine imza attı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmenlerin-mesleki-gelisimi-icin-is-birligi-protokolu-izalandi.aspx> adresinden erişilmiştir.

Extended Summary

1. Introduction

The information society renewed with the learning and teaching processes brought teachers, complexity, unpredictability, uncertainties, diversified the roles of teachers, and increased expectations from them. In such a professional climate, it is crucial to focus on developing teachers' professional knowledge and skills to manage the process (Day, 2007; Fullan, 2001). Wilson (2013) defines effective professional development as content-oriented processes and activities ensuring the joint participation of teachers and administrators, consisting of school practices and policies, and having sufficient duration. The aim of effective professional development is not to prepare a program with universal validity, but to see what works in what condition. Therefore, it will be essential to examine what kind of research has been conducted in the international literature to support the teachers' professional development. Recently, in international literature, increased articles on teachers' professional development is quite remarkable. In our country, it would be useful to analyze international literature to effectively support the teachers' professional development. Therefore, in this research, it is aimed to examine the researches addressed to the teachers' professional development in terms of certain variables. Thus, a conceptual framework will be explored by examining the characteristics of the relevant studies, such as working groups, objectives, contexts, application times, and application styles. The conceptual framework could guide the researchers working on the teachers' professional development in our country. On the other hand, there is so many research about the teachers' professional development in the literature, a limited number of studies have been determined the trends of professional development (Avalos, 2011; Abazaoğlu, 2014; Bümen, Ateş, Çakar, Ural, & Acar, 2012; Villegas-Reimers, 2003). For this reason, the research is going to contribute significantly to the related literature.

2. Method

In this research, the qualitative research approach has been applied to basic interpretive research method. According to Merriam (2013), different data collection procedures, techniques, and processes could employ in the basic interpretive research design. In this research, the document analysis method used to collect data. Document review defines as the analysis of written or visual materials containing detailed information about the phenomenon, situation, and events investigated in the literature (Yıldırım & Şimşek, 2008). This review includes the collection, evaluation, analysis, and interpretation of the documents providing data for the research in connection with the research purpose or problem (Cohen, Mannion, & Morison, 2007). The document review process contains to (1) determining a research framework and focus of the studies, (2) examining the relevant literature, (3) deciding the dimensions of the documents, (4) starting the analysis process (Owage & Malen, 1999, act. Randolph, 2009). While the SCOPUS database was searched to determine the data set of the research, articles containing the word "professional development" in their title were determined in four leading journals (Asia-Pacific Journal of Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education) published in the Social Science Citation Index.

3. Findings, Discussion and Results

It is determined that all of the research have been conducted a wide range from primary education to technical education. This result confirms the necessity to examine the continuous development and change of the professional development process in every area (Collinson et al., 2009). On the other hand, according to the results of the research, although more than half of the study group of the research are teachers, other stakeholders such as students, teacher educators, school

administrators, and government officials involved in the professional development process. It is a requirement that professional development, which is critical for transforming education in the 21st century, should be carried out in integration with educational and social policies. It is noteworthy that in a very small part (0.7%) of the investigated studies, government officials were included in the process. Approximately half of the studies examined in the study (43.2%) were conducted using qualitative research approaches with 20 or fewer people. Qualitative methods that allow in-depth information such as ethnography or case studies can enable the examination of all learning experiences teachers have (Merriam, 2013; Miles & Huberman, 1994). In the research, it was determined that most of the studies (31.4%) were carried out in the form of long-term applications. Processes and activities for professional development are seen as essential components for increasing the content knowledge of teachers and developing teaching practices (Desimone et al., 2002). Another important finding is the focus of the projects on teachers' professional development. Although their focus is differentiated, "the effectiveness of the professional development processes" and "the change in the teachers' professional characteristics and skills " are among the most popular. According to the results of the research, the most important point to be considered in professional development research and application processes is related to the process's comprehensiveness and integrity. There is a need to structure professional development processes that take into account new, inclusive, and contextual features. The professional development process has more than one stakeholder such as teachers, school administrators, teacher educators, and students. It is believed that enrichment in terms of working samples in the researches to be carried out in our country will increase the benefit to be obtained from the research and implementation processes.

Etik Beyannamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Atal, D. & Sancar, R. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 166-186.