

**Yabancı/ İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mesleki Gelişim
İhtiyaçlarına Kurumsal Bir Bakış**

An Institutional View on Professional Development Needs in Teaching
Turkish as a Second/ Foreign Language

Sinem Doğan *

Mustafa Durmuş**

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi:09.03.2025	<p>Öğretici mesleki gelişimi alanı son yirmi yıldır eğitim reformlarının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Küresel anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önem verilmesine rağmen, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici mesleki gelişimine verilen önem beklentileri karşılamamaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma, bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ve kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca düzenlenen faaliyetlerin nasıl bir planlama süreci takip ettiği de mevcut çalışmanın araştırma kapsamındadır. Çalışma, nitel araştırma türü olan temel nitel araştırma deseni ile Türkiye’de bir devlet üniversitesinde TÖMER’de çalışan yedi (7) öğretici ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların mesleki gelişime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını fakat kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetleri hem nitelik hem de nicelik açısından yetersiz bulduklarını ve kurumun mesleki gelişim faaliyetlerini planlama ve uygulama süreçlerinde tek taraflı ve iş birliğinden uzak bir tutum sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonunda, araştırmanın yapıldığı kurum ve benzer yapıdaki kurumlar için kurumsal mesleki gelişime yönelik öneriler sunulmuştur.</p>
Kabul Tarihi:12.08.2025	
Doi:10.20296/tsadergisi.1654269	
Anahtar Sözcükler: <i>Mesleki gelişim</i> <i>Kurumsal mesleki gelişim</i> <i>Öğretici gelişimi</i> <i>Öğretici eğitimi</i>	
Article Information	ABSTRACT
Submission: 09.03.2025	<p>Professional development of teachers has been an important part of educational reforms for the last 20 years. Although considerable importance has been attached to the professional development of teachers globally, the importance given to the professional development of teachers in teaching Turkish as a second/foreign language does not address the expectations. Therefore, the current study aimed to reveal the views of teachers working in the field on professional development and the activities carried out in their institution. Furthermore, the planning process of professional development activities by the institution is within the scope of the current study. The study was conducted with seven teachers working in TÖMER at a state university in Turkey by adopting a basic qualitative research design. The data were collected through semi -structured interviews. The results showed that the participants have a positive view of professional development but find the activities in their institutions inadequate both in terms of quality and quantity. The results also revealed that the institution is not collaborative in planning and implementing professional development activities. At the end of the study, suggestions for institutional professional development were presented for the institution where the current study was conducted and for the similar institutions.</p>
Acceptance: 12.08.2025	
Doi:10.20296/tsadergisi.1654269	
Key Words: <i>Professional development</i> <i>Institutional professional development</i> <i>Teacher development</i> <i>Teacher training</i>	
Atf İçin	<p>Doğan, S. & Durmuş, M. (2026). Yabancı/ İkinci dil olarak türkçe öğretiminde mesleki gelişim ihtiyaçlarına kurumsal bir bakış. <i>Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi</i>, 30(1), 253-271 doi:10.20296/tsadergisi.1654269</p>

* Öğr. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, sinemdogan@eskisehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6126-913X>

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mdmustafadurmus@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5337-3113>

GİRİŞ

Dil öğretmenlerinin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi üzerine yapılan araştırmalar çok önemlidir, çünkü her dil öğreticisi, mesleği boyunca yüzlerce hatta binlerce öğrencinin yaşamını etkileyebilir. Bu etkinin olumlu veya olumsuz olup olmadığı belirli ölçüde, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarına bağlıdır (Bailey, 2016). Richards ve Farrell'a (2005) göre öğretmenlerin kariyerleri boyunca farklı zamanlarda farklı ihtiyaçları vardır ve çalıştıkları okulların ve kurumların ihtiyaçları da zamanla değişir. Mesleki beceri ve bilginin sürekli yenilenmesi, yetersiz eğitimin bir yansıması değil, öğretmenlerin bilmesi gereken her şeyin lisans düzeyinde sağlanamayacağı gerçeğinden ve öğretimin bilgi tabanının sürekli değişmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca zamanında edinilen akademik niteliklerin sonsuza dek yeterli olmaması da mesleki gelişimin öğretmenler açısından sürekli bir öğrenme sürecini beraberinde getirdiğini göstermektedir (Yadav, 2011).

Durmuş (2021) dil öğretiminde öğretici ihtiyaçlarının iki temel gelişim ile ön plana çıktığını ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi küreselleşmeyle birlikte iletişim talebinin artması ve bu talebi karşılayabilecek öğretmenler yetiştirme ihtiyacıdır. Diğer ise Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve Telkin Yöntemi gibi bazı dil öğretimi yöntemlerinin özel donanımlı öğretmenler gerektirmesi ve bu donanımları karşılayabilecek öğretmenler yetiştirme gereksinimidir. Diğer bir deyişle Burns ve Richards'ın (2009) da belirttiği gibi yöntemlere dayalı eğitim yaklaşımlarının hâkim olduğu 1960'lar ve 1970'lerden beri yabancı/ikinci dil öğreticisi eğitimi ve mesleki gelişimi alanında yapılan çalışmalar hem kapsam olarak hem de derinlik açısından çok ilerleme göstermiş ve yapılan araştırmaların odak noktası ülkelere sosyal ve ekonomik katkılarından dolayı İngilizce öğretimi ve öğretmenleri olmuştur. Richards ve Farrell'a (2005) göre ise özellikle son yıllarda sürekli mesleki gelişim ya da öğretici eğitime duyulan ihtiyaç dil öğretimi çevrelerinde tekrar gündeme gelmiş ve sık sık karşılaşılan bir tema olmaya başlamıştır. Bu temalardan biri de öğretici eğitimi (teacher training) ve öğretici gelişimi (teacher development) arasındaki ayrımıdır.

Richards (1990) öğretici eğitimi ve gelişimini yaklaşım, içerik, süreç, öğretici ve öğretici eğitimcisinin rolleri açısından karşılaştırdığı makalesinde, öğretici eğitiminin geleneksel bir yaklaşım benimsediğini ileri sürmüştür. Yazara göre öğretici eğitiminin dayandığı felsefede, öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliklerin dış kaynaklı uzmanlar tarafından giderileceği inancı hâkimdir. Önceden belirlenmiş bir müfredat aracılığıyla, kısa dönemli etkinliklerle yürütülen süreç boyunca öğretici edilgen bir roldeyken, öğretici eğitimcisi model ve kahraman rolündedir. Bunlara ek olarak, Richards (1991, s.4) öğretici eğitiminin dayandığı felsefeyi yukarıdan aşağıya yaklaşımı (top-down approach) biçiminde adlandırarak, öğretmenler için hazır çözümler sunan ve öğretmenlere karşı olumsuz bir bakış açısı olan bu yaklaşımın gerekçesini şu şekilde özetlemektedir:

Öğreticilerin yeterliliği garanti edilemediğinden, katkılarını bir nevi filtre uygulayarak en aza indirmek gerekmektedir. Gizil varsayım, öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarında güvenilemeyeceğidir çünkü eğer onlara bırakılırsa her zaman bir şeyleri mahvedecekleri düşüncesi hâkimdir. Fakat bu yaklaşım ile öğretme rolleri, tarzları, stratejileri ve teknikleri öğreticiye dayatıldığı için, sınıf içerisinde bireysel öğretim becerisi ve tarzından oluşabilecek değişkenlerden etkilenme süreci olmayacaktır.

Diğer taraftan öğretici gelişimi ise süreci; gelişim temelli, devam eden ve farkındalık odaklı görmektedir. Uzlaşmış bir müfredat aracılığıyla, sorgulama ve yansıtma bakış açılarını kazandıracak uzun dönemli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Süreç odaklı bu yaklaşımda, öğretmenler aktif, işbirlikçi, araştırmacı, bilgi sahibi rolündeyken, öğretici eğitimcisi bu rollerin gerçekleşmesi için yol gösterici ve danışman rollerindedir. Dolayısıyla, öğretici gelişiminin aşağıdan yukarıya yaklaşımını (bottom-up approach) benimsediği söylenebilir (Richards ve Farrell, 2005). Aşağıdan yukarıya yaklaşımında, öğretmenler dışarıdan dayatılmak yerine gerçek deneyimlerini ve uygulamalarını kuram oluşturmak için kullanırlar. Yöntemlerden ziyade öğretmenlerin bir fark yaratacağını varsayan bu yaklaşıma göre öğretmenler karmaşık bir planlama, karar verme, hipotezlerini test etme, deneyimleme ve yansıtma sürecine girerler. Bu süreçler genellikle kişisel ve duruma özgüdür (Richards, 1991). Yaklaşımı "öğretime yönelik doğaçlama bir performans" olarak tanımlayan Zahorick'e (1986, s.22) göre "Bu görüşün özü, buluş ve kişiselleştirmedir. İyi bir öğretici, bir durumun ihtiyaçlarını ve olasılıklarını değerlendiren ve bu durumu gerçekleştirecek uygulamaları yaratan ve kullanan bir kişidir." Özetle, Richards'ın (1990)

da belirttiği gibi mesleki gelişimde eğitim ile gelişim anlayışı birbirlerine zıt anlayışlardır. Öğretimin doğası göz ardı edildiği için eğitim bakış açısı birçok açıdan uygun görülmezken, öğretici gelişimi anlayışı ise bunu sürekli gelişim olarak gördüğü ve süreç içerisinde öğreticilerin görüşlerine yer verdiği için daha çok benimsenmektedir. Bunlara ek olarak, öğretici eğitiminin aşağıdan yukarıya yaklaşımını benimsemesi gerektiğini ve dolayısıyla sürecin gelişim odaklı olduğunu ileri süren Richards ve Farrell (2005), mesleki gelişim sürecinin hem kurumun hem de öğreticinin kendi kişisel hedeflerine yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre kişisel ve kurumsal mesleki gelişim bir arada yürütülmelidir. Öğreticiler için sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamak ve katılımı teşvik etmek, kurumların ve yöneticilerin sorumluluğundadır. Ayrıca bu sürecin planlanması, desteklenmesi ve ödüllendirilmesi gerekir. Benzer şekilde, Timperley, Wilson, Barrar ve Fung (2007) da etkili bir mesleki gelişim sürecini, kurumsal destek içeren bir süreç olarak tanımlamışlardır. Mesleki gelişim sürecinde kurumsal desteği önemseyen bir diğer araştırmacı Burns (1999, s.209), “okul ya da örgütsel değişikliğe entegre edilen mesleki gelişim faaliyetlerinin, okul müfredatını yenilemeyi kolaylaştırmanın ve dil öğreticilerinin müfredat uygulamalarını daha fazla sahiplenmesinin güçlü bir yolu” olduğunu savunmaktadır. Joyce (1991) ise bu sürecin etkileşim içinde olduğunu ve öğretici gelişiminin kurumsal gelişime katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre kurumların bir mesleki gelişim programı uygulamadaki rolleri Richards ve Farrell (2005) tarafından şu şekilde belirtilmiştir. Yazarlara göre ilk uygulanması gereken adım hem kurumun hem de öğreticilerin ihtiyaçlarının belirlenmesidir. İkinci adım ise belirlenen ihtiyaçların hedeflere dönüştürülerek mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasıdır. Ayrıca süreç içerisinde katılımcıları belirlemenin ve katılımcılara mesleki gelişim faaliyetine katkıda bulunacak destek sağlanmasının da yazarlar tarafından altı çizilmektedir. Bunlara ek olarak, yapılan mesleki gelişim faaliyetleri sonrası katılımcıların görüşlerinin alınarak bir değerlendirme yapılması ve faaliyetin sonuçlarının paylaşılması da yazarlara göre önem arz etmektedir.

Mesleki gelişim ve öğretici eğitimi üzerine kuramsal bilgilere ek olarak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin mesleki gelişimine ilişkin literatüre bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla sahip olunması gereken ya da ihtiyaç duyulan yeterlilik alanları ve öğreticilerin yeterlilik algıları üzerine (Demir, 2021; Demirel, 2022, Durmuş, 2021; Kalfa, 2015; Karadoğan ve Uyumaz, 2022; Mete ve Asar, 2014; Mete ve Gürsoy, 2013) olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmanın kapsam ve amacına en benzer çalışma olarak sadece Ünlü'nün (2018) çalışmasına rastlanmıştır. Ünlü (2018) öğreticilerin mesleki gelişim uygulamaları, ihtiyaçları ve bu süreç içerisinde yaşanan zorluklar üzerine bir çalışma yapmıştır. Yazar ayrıca ihtiyaçlara göre hazırlanan bir mesleki gelişim faaliyetine ilişkin öğreticilerin görüşlerini ve lisans mezuniyet alanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları üzerine etkisini de belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcılar tarafından en çok uygulanan mesleki gelişim etkinlikleri meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı ve alanla ilgili makale ve dergi okumaktır. Ayrıca, katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçları belirli değişkenlere göre (yaş, deneyim süresi, mezuniyet alanı, eğitim düzeyi) farklılık göstermekte, ancak konuşma ve yazma becerilerinin öğretimi ve ölçme-değerlendirmesinde gelişim ihtiyacı hissetmektedirler. Katılımcıların mesleki gelişime yönelik deneyimledikleri en büyük engeller ise gündelik yoğunluk, çalışma programının elverişsizliği ve öğretici eğitimcilerinin yeterli donanıma sahip olmamasıdır. İlgili alanyazının da gösterdiği gibi bu zamana kadar yapılan çalışmalar ya öğretici yeterliliği üzerine ya da öğreticilerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçları üzerinedir. Kurumsal mesleki gelişim ihtiyaçları üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışma, bu alanda çalışan öğreticilerin mesleki gelişim sürecine dair görüşlerini, çalıştıkları kurumda gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik düşüncelerini ve faaliyetlerin nasıl bir planlama süreci takip ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaya çalışmıştır:

1. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin kurumlarında gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin çalıştıkları kurum, mesleki gelişim faaliyetlerini nasıl planlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Mevcut çalışma, nitel araştırma türü olan temel nitel araştırma deseni (basic qualitative research) ile gerçekleştirilmiştir. Merriam ve Tisdell'e (2016, s.24) göre temel nitel araştırma desenini benimseyen araştırmalar "insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini" ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır. Yazarlara göre, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bu araştırma deseninde, veriler görüşmeler, gözlemler veya belge analizi yoluyla toplanmaktadır. Bunlara ek olarak, araştırmanın nitel bir yaklaşım ve görüşme yöntemini benimsemesinin ana nedeni nicel bir araştırmaya kıyasla katılımcılardan daha çok ve derinlemesine bilgi almaktır (Cohen, Manion ve Morrison,2007). Ayrıca, kurumda çalışan öğretici sayısının (7 öğretici) az olması, ileri düzeyde istatistiksel analiz yapılmasına izin vermediği için, çalışmada bilimsel ve istatistiksel olarak daha etkili sonuçlar almak için nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini içeren 3 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların mesleki gelişim sürecine ve çalıştıkları kurumda gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin görüşlerini ve kurumun mesleki gelişim faaliyetlerini nasıl planladığını içeren alt sorularla birlikte toplamda 16 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları EK 1' de sunulmuştur.

Veri toplama aracının geçerliliğine ilişkin ilk olarak görüşme soruları, ilgili alanyazının kapsamlı bir şekilde incelenmesiyle oluşturulmuş ve araştırma sorularıyla uyumlu olacak şekilde hazırlanmış, böylece içerik geçerliği güçlendirilmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Bir sonraki adımda ise oluşturulan görüşme soruları, çalışmanın araştırma sorularını yansıtıp yansıtmadığına veya ne derece yansıttığına ilişkin eğitim araştırmaları alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş; onların geri bildirimleri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir (Creswell, 2009; Turner, 2010). Veri toplama aracının güvenilirliğine ilişkin olarak mevcut çalışmada katılımcılar arasında tutarlılığı sağlayan, aynı zamanda ortaya çıkan temaların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan yarı yapılandırılmış bir görüşme formatı benimsenmiştir (Patton, 1980). Silverman'a (1993) göre her katılımcı için aynı format, kelime ve soru dizisi ile yapılandırılmış bir görüşme yapma güvenilirliği kontrol etmenin bir yoludur.

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) çalışan toplam dokuz (9) öğreticiden yedi (7) öğretici ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı öğreticilerin bakış açısı üzerinden kurumsal mesleki gelişim sürecini ortaya çıkarmak olduğu için, kurumda karar verme yetkisine sahip olan yönetici kadrosundaki öğreticiler mevcut çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla çalışmada amaçlı örnekleme benimsenmiştir. Amaçlı örneklemede, Cohen ve diğerlerinin (2007) de belirttiği gibi amaç, genelleme yapmak ya da tüm popülasyonu temsil etmek değildir. Araştırmanın cevap aradığı sorulara göre sadece kendini temsil eden belli bir grup hedef alınır. Dolayısıyla katılımcılar belirli bir amaç için seçilir. Ayrıca, her eğitim-öğretim bağlamının benzersizliği (Sturman,1999) ve kurumların ihtiyaçlarının kendilerine özgü olması da (Richards ve Farrell, 2005) tek bir bağlamı araştırmayı uygun kılmıştır.

Araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri kesinlikle gizli tutulmuştur. Çalışma boyunca katılımcıların isimleri kullanılmamış, bunun yerine her bir katılımcıya bir kod (K1, K2 gibi) atanmıştır. Ayrıca kaydedilen görüşmeler araştırmacılar hariç kimseyle paylaşılmamış, çalışma tamamlandıktan ve veriler analiz edildikten sonra kayıtlar tamamen silinmiştir. Katılımcıların eğitimi bilgileri ve kurumlarındaki deneyim süreleri Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. *Katılımcıların eğitim bilgileri*

Bölümler	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
	N	%	N	%	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	6	85.71	3	42.85	-	-
Türkçe Öğretmenliği	1	14.28	1	14.28	-	-
Karşılaştırmalı Edebiyat	-	-	1	14.28	-	-
Türk Halk Bilimi	-	-	-	-	1	14.28
Türk Halk Edebiyatı	-	-	1	14.28	-	-
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	-	-	1	14.28	-	-
Toplam	7		7		1	

Tablo 1'e göre 6 katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun iken, 1 katılımcı Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezundur. Katılımcıların lisansüstü eğitimlerine ilişkin ise tüm katılımcılar yüksek lisans mezunu iken, 1 katılımcı doktor unvanına sahiptir. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlayan katılımcı sayısı 3 iken, diğer 4 katılımcı Türkçe Öğretmenliği, Karşılaştırmalı Edebiyat, Türk Halk Edebiyatı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarında yüksek lisanslarını tamamlamıştır. Doktor unvanını alan tek katılımcı ise doktora derecesini Türk Halk Bilimi alanından almıştır.

Tablo 2. *Katılımcıların kurumdaki toplam deneyim süreleri*

Deneyim Süresi	N	%
5-10 yıl	3	42.85
11-20 yıl	3	42.85
20 yıldan fazla	1	14.28

Tablo 2'ye göre, 5 ve 10 yıl ve 11 ve 20 yıl arasında deneyim süresine sahip katılımcı sayısı 3 iken, kurumda 20 yıldan fazla deneyim süresine sahip olan 1 katılımcı vardır.

Veri Toplama Süreçleri

Mevcut araştırma, çalışmanın yapıldığı devlet üniversitesinin Etik Komisyonu'nun 26.07.2022 tarih ve E-35853172-000-00002328619 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik Komisyon onayından sonra, çalışmanın veri toplama süreci başlamıştır. İlk olarak, çalışmaya katılmak isteyen katılımcılardan sözlü onay alınmış ve gönüllü katılımcılara aydınlatılmış onam formları imzalatılmıştır. Daha sonra, yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler için katılımcılarla iletişime geçilmiş ve görüşmeler katılımcıların istediği şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği platform, her bir katılımcının ayırdığı süre ve soru sayısı Tablo 3'te gösterildiği gibidir.

Tablo 3. *Katılımcıların görüşme süreleri*

Katılımcı Kodları	Platform	Soru Sayısı	Süre (dakika)	Katılımcı Kodları
K1	Zoom	19 soru	18.02 dakika	K1
K2	Zoom	19 soru	33.47 dakika	K2
K3	Zoom	19 soru	30.25 dakika	K3
K4	Zoom	19 soru	32.03 dakika	K4
K5	Zoom	19 soru	35.35 dakika	K5
K6	Zoom	19 soru	16.37 dakika	K6
K7	Zoom	19 soru	28.17 dakika	K7

Tablo 3'te belirtildiği gibi görüşmeler, tüm katılımcılarla Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıya toplamda 19 soru sorulmuştur. Katılımcıların görüşme süreleri yaklaşık 16 dakikadan başlayarak yine yaklaşık olarak 18 dakika, 28 dakika, 30 dakika, 32 dakika, 33 dakika ve en fazla 35 dakikaya kadar uzamaktadır.

Veri Analizi Süreçleri

Çalışmanın veri analizi, tematik analiz yoluyla yapılmıştır. Braun ve Clarke'e (2006, s.79) göre "tematik analiz, verilerdeki kalıpları (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama yöntemidir."

Veri kümelerini (zengin) ayrıntılarla asgari düzeyde düzenleyen, açıklayan ve yorumlayan bu analiz yöntemi için, yazarlar *veriyle tanışma, kodlama, tema geliştirme, temaları gözden geçirme, temaları isimlendirme* ve *raporlama* olarak altı aşamalı bir yaklaşım sunmaktadır. Mevcut çalışmada da veri analiz sürecinde bu aşamalar uygulanmıştır. Buna göre, ilk olarak her bir görüşme dinlenip yazıya dökülmüştür. Bütünü hakkında bir fikir edinmek için oluşan metin araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve daha sonra, aynı metin anlam birimlerine ayrılarak, bu birimler kodlarla etiketlenmiştir. Oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırılmış, benzer kodlar verileri tanımlayıcı olarak düzenlemek için kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, araştırma sorularıyla ilgili daha derin, yorumlayıcı kalıpları yakalayan temalar geliştirmek için bir köprü görevi görmüştür. Son adımda ise oluşturulan temalar gözden geçirilmiş, isimlendirilmiş ve derinlik sağlamak için temsili alıntılarla desteklenmiştir.

Veri analizi sürecinin geçerlilik ve güvenilirliği için Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz için altı aşamalı çerçevesi titizlikle takip edilerek çalışmanın kodlama ve tema geliştirme süreçleri boyunca şeffaf ve sistematik bir yaklaşım sürdürülmüştür (Lincoln ve Guba, 1985). Bu hususta, transkriptler birden fazla kez tekrar gözden geçirilmiş ve anlamları açıklığa kavuşturmak ve belirsizliği azaltmak için yanlarına notlar alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Kodlama, her bir kelime ve cümleye dikkat edilerek gerçekleştirilmiş ve tutarlılık ve uyumu sağlamak için kodlar sistematik olarak orijinal verilerle karşılaştırılmıştır. Temaların geliştirilmesi sürecinde alanyazından destek alınmış, oluşturulan temalar bilimsel bulgulara dayandırılmıştır (Nowell, Norris, White ve Moules, 2017). Temalar tanımlandıktan ve isimlendirildikten sonra, çalışmanın iç güvenilirliği için, eğitim alanından iki uzman araştırmacıdan yapılan tematik kodlamaları incelemesi ve dönüt vermesi istenmiş ve gelen dönüt üzerine, gerekli karşılaştırma ve düzenlemeler yapılarak analizin son hâli oluşturulmuştur (Creswell, 2009). Ayrıca, güvenilirliği güçlendirmek için ise katılımcıların alıntıları raporlamaya dahil edilmiş ve belirlenen her bir tema için doğrudan kanıt sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Birinci Araştırma Sorusu: *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine dair görüşleri nelerdir?*

Birinci araştırma sorusu, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine dair görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşme sorularına göre ilk bulgu öğretmenlerin mesleki gelişim tanımlamaları üzerinedir. Tablo 4 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu temaları, oluşturulan temaların alt kodlarını ve her bir temanın kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 4. *Öğreticilerin mesleki gelişim tanımları*

Tema	Alt Kodlar	Alıntı	Toplam Sayı
Bilgi Paylaşımı	Meslektaşlarla deneyimlerin paylaşımı Gayri resmî yollarla bilgi/deneyim paylaşımı Öğrencilerden öğrenme	“Mesleki gelişim herhangi bir alanda, çalıştığınız alanda hem kendiniz için hem de hizmet verdiğiniz alan için başkalarının ne yaptığına bakmak, paylaşmak, etkileşimde bulunmaktır” (K4)	7
Öğrenmeye Açık Olma	Gelişime açıklık Sürekli öğrenme isteği Kendi gelişimini sürdürme çabası	“Yani ben kişisel olarak hep şöyle derim. Ben mesleğimin öğrencisiyim. Hiçbir zaman oldum demedim.” (K6)	5
Profesyonel Destek Alma	Uzmanlardan dış destek alma Eğitim etkinliklerine katılım	“Yapmam gerekli olduğunu düşündüğüm profesyonel yardımlar almak. Eğitimlere katılmak, kurslara katılmak.” (K2)	5

Bireysel Öğrenme	Öz-yönetimli gelişim Bilgi edinme ve araştırma Çaba ve kararlılık	“Öncelikle bireysel bence. O yüzden zaten öncelikle insanın kendisine yönelik bir gelişim süreci takip etmesini söylemişim.” (K1)	4
Yansıtıcı Öğrenme	Deneyim üzerine düşünme ve sorgulama Deneyimden öğrenme	“Yani bir kişi düşünerek, yapıp ettiklerini sorgulayarak, soruşturarak kendini geliştirebilir.” (K5)	3
Zamana Ayak Uydurma	Yenilikleri takip etme Teknoloji ile zorunlu değişim Güncel bilgiye ulaşma	“Bana göre mesleki gelişim alandaki yenilikleri takip etmek, çıkan yeni yayınları incelemek olabilir.” (K5)	3

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların mesleki gelişim tanımları üzerine toplamda 6 tema ortaya çıkmıştır. İlk tema olan bilgi paylaşımı tüm katılımcıların mesleki gelişim tanımlamalarında geçmiştir. Öğrenmeye açık olma ve profesyonel destek alma teması ise 5 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bireysel öğrenme teması 4 katılımcının cevaplarında geçerken, yansıtıcı öğrenme teması 3 katılımcının tanımlarında geçmiştir. Son olarak, zamana ayak uydurma teması ise 3 katılımcının cevaplarında mesleki gelişim tanımı olarak yer almıştır.

Bulguları yorumlamak gerekirse, katılımcıların mesleki gelişim tanımlarının mevcut alanyazında uyduğu söylenebilir. Tüm katılımcıların hemfikir olduğu bilgi paylaşımı teması, Richards ve Farrell (2005, s.12) tarafından “... diğerleriyle iş birliği hem bireysel öğrenmeyi geliştirir hem de bir kurumun kolektif hedeflerine hizmet eder.” şeklinde ifade edilirken, benzer şekilde Timperley ve diğerleri (2007) tarafından da etkili bir mesleki gelişim, öğreticilerin birbirleriyle etkileşimini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeye açık olma teması ise Ur (2002) tarafından öğreticilerde öğrenmeye açıklık özelliğinin yabancı/ikinci dil öğretiminde profesyonelliğe erişmenin bir kriteri olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Richards ve Farrell (2005) da mesleki gelişimin gerekliliklerinden bahsederken sınıfların sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğreticiler için de öğrenme fırsatları sağlayan yerler olduğunu vurgulamışlardır.

Diğer taraftan, profesyonel destek alma temasına gelince, Richards ve Farrell (2005, s. 15) “Öğretmen olmak için resmî prosedürleri tamamlamış olsanız bile, mesleki gelişiminiz durmaz.” diyerek mesleki gelişim anlamında çok çeşitli etkinliklerin olduğunun ve bu etkinliklerden hem bireysel hem de kurumsal anlamda yararlanılması gerektiğinin altını çizmektedir. Mesleki gelişim sürecini bireysel öğrenme diye tanımlayan katılımcılara, mevcut literatürden destek, “özyönetimli öğrenme (self-directed learning) kavramıyla gelmektedir. Kavram “... öğreticilerin kendini geliştirme ve kendi öğrenimlerini yönetmek ve kontrol etmek için hedefler belirleme sorumluluğunu üstlenme...” (Richards ve Farrell, 2005, s. 13) olarak tanımlanmaktadır. Bunlara ek olarak, mesleki gelişim sürecinin yansıtıcı bir süreç olduğunu ileri süren katılımcılar için Burton (2009) yansıtıcı öğretimin, öğreticilerin yaşam boyu mesleki gelişimine yardımcı olduğunu ileri sürerken, benzer şekilde Richards ve Lockhart (1994, s. 4) “Öğretimlerinin doğası konusunda daha bilinçli olan öğretmenler, mesleki büyüme aşamalarını ve öğretilerinin hangi yönlerini değiştirmeleri gerektiğini değerlendirebilirler.” diyerek yansıtıcı düşünme ve öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Son olarak, mesleki gelişimi zamana ayak uydurmak olarak tanımlayan katılımcılara destek Richards ve Farrell’dan (2005) gelmektedir. Yazarlar mesleki gelişimin sürekliliğine vurgu yaparken, öğretimin bilgi tabanının sürekli değişmekte olduğunun, dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki bilgilerin geçici ve eksik durumda olduğunun, dolayısıyla mesleki bilgi ve becerinin sürekli yenilenmesi gerektiğinin altını çizmektedirler.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin diğer bulgu, öğreticilerin mesleki gelişimin önemi üzerine verdiği cevaplarla ilgili. Tablo 5 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu temaları, oluşturulan temanın kodlarını/alt kodlarını ve her bir temanın kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 5. Öğreticilerin mesleki gelişimin önemine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Zamana Ayak Uydurmak	Önemli	Sürekli değişen ve gelişen alan gerçeği Öğrenci ihtiyaçlarına uyum	“Tabii ki. Bütün kalbimle. Dil canlı bir varlık zaten, dil gelişen bir varlık. Dolayısıyla biz bu gelişime ayak uydurmak zorundayız zaten. Sözcükler değişiyor, alan geliyor, gelen öğrenciler farklılaşıyor.” (K4)	7

Tablo 5’te görüldüğü gibi tüm katılımcılar mesleki gelişimin önemli olduğunu düşünmekte ve mesleki gelişimin önemini zamana ayak uydurmak teması ile açıklamaktadırlar. Bulguları yorumladığımızda ilk olarak katılımcıların hem mesleki gelişim tanımlarında hem de mesleki gelişimin önemine ilişkin cevaplarında aynı temayı kullandıklarını görmekteyiz. Alanyazına bakıldığında ise Bayar’ın (2014, s.320) bu temayı “...etkili öğretici gelişimi, herhangi bir eğitim sisteminin küresel arenada rekabetçi kalabilmesi için önemlidir.” diyerek açıkladığı görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

İkinci Araştırma Sorusu: *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin gerçekleştirilen kurumsal faaliyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?*

İkinci araştırma sorusu, öğretmenlerin kurumlarında gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri üzerinedir. Tablo 6 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve kaç katılımcının kategori üzerine yorum yaptığını toplam sayı ile göstermektedir.

Tablo 6. Öğreticilerin gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Yararlı	Öğretici	“Gayet yararlı, amaç belli çünkü. Amaç çok iyi niyetli bir amaç, çok doğru uygun bir amaç... Gayet doğru şeyler yapılıyor.” (K1)	2
Kısmen yararlı	Farklı bakış açısı edinme	“Çok fazla programlı yoğun bir programımız yok mesleki gelişim konusunda.” (K3)	4
	Sayınca az	“Öğretim elemanına katkı sağlayan sistemli ve düzenli bir program yok. YDYO ile temaslar oluyor ama çok sistematik düzenli bir program söz konusu değil. Geliştirilmesi ve daha sistematik olması lazım.” (K3)	
Çok yararlı değil	Düzensiz	“Ama tabi söylediğim gibi özverili yapılan bu çalışmalar bazen hedefine ulaşabiliyor, bazen ulaşmıyor. Bu nedenle yapılan eğitimlerin hedefle birlikte her anlamda örtüşüyor olması lazım.” (K2)	1
	Alana özgü değil	“Sadece olup biteni değerlendirme gibi düşünüyorum. Bize yol gösteren, gelişimimizi etkileyecek bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (K7)	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcıların mesleki gelişim faaliyetleri üzerine görüşleri “yararlı, kısmen yararlı ve çok yararlı değil” cevaplarıyla birlikte değişkenlik göstermektedir. Buna göre 2 katılımcı faaliyetleri öğretici buldukları için etkinliklerin “yararlı” olduğunu düşünürken, 4 katılımcı faaliyetlerin sayınca az, düzensiz ve alana özgü olmamasından dolayı yapılan etkinlikleri “kısmen yararlı” bulmaktadır. Faaliyetlerin çok sık yapılmadığını, sayınca az olduğunu ileri süren katılımcı sayısı 2 iken, faaliyetlerin düzensiz olduğunu belirten katılımcı sayısı 4’tür. 3 katılımcı

ise yapılan faaliyetlerin alana özgü olmadığını belirtmiştir. 1 katılımcı ise faaliyetlerin yüzeysel kaldığını belirterek “çok yararlı bulmadığını” ifade etmiştir.

Bulguları tartışmak gerekirse, az sayıda katılımcı gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerini yararlı buluyorken, çoğunluğu kısmen yararlı bularak daha düzenli ve sistemli bir mesleki gelişim süreci beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu hususta alanyazın, var olan bilgi ve becerileri geliştirmek ve yenilerini kazanmak için (Bayar, 2014) mesleki gelişim faaliyetlerinin çok önemli bir rol oynadığını (Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Hirsh, 2001) belirtmekte ve öğretmenler için mesleki gelişim faaliyetlerinin zorunluluklarına (Bayar, 2014; Starkey, Yates, Meyer, Hall, Taylor, Stevens ve Toia, 2009) vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla kurumun, öğretmenlerin beklentilerine cevap verecek nitelikte bir mesleki gelişim süreci yapılandırması ve yürütmesi önerilebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Üçüncü Araştırma Sorusu: *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum, mesleki gelişim faaliyetlerini nasıl planlamaktadır?*

Üçüncü araştırma sorusu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun mesleki gelişim faaliyetlerini nasıl planladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bulgular, görüşme sorularıyla birlikte aşağıda sunulmuştur. Buna göre ilk bulgu, mesleki gelişim süreci için ihtiyaç analizinin yapıp yapılmaması ile ilgilidir. Tablo 7 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve kaç katılımcının kategori üzerine yorum yaptığını toplam sayı ile göstermektedir.

Tablo 7. Öğreticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının nasıl belirlendiğine ilişkin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
İhtiyaçların belirlenmemesi	Yönetimsel sorunlar	“Yapılmış gibi göründü, gösterildi ama yapılmadı.” (K1)	1
İhtiyaçların dolaylı belirlenmesi	Toplantılarda belirtilen hususlar	“Şu ana kadar olanlarda hep konuşuldu, benim bildiğim kadarıyla, toplantılarımızdaki söylemlerden, oradan hareketle sunulmuştur. Böyledir demiyorum, böyle olduğunu düşünüyorum.” (K2)	6
	Yönetimin kararları	“...bize sorularak, soru yöneltilerek bizim fikrimiz şu ana kadar yapılmadı. İdareciler belki kendi aralarında analiz yapıyor olabilirler.” (K4)	

Tablo 7'nin gösterdiği gibi 1 katılımcı mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmediğini ifade ederken, 6 katılımcı ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili varsayımlarını bildirmişlerdir. Buna göre 4 katılımcı toplantılarda belirtilen hususlardan ihtiyaçlarının belirlenmiş olabileceğini düşünürken, 2 katılımcı yönetimin ihtiyaçlara yönelik karar vermiş olabileceğini düşünmektedir.

İhtiyaç analizi ile ilgili bulgulara bakıldığında, kurumun açık ve sistemli bir şekilde ihtiyaç analizi süreci yürütmediği söylenebilir. Fakat Richards ve Farrell'in (2005) da belirttiği gibi mesleki gelişim sürecine stratejik bir yaklaşım, ihtiyaç analizi ile başlar. İhtiyaç analizi hem bireyin hem de bir bütün olarak kurumun ihtiyaçlarını içermelidir. Bazen kurumsal ihtiyaçlar ile öğretmenlerin bireysel ilgileri arasında farklılıklar olabilir. Eraut (1995) bu hususta öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim ihtiyaçları ile okulun ihtiyaçları arasında bir denge kurulması ve bir mesleki gelişim programının her iki ihtiyaç türünü de içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu hususta, kuruma hem bireysel hem de kurumsal ihtiyaçları içeren bir ihtiyaç analizi süreci yürütmesi önerilebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin diğer bir bulgu hedeflerin belirlenmesi ve bunların katılımcılarla paylaşılıp paylaşılmadığı ile ilgilidir. Tablo 8 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri,

cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve kaç katılımcının kategori üzerine yorum yaptığını toplam sayı ile göstermektedir.

Tablo 8. Öğreticilerin, faaliyetlerin amaçlarının bildirilmesine ilişkin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Amaçların bildirilmesi	Toplantılarla sözlü bilgilendirme Gayri resmi yollarla açıklama	“Belge olarak hayır, toplantılarda konuşuluyor ama.” (K6)	4
Amaçların bildirilmemesi	Sistemik bildirim yapılmaması	“Bunun çok sistemik ve düzenli yapıldığını söyleyemem.” (K4)	3

Tablo 8’e göre 4 katılımcı, yapılacak olan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin amaçların kendilerine sözlü olarak toplantılarda ya da gayri resmi yollarla bildirildiğini ileri sürerken, 3 katılımcı bu konuya ilişkin herhangi bir sistemin olmadığını belirterek kendileriyle herhangi bir paylaşım yapılmadığını iddia etmektedir.

Amaçların belirlenip paylaşılmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların cevaplarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu değişkenliğin ana nedeni esas olarak ihtiyaç analizi sürecinin sağlıklı yürütülmemesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü Richards ve Farrell’in (2005) belirttiği gibi ihtiyaç analizinden elde edilen bilgiler hem kurumsal hem de bireysel mesleki gelişim hedeflerinin belirlenmesinin temelini oluşturur. Bu süreçte hem uzun vadeli hem de acil hedefler belirlenmelidir. Ayrıca, Eraut’ın (1995) da belirttiği gibi ihtiyaçlar konusunda talepler gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirilmeli ve bu yüzden, sürecin iyi planlanması gerekmektedir. Bu hususta kuruma sağlıklı yürütülen bir ihtiyaç analizinden sonra uzun vadeli ve acil hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önerilebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin diğer bulgu, mesleki gelişim faaliyetlerine katılacak olan öğretmenlerin/ katılımcıların nasıl belirlendiği ile ilgilidir. Tablo 9 temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve kaç katılımcının kategori üzerine yorum yaptığını toplam sayı ile göstermektedir.

Tablo 9. Katılımcıların nasıl belirlendiğine ilişkin öğretmenlerin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
İsteğe bağlı	Bireysel tercih ile katılım Fayda algısı	“Gönüllülük üzerine, isteyen katılıyor.” (K5)	2
Zorunlu	Katılımın yöneticilerce zorunlu kılınması Sorgusuz katılım	“İsteğe bağlı değil. Yapılana hepimiz katılıyoruz.” (K2)	3
Belirsiz	Mazeret bildirim zorunluluğu Katılım beklentisi Zamanla değişen katılım koşulları	“İlk başta gönüllülük ele alınıyor, daha sonra zorunlu olabiliyor.” (K7)	2

Tablo 9’un gösterdiği gibi katılımcıların belirlenmesine ilişkin 2 katılımcı sürecin isteğe bağlı olduğunu ifade ederken, 3 katılımcı zorunlu olduğunu belirtmiştir. Diğer 2 katılımcı ise katılımın bazen isteğe bağlı bazen de zorunlu olduğunu ifade ederek sürecin belirsiz olduğunu iddia etmektedir.

Bulguları yorumlamak gerekirse, katılımcıların nasıl belirlendiğine ilişkin ya da sürecin nasıl yürütüldüğüne dair katılımcıların değişkenlik gösteren cevapları, sürecin sistemli yürütülmediğini göstermektedir. Alanyazına bakıldığında ise Richards ve Farrell’a (2005) göre bir okulda alanda uzmanlaşmış öğretmenler olabileceği gibi bu tür faaliyetleri ilk kez yapacak olan öğretmenler de olabilir. Bu durumda deneyimli ve deneyimsiz öğretmenleri birbirinden ayırmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca, yazarlara göre mesleki gelişim faaliyetleri bireysel veya grup projeleri olarak yapılabilir. Bir okul veya kurumun bu iki tür faaliyetin dengesini kurması gerekir. Bu hususta,

Cooper ve Boyd (1998), geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının genellikle yetişkin öğrenme ilkelerini görmezden geldiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre yetişkin gelişimi öz-değerler ve kişinin eylemleri ile bağlantılı ve sürekli bir kimlik oluşumu ve yeniden oluşum sürecidir. Yetişkinler, aktif katılım yoluyla ve önceki bilgilerini kullanarak öğrenirler. Bu nedenle, bir öğretici geliştirme programında, öğreticilere yeni uygulamayı ya da uygulamaları deneme şansı ve öğrenme sürecinde kendi kendini yönetme fırsatı sağlanmalı ve tarz, zaman ve öğrenme temposundaki farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, bu hususta kuruma deneyimli ve deneyimsiz öğreticilerin birbirlerinden ayrılarak etkinliklerin bireysel veya gruplar hâlinde yapılması ve bu süreç planlanırken bireysel farklılıkların göz önünde tutulması öneri olarak sunulabilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin diğer bulgu, mesleki gelişim faaliyetleri esnasında öğreticilere sağlanan destek ile ilgilidir. Tablo 10 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve her bir kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 10. Kurumun süreç içerisinde sağladığı desteğe ilişkin öğreticilerin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Destek sağlanmaması	Sürecin yüzeysel kalması Rehberlik eksikliği	“Şimdiye kadar girdik çıktık.” (K2)	6
Nadiren destek sağlanması	Belge paylaşımı	“Sertifika programlarında makale paylaştılar” (K7)	1

Tablo 10'a göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu herhangi bir mesleki gelişim faaliyeti sürecinde herhangi bir destek sağlanmadığını ifade ederken, bir katılımcı nadiren de olsa makale olarak destek sağlandığını ifade etmiştir.

Bulguları alanyazına göre tartışmak gerekirse, bu konuda kurumun daha sistemli ve programlı çalışması gerektiği söylenebilir. Çünkü mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirmek için destek sağlamak çok önemlidir (Richards ve Farrell, 2005). “Deneyim, yetişkinler için en zengin öğrenme kaynağıdır, bu yüzden kişinin kendi deneyimini analiz etmesi için yeterli destek ve zaman sağlanmalıdır” (Cooper ve Boyd, 1998, s.58-59). Bu destek birçok farklı biçimde olabilir (Richards ve Farrell, 2005, s.19-20):

- farklı faaliyet türlerini yürütmek için mevcut örnekler ve yönergeler içeren makale veya raporlar şeklinde bilgi sağlamak,
- öğreticilerin gelişimlerini takip edebileceği bir forum oluşturmak,
- faaliyetlerin nasıl yürütüldüğünü ve desteklendiğini öğrenmek için diğer okullara ziyaretler düzenlenmek,
- faaliyetler üzerine dönüt almak için zaman sağlamak.

Benzer şekilde, Eraut (1995) da her mesleki gelişim faaliyeti için amaca ulaştıracak kaynak temininin ve desteğinin sağlanması gerektiğini, fakat çok fazla kaynak temininin de ulaşılmak istenen etkiyi düşürebileceğini belirtmektedir. Meslektaş desteğini daha önemli bulan Diaz Maggioli'ye (2003, s. 5) göre ise, “Mesleki gelişimin gerçek etkisi ... katılımcıların daha deneyimli meslektaşlarını model alıp, onlardan tavsiye almalarına izin veren destek yapıları olduğunda ortaya çıkar.”

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin diğer bulgu, yapılan mesleki gelişim faaliyetleri üzerine öğreticilerden dönüt alınıp alınmadığı ile ilgilidir. Tablo 11 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve her bir kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 11. Öğreticilerin dönüt alınmasına ilişkin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Sistematik olmayan dönüt süreci	Rastlantısal dönüt Gündem dışı dönüt Sözlü ifade Sistem eksikliği	“Evet geçen toplantı oldu. Bu konu da açıldı. Dönüt alındı. Toplantının akışı içerisinde konuşuldu. Başka gündemler de vardı, toplantının ana amacı o değildi”. (K4)	4
Dönüt alınmaması	-	“Hayır, alınmıyor” (K6)	3

Tablo 11’deki bulgulara göre, 4 katılımcı mesleki gelişim faaliyeti sonrası dönüt alınıp alınmamasına ilişkin, program dâhilinde olmamasına rağmen zaman zaman alındığını ifade ederken, 3 katılımcı herhangi bir dönüt alınmadığını öne sürmüştür. Bulguları yorumlamak gerekirse, katılımcıların cevaplarının birbirleriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu hususta kurumun daha şeffaf ve program dâhilinde süreci yürütmesi önerilebilir. Ayrıca, mevcut literatür de yapılan bir mesleki gelişim faaliyeti sonrası değerlendirme aşamasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Richards ve Farrell (2005, s.20), bir faaliyet gerçekleştirildikten sonra, ne kadar etkili olduğuna, neler öğrenildiğine, bulguları başkalarıyla paylaşmaya ve başkalarına önermeye değer bir şey olup olmadığına karar vermenin önemli olduğunu belirtmektedirler. Yazarlara göre, değerlendirme aşamasında düşünülmesi gereken hususlar şunlardır:

- Tanımlama: neyin, nasıl (hangi kaynaklarla) ve ne zaman olduğunu ve hangi problemlere yol açtığını belirlemek
- Gerekçeleştirme: faaliyetten yararlı bir şey ortaya çıktığını göstermek
- Geliştirme: faaliyetin nasıl geliştirilebileceği veya nasıl daha fazla uygulanabileceği üzerine öneriler sunmak

Değerlendirme sürecine diğer bir bakış açısı ise Kirkpatrick (1988) tarafından sunulmuştur. Yazar, bir kuruluşun eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesinin dört düzeyde olabileceğini ileri sürmektedir:

- Tepki: Bireyler deneyim sırasında ve hemen sonrasında nasıl hissediyor?
- Öğrenme: Bireyler bilgi, beceri ve tutum açısından ne kadar öğrendiler?
- Performans: Bireyler öğrenme deneyimi sonucunda şimdi farklı ne yapıyorlar?
- Örgütsel sonuçlar: Kurum ne gibi faydalar elde etti?

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin diğer bulgu, yapılan mesleki gelişim faaliyetleri sonrası sonuçların katılımcılarla paylaşılıp paylaşılmadığı ile ilgilidir. Tablo 12 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve her bir kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 12. Öğreticilerin sonuçların paylaşılmasına ilişkin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Sonuçların paylaşılmaması	Bilgi verilmemesi Rapor sunulmaması Görünmez süreç Bilgi akışında kopukluk Sonuçlara erişememe	“Bizle bir şey paylaşılmıyor. Bir tutanak tutuluyor mu, onu da bilmiyorum. Bizimle paylaşılmak üzere soruyorsan yapılmıyor öyle bir şey.” (K3)	7

Tablo 12’e göre tüm katılımcılar yapılan bir mesleki gelişim faaliyetinin sonuçlarının herhangi bir şekilde kendileriyle paylaşılmadığını ifade etmişlerdir. Bulguları literatüre göre tartışmak gerekirse, kurumun bu hususta daha şeffaf hâle gelmesi önerilebilir. Çünkü Richards ve Farrell’a (2005, s.21) göre, mesleki gelişim faaliyetlerinin işbirlikçi faydalarını güçlendirmek için, yapılan

etkinliklerin sonuçlarını başkalarıyla paylaşmanın yollarının tanımlanması gerekir. Yazarlar ayrıca sonuçları yaymak için birçok seçenek olduğunu aşağıdaki gibi sunmaktadır:

- ilgilenen diğer insanlar için projenin kısa bir yazılı raporu (Böyle bir belge, diğer öğretmenlerin kendi sınıflarında benzer bir faaliyet gerçekleştirmenin fizibilitesini ve yararlılığını değerlendirmelerine yardımcı olur.)
- meslektaşlarla bir öğle yemeği veya başka bir sunum biçimi
- bir bülten veya e-posta forumunda projenin raporu
- bir konferansta sunum
- mesleki ya da herhangi bir dergide etkinliğin raporu
- gelişim etkinliklerinin yürütülmesindeki sorunları araştıran bir çalışma atölyesi

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin son bulgu ise mesleki gelişim sürecinin kimler tarafından planlandığı ile ilgilidir. Tablo 13 katılımcıların cevaplarından seçilen temsil cümleleri, cümlelerin ait olduğu kategorileri, oluşturulan kategorilerin alt kodlarını ve her bir kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini toplam sayı olarak göstermektedir.

Tablo 13. Öğreticilerin mesleki gelişim faaliyetlerin planlanmasına ilişkin cevapları

Kategori	Alt Kodlar	Alıntılar	Toplam Sayı
Sürece dahil olmama	Kararların yöneticiler tarafından alınması Hazır planlara uyma beklentisi Sistemli bir süreç olmaması Bilgi paylaşımı eksikliği	“Bizde genelde idareciler planlar, hazırlar ve bize de duyurulur.” (K7)	7

Tablo 13’e göre tüm katılımcılar herhangi bir mesleki gelişim faaliyeti planlamasına katılmadıklarını bildirmişlerdir. Halbuki, Diaz Maggioli’ye (2003, s. 4) göre, “Yapılacak olan tüm eylemlerin planlanması, organizasyonu, yönetimi, sunumu ve değerlendirilmesine katılımcıları dâhil eden programlar, yöneticilerin öğretmenler yerine kararlar aldığı “tepeden inme” bir yaklaşım sürecinden daha fazla başarı şansına sahiptir.” Bu hususta kurumun daha işbirlikçi hâle gelmesi önerilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın araştırma sorularına göre bulgular özetlendiğinde, ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgulara göre, öğretmenler mesleki gelişimi hem bireysel çabalarla hem de iş birliği içerisinde yürütülen ve devam eden bir süreç olarak tanımlamışlardır. Öğreticiler, ayrıca, mesleki gelişim sürecinde bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını merkeze koymuş, bu süreç içerisinde gerekli profesyonel desteği almanın ve öğrenmeye açık olmanın önemini de vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, katılımcılar mesleki gelişimi deneyimlerin sorgulanması yoluyla sürekli öğrenme süreci olarak tanımlamış, çağın gereklerine uyum sağlayabilmek için mesleki gelişimin çok önemli olduğunu da dile getirmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tanımlamalarının ve görüşlerinin ilgili alanyazınla uyduğu ve mesleki gelişim sürecine dair olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, katılımcıların kurumları tarafından sağlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliği hakkında farklı görüşleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre, katılımcıların çoğunluğu, faaliyetlerin sayısının sınırlı olduğunu, sistematik bir yapıdan yoksun olduğunu ve genellikle ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu faaliyetlerin amaca yönelik ve bilgilendirici olduğunu ileri sürmüş, bir katılımcı ise faaliyetlerin içeriksel olarak zayıf kaldığını dile getirmiştir. Bu bağlamda, bulguların genel değerlendirmesi, katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine dayalı daha fazla mesleki gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Son araştırma sorusunun bulguları ise kurumun mesleki gelişim faaliyetlerini planlamada ve yürütmede geliştirmesi gereken önemli yapısal ve yöntemsel eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre, katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve etkinliklerin amaçlarının katılımcılara bildirilmesi planlı ve programlı bir şekilde yürütülmemektedir. Ayrıca,

gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri öncesi, esnası veya sonrasında katılımcılara herhangi bir destek sağlanmadığı, faaliyetlere katılımcı belirleme sürecinin şeffaf ve net olmadığı, faaliyetler sonrası katılımcılardan dönüt alma mekanizmalarının düzensiz ve belirsiz olduğu ve gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçları hakkında katılımcılarla bilgi paylaşılmadığı da bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bulgular katılımcıların, kurumlarındaki mesleki gelişim sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve yürütülmesi aşamalarına dahil edilmediklerini ortaya koymuştur. Bu hususta, kurumun öğretici girdisine değer veren ve anlamlı katılımı teşvik eden daha kapsayıcı, şeffaf ve yapılandırılmış bir mesleki gelişim yaklaşımına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında, daha önce de belirtildiği gibi mesleki gelişim sürecinde kurumsal destek çok önemli olmakla birlikte (Burns, 1999; Joyce, 1991; Timperley ve diğerleri, 2007) bu desteği sağlamak, kurumların ve yöneticilerin sorumluluğundadır (Richards ve Farrell, 2005). Bu hususta, çalışmanın gerçekleştirildiği kurumun yöneticileri ve benzer yapıdaki kurumlar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Mevcut çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun edebiyat fakültelerinden mezun olması ve farklı alanlarda lisansüstü eğitim görmeleri mesleki gelişim ihtiyaçlarında farklılıklara yol açabilir. Benzer şekilde, Ünlü'nün (2018) çalışmasında da katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçları yaş, deneyim süresi, mezuniyet alanı ve eğitim düzeyi/alanı gibi değişkenlerle farklılık göstermiştir. Dolayısıyla, mevcut çalışmadaki katılımcıların mesleki gelişime yönelik olumlu bakış açıları dikkate alındığında bölüm içerisinde bir mesleki gelişim birimi kurulması önerilebilir. Bu hususta, her bağlamın benzersiz olduğunu (Scrivener, 2011) ve mesleki gelişimin benzer düşüncedeki yapılarla ağ oluşturmayı veya ilişki kurmayı gerektirdiğini (Yadav, 2011) vurgulamakta fayda vardır. Ayrıca, bağlamla ilişkilendirilmiş mesleki gelişim etkinlikleri, müfredatın etkili uygulanmasında ve dolayısıyla öğrenici öğrenmesinin artırılmasında en etkili yollardan biridir (Burns, 1999; Sandholtz ve Scribner, 2006).
- Kurumda gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri hem nicelik hem de nitelik açısından katılımcılar tarafından yetersiz bulunduğu için hem daha fazla ve daha çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri yürütülmesi hem de yürütülecek olan etkinliklerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca, meslektaşlarla bilgi paylaşımı hem mevcut çalışmada tüm katılımcıların mesleki gelişim tanımlamalarında geçmiş hem de Ünlü'nün (2018) çalışmasında katılımcılar tarafından en çok uygulanan mesleki gelişim etkinliği olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenler arasında etkileşimi ve bilgi paylaşımını teşvik edecek mesleki gelişim olanaklarının artırılması önerilebilir.
- Mesleki gelişim sürecini daha etkili hâle getirmek için, daha sağlıklı bir ihtiyaç analizi süreci yürütülmesi gerekmektedir. Analiz sürecinde hem kurumun hem de bireylerin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeli (Richards ve Farrell, 2005) ve mesleki gelişim programı her iki ihtiyaç türünü de içermelidir (Eraut, 1995).
- Belirlenen ihtiyaçlara göre hem bireysel hem de kurumsal mesleki gelişim amaçları belirlenip katılımcılarla paylaşılmalıdır. Bu hususta, uzun ve kısa vadeli amaçlar (Richards ve Farrell, 2005) gerçekçi bir bakış açısıyla ve bağlama göre değerlendirilerek mesleki gelişim programına dâhil edilmelidir (Eraut, 1995).
- Bir mesleki gelişim faaliyetine ilişkin katılımcılar belirlenirken kurumda çalışan öğretmenlerin deneyim süreleri ve yapılan ihtiyaç analizinin sonuçları dikkate alınmalıdır. Bu hususta, mesleki gelişim faaliyetleri bireysel veya gruplar hâlinde (Richards ve Farrell, 2005) ve bireysel farklılar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir (Cooper ve Boyd, 1998).
- Bir mesleki gelişim faaliyeti öncesinde, esnasında veya sonrasında faaliyetin içeriğine veya kapsamına göre katılımcılara destek sağlanmalıdır. Bu destek, mevcut çalışmada daha önce bahsedildiği gibi, öğretmenlerin deneyimlerini analiz edip kullanabilecekleri (Cooper ve Boyd, 1998) makale, rapor, forum, diğer kurumlara ziyaret, dönüt alma (Richards ve Farrell, 2005) veya meslektaş desteği (Diaz Maggioli, 2003) şeklinde olabilir.

- Bir mesleki gelişim faaliyeti sonrasında katılımcıların faaliyete ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri alınmalıdır. Alınan dönütler hem faaliyetin geliştirilmesi ve devamlılığı açısından hem de programın amaca hizmet edip etmediğini tespit etmek açısından çok önemlidir (Kirkpatrick,1988; Richards ve Farrell, 2005).
- Yapılan bir mesleki gelişim faaliyetinin sonuçları yazılı bir rapor, sosyal bir etkinlik veya bir sunum aracılığıyla işbirlikçi bakış açısını güçlendirmek için katılımcılarla paylaşılmalıdır (Richards ve Farrell, 2005).
- Son olarak sürecin planlama, yürütme ve sonuçlandırma aşamalarının her birine katılımcılar katılmalı ve süreç daha işbirlikçi hâle getirilmelidir. Eisner'in (1991) de belirttiği gibi bir mesleki gelişim programının kilit bileşeni öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, sadece faaliyetlere katılım gösteren bireyler değil aynı zamanda öğrenilen bilgiyi sınıf içerisinde uygulama ve dönüştürme sorumluluğu olanlar bireylerdir. Bu sebeple, Timperley ve diğerlerinin (2007) de belirttiği gibi etkili bir mesleki gelişim süreci uzun bir süre boyunca öğrenme fırsatları içeren, öğretmenlere becerilerini derinleştirme ve geliştirme fırsatları sunan ve öğretmenleri öğrenmeye ilişkin varsayımları hakkında düşündürten bir süreç olmalıdır.

Sunulan bu önerilere ek olarak, mevcut alanyazın kurumsal mesleki gelişim açısından yeterince doygun olmadığı için, hem mevcut çalışmanın sınırlılıklarını telafi etmek hem de var olan alanyazına ekleme yapmak adına bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Mevcut çalışma araştırmanın amacı gereği sadece 7 öğretici ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gelecekteki çalışmalar farklı kurumlardan daha geniş çapta katılımcı sayısı ile gerçekleştirilerek hem genel bir tablo ortaya çıkarılabilir hem de veriler birbirleriyle karşılaştırılabilir. Ayrıca, çalışma kapsam gereği sadece öğretmenlerin bakış açısıyla gerçekleştirildiği için yöneticiler ve öğrenciler gibi diğer paydaşların fikirlerini ve görüşlerini ortaya çıkaran çalışmalar sürece dair daha sağlıklı veriler sunacak ve tüm resmin gözükmesini sağlayacaktır. Son olarak, mevcut çalışma sadece görüşmeler aracılığıyla, diğer bir deyişle tek bir veri toplama aracılığıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Bu hususta, ders gözlemleri, eylem araştırması, sınıf araştırması gibi uygulamalı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar sürecin sadece algı veya betimsel boyutunu değil aynı zamanda gerçek öğretim durumlarını ortaya çıkaracağı için daha bilimsel sonuçlar doğuracaktır.

Ek Bilgi

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Mevcut çalışmanın veri toplama sürecine katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, XXXXXXXX Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26.07.2022 tarih ve E-35853172-000-00002328619 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Veri toplama süreci başlamadan önce, her katılımcıya onam formu şahsen dağıtılmış ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların hepsi onam formunu imzalamıştır.

KAYNAKLAR

Bailey,K.M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional development. In J. Crandall and M. Christison (Eds.), *Teacher education and professional development: Global perspectives* (pp. xi-xiii): Routledge.

- 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.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*: Cambridge University Press.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*: Cambridge University Press.
- Burton, J. (2009). Reflective practice. In A. Burns and J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. (pp. 298-307): Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.): Routledge Falmer.
- Cooper, C., & Boyd, J. (1998). Creating sustained professional development. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. (pp. 49-62): State University of New York Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.): Sage Publications.
- Demir, T. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine yönelik bir inceleme. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, T. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğretmenleri ve yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Diaz Maggioli, G. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL Issues* (August-September), pp. 4-5.
- Durmuş, M. (2021). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*: Prentice-Hall.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 227-252): Teachers College Press.
- Hirsh, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development*, 22(3), 255-258.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48, (8), 59-62.
- Kalfa, M. (2015). Subject field competency analysis of teachers of Turkish as a foreign language. *Education and Science*, 40 (181), 241-253.
- Karadoğan, A. & Uyumaz, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliliklerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196. DOI: 10.29000/rumelide.1220510
- Kirkpatrick, D. L. (1988). *Evaluating training programs: The four levels*: Berrett-Koehler.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*: Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.): Jossey-Bass.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 121-142.

- Mete F., Gürsoy Ü., (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-357.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*: Sage.
- Richards, J. C. (1990). Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher*, 14(2), 3-8.
- Richards, J. C. (1991). Reflective teaching in TESOL teacher education (FL022034). *Issues in Language Education. Anthology Series 30*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370357).
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge university press.
- Sandholtz, J. H., & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104-1117.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education,.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*: Sage
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S.,&Toia R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 25, 181-189.
- Sturman, A. (1999). Case study methods. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds), *Issues in Educational Research*. (pp.103-112): Elsevier Science.
- Timplerley,H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*: Ministry of Education.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>
- Ur, P. (2002). The English teacher as professional. In J.C. Richards & W.A. Renandya(Eds), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp.388-392): Cambridge University Press.
- Ünlü, N. A. (2018). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yadav P.K. (2011). Blogging as a means of Professional Development for ELT Professional. *Journal of NELTA, Vol.16*(1-2): 123-132.
- Zahorik, J. A. (1986). Acquiring teaching skills. *Journal of teacher education*, 37(2), 21-25.

Extended Abstract

Professional development of teachers has been an important part of educational reforms for the last 20 years. Due to this role, professional development for teachers has been an area of research with an increasing interest. Research on teacher education and continuous professional development is very important because each language teacher can affect the life of hundreds or even thousands of learners throughout his/her profession. Whether this effect is negative or positive depends to a certain extent on the professional development opportunities offered to teachers (Bailey, 2016). According to Richards and Farrell (2005, s .2), “language teachers have different needs at different times during their careers, and the needs of the schools and institutions in which they work also change over time.” The continuous renewal of professional skills and knowledge is not a reflection of inadequate education, on the contrary, it depends on the fact that everything that teachers are required to know cannot be provided at the undergraduate level, and the knowledge base of teaching is in constant change. As Burns and Richards (2009) state, since the 1960s and 1970s, the studies conducted in the field of foreign/second language teacher education and professional

development have made high progress both in terms of scope and depth, and the focus of the research has been on English teaching and teachers due to the social and economic contributions of English to countries. According to Richards and Farrell (2005), especially in recent years, the need for continuous professional development or teacher education has gained currency again in the language teaching circles and has become a frequent theme. One of these themes is the distinction between teacher training and teacher development. In this regard, Richards (1990) argues that teacher training adopts a traditional approach. According to the author, the underlying philosophy of teacher training is that teachers have deficiencies, and these will be only corrected by experts. In addition, as Richards (1991) claims, this philosophy is based on top-down approach which offers ready-made solutions for teachers and has a negative perspective against teachers. On the other hand, according to Richards and Farrell (2005), teacher development is process-driven, development and awareness-oriented. Through a negotiated curriculum, long-term activities are carried out to have teachers acquire inquiry and reflection thinking skills. In this approach, teachers are involved in the process in an active and collaborative role. Therefore, it can be said that the teacher development adopts the approach of the bottom-up approach. As Richards (1991) states, in the bottom-up approach, teachers use their real experiences and practices to create theory instead of being imposed from outside. According to this approach, which assumes that teachers will make a difference rather than the methods, teachers go through the process of complex planning, decision-making, testing their hypotheses, experiencing, and reflecting. These processes are usually personal and situation specific. In summary, as stated by Richards (1990), the concepts of training and development in professional development are opposite to each other. While the training perspective, which ignores the nature of teaching, is not seen as appropriate in many respects, the understanding of teacher development, in which the process is seen as continuous development and which includes opinions of teachers, is more adopted. In addition to all these, Richards and Farrell (2005), who argue that teacher education should adopt the bottom-up approach, highlight that the professional development process should address both the institutional needs and teachers' individual needs. According to the authors, individual and institutional professional development should be carried out in cooperation with each other. It is the responsibility of institutions and administrators to provide continuous professional development opportunities for the teachers and to encourage participation. In addition, this process should be planned, supported and rewarded. In addition to the theoretical knowledge on professional development and teacher education, when it is looked at the literature regarding the professional development of teachers who teach Turkish as a second/ foreign language , it is seen that the studies are mostly on the required competencies and the perceptions of competence (Demir, 2021; Demirel, 2022, Durmuş , 2021; Kalfa, 2015; Karadoğan and Uymaz, 2022; Mete and Asar, 2014; Mete and Gürsoy, 2013). The only similar study to the scope and purpose of the current study was carried out by Ünlü (2018). The author aimed to identify professional development practices, needs of teachers and the difficulties experienced in this process. The study also tried to reveal the opinions of teachers regarding a professional development activity designed based on the needs of teachers and the effect of undergraduate degrees of teachers on professional development needs. In summary, as the relevant literature shows, the studies carried out so far are either on teacher competencies or the individual professional development needs. There have been no studies on institutional professional development needs. For these reasons, the current study aimed to determine the views of teachers working in teaching Turkish as a second/foreign language, their opinions on the professional development activities carried out in their institution, and how the institution plans the process of the professional development activities. For these purposes, the study tried to seek answers to the following questions:

1. What are the views of teachers of Turkish as a second/foreign language on professional development?
2. What are opinions of teachers of Turkish as a second/ foreign language on the professional development activities carried out in their institutions?
3. How does the institution where teachers of Turkish as a second/ foreign language work plan the professional development activities?

The study was conducted with seven (7) teachers working in TÖMER at a state university in Turkey by adopting a basic qualitative research design. The data were collected through semi -structured interviews. The results of the study showed that the participants have a positive view on professional development but find the activities carried out in their institutions inadequate both in terms of quality and quantity. The findings of the study also revealed that the institution does not work in effective collaboration with teachers in the process of planning and implementation of professional development activities. At the end of the study, suggestions for institutional professional development were presented for the institution where the current study was conducted and for the similar institutions.

EK-1**GÖRÜŞME SORULARI****BİRİNCİ BÖLÜM: GENEL BİLGİLER**

1. Hangi lisans programından mezun oldunuz?
2. Yüksek lisans veya doktora eğitiminiz var mı? Varsa, hangi alanlarda yaptınız veya yapıyorsunuz?
3. Bu alandaki toplam deneyim süreniz nedir? Çalıştığınız kurumdaki deneyim süreniz nedir?

İKİNCİ BÖLÜM: ÖĞRETİCİLERİN MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİNE DAİR ALGILARI, KURUMSAL MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİ VE PLANLAMA SÜRECİNE DAİR GÖRÜŞLERİ

1. Sizce mesleki gelişim ne demektir?
 - 1.1. Mesleki gelişim, bireysel mi yoksa iş birliğine dayalı bir süreç midir? Ya da her iki süreci de içerir mi?
 - 1.2. Mesleki gelişim devam eden bir süreç midir?
2. Mesleki gelişimin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden önemli ya da neden önemli değil?
3. Kurumunuzda gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerini yararlı buluyor musunuz?
4. Kurumunuzda mesleki gelişim faaliyetlerini planlanırken
 - 4.1. ihtiyaç analizi yapılıyor mu;
 - 4.2. amaçlar/ hedefler belirleniyor mu, belirlenen amaçlar katılımcılarla paylaşılıyor mu;
 - 4.3. katılımcılar nasıl belirleniyor;
 - 4.4. süreç içerisinde katılımcılara nasıl bir destek sağlanıyor (Makale paylaşımı, blog oluşturma, meslektaş desteği, vb.);
 - 4.5. yapılan mesleki gelişim faaliyeti sonrası bir değerlendirme ya da dönüt seansı gerçekleşiyor mu, yapılan faaliyet üzerine ya da katılımcılara katkısı üzerine görüşler alınıyor mu;
 - 4.6. yapılan mesleki gelişim faaliyeti sonrası sonuçlar katılımcılarla paylaşılıyor mu, paylaşılıyorsa nasıl ve hangi platformda paylaşılıyor;
 - 4.7. bahsedilen tüm bu süreçler (planlama, organizasyon, yönetim, uygulama ve değerlendirme) katılımcılarla birlikte mi planlanıyor?