



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerine Yönelik Görüş ve Deneyimlerinin
İncelenmesi

Sena Makbule KARABAY

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK
GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS AND EXPERIENCES
REGARDING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESSES

Sena Makbule KARABAY

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Sena Makbule KARABAY'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerine Yönelik Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

J¼ri Üyesi (Danışman)

J¼ri Üyesi

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 29/04/2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği günümüzde öğretmenlik mesleği de bu değişimin bir parçasıdır. Mesleki gelişim uygulamaları ise bu değişim sürecini kolaylaştırmayı

sağlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilimden (fenomenoloji) yararlanılarak yapılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma on okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve mesleki gelişim deneyim formu aracılığıyla veriler toplanmış; tümdengelimsel ve tümevarımsal analizden faydalanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları içerik odaklılık, aktif öğrenme, tutarlılık, kolektif katılım ve süre temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi mesleki ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan, uygulama temelli, meslektaş etkileşimi ve iş birliği içeren mesleki gelişim deneyimlerinden daha çok faydalandıkları edinilen bulgular arasındadır. Araştırma sonuçları mesleki gelişimi etkili yapan bileşenler doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: mesleki gelişim, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, mesleki öğrenme.

Abstract

In today's world where knowledge is constantly changing and developing, the teaching profession is also a part of this change. Professional development practices facilitate this change process. The aim of this study, which was conducted by using phenomenology, one of the qualitative research methods, is to examine the experiences and opinions of preschool teachers about professional development processes. The research was conducted with ten preschool teachers. The data were collected through semi-structured interviews and professional development experience form. Deductive and inductive methods were used in the data analysis process. The results of the research were presented under the themes of content focus, active learning, coherence, collective participation, and duration. As a result of the research, it is among the findings that teachers benefit more from professional development practices that are prepared in line with their needs, are practice-based, involve colleague interaction and collective participation. The results of the research are discussed in line with the components that make professional development effective and related suggestions are presented.

Keywords: professional development, early childhood education, preschool education, preschool teacher, professional learning,

Teşekkür

Tanıştığımız andan itibaren karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebileceğimi her seferinde dile getiren, desteğini, güvenini her zaman açıkça hissettiğim, tezimin bir tez olabilmesi için her adımında en büyük destekçim olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Selda Aras'a teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisansa devam etmem adına destekleri, rehber oluşu, güveni ve anlayışı için sevgili danışmanıma minnet duyuyorum. Jüride yer alarak tezime katkılarını sunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na ve Dr. Öğr. Üyesi Figen Şahin'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tez için gerekli verileri toplamamı sağlayan tüm katılımcı öğretmenlerime katkılarından ötürü teşekkürlerimi sunuyorum.

Okul hayatıma başladığım günden bugüne kadar anlattıklarımı hevesle dinleyen, beni gönülden destekleyen ve hep daha iyisini yapabilmem adına beni yüreklendiren babam Aslan Saygı'ya, masanın başına her geçtiğimde sevgisiyle beni her daim sarıp sarmalayan devam etme gücünü veren annem Hatice Saygı'ya, her şeyi başarabileceğime olan inancıyla hep destekçim olan ablam Elif Karaca'ya, başım sıkışınca her seferinde yanına koşabildiğim bana hep kollarını açan ve hayatımı kolaylaştıran abim Ömer Faruk Saygı'ya, beni sevgisiyle sarıp sarmalayan abim Yunus Emre Saygı'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca lisans ve yüksek lisans sürecinde dünyaya gelen ve zorlandığım anlarda hissedercesine gözlerimin içine sevgiyle bakıp sınıksız sarılarak bana motivasyon kaynağı olan oyun arkadaşlarım, canım yeğenlerim, Mirza Aslan Saygı'ya, Zeynep Mila Karaca'ya ve Miraç Asaf Saygı'ya sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecinde desteklerini derinden hissettiğim, her zaman bana kulak ve gönül veren meslektaşlarım Eda Alkılınç'a ve Pembe Buse Keser'e tüm bu süreçte yanımda oldukları ve tezime olan katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Aldığım kararlarda her zaman duygusal ve mantıksal çerçevelerden bakıp bana farklı görüşler sunabilen, yaşadıklarımın en az benim kadar etkilenen ve her koşulda desteklerini hissettiğim iyi ki hayatımın bir parçası olan dostlarım Ayşe Türkmen'e, Elif Beyza Berberoğlu'na ve Hilal Pektaş'a teşekkürlerimi sunuyorum. Varlığınız benim için bir şans.

Son olarak özel teŖekkürümü varlığıyla hayatımı güzelleŖtiren, zorlandığıml anlarda varlığı, düşünceleri ve bakış açısıyla beni ferahlatan, desteğini, sevgisini ve anlayışını her zaman hissettiren yol arkadaşım, sevgili eşim, Ömer Karabay'a sunuyorum.

Bugünün Sena Makbule'si olmam adına bana yardımcı olan yolumun keşiştiği, bilgilerini, sevgilerini, anlayışlarını ve saygılarını eksik etmeyen herkese teŖekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	ii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Problem Cümlesi	9
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Mesleki Gelişim	11
Etkili Mesleki Gelişimin Temel Bileşenleri	13
İlgili Araştırmalar.....	22
Bölüm 3 Yöntem	32
Araştırma Yöntemi.....	32
Çalışma Grubu	33
Veri Toplama Süreci.....	34
Veri Toplama Araçları.....	34
Verilerin Analizi.....	36
Geçerlik ve Güvenirlik	37
Bölüm 4 Bulgular	38
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyimlerine ve Görüşlerine Yönelik Bulgular	38

Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	67
Kaynaklar.....	79
EK-A: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	95
EK-B: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Gelişim Deneyim Formu	98
EK-C: Üniversite Etik Komisyon İzin Belgesi	100
EK-Ç: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi	101
EK-D: Etik Beyanı	102
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	103
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	104
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	105

Tablolar Dizini

Tablo 1 Farklı ülkelerde hizmet öncesi eğitime yönelik yapılan yenilikler.....	19
Tablo 2 Farklı ülkelerde hizmet içi eğitimler adına yapılan yenilikler.....	20
Tablo 3 Farklı ülkelerin eğitim alanında politikaları	21
Tablo 4 Katılımcı Bilgileri	33
Tablo 6 Aktif Öğrenme Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları.....	38
Tablo 7 İçerik Odaklılık Teması Kategorileri.....	44
Tablo 8 İçerik Odaklılık Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları	44
Tablo 9 Kolektif Katılım Teması Kategorileri	50
Tablo 10 Kolektif Katılım Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları.....	51
Tablo 11 Tutarlılık Teması Kategorileri	58
Tablo 12 Tutarlılık Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları.....	58
Tablo 13 Süre/Zaman Teması Kategorileri.....	62
Tablo 14 Süre/Zaman Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları.....	62

Bölüm 1

Giriş

Günümüzde bilgi ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte toplum temelinde birçok alanda her geçen gün köklü değişimler meydana gelmektedir. Bu noktada toplumun kalkınabilmesi ve çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmesi için iyi bir eğitim sistemine ve bu sistemlerin temel yapıtaşı olan bireylerin bu değişimine ve gelişimine destek olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Yüksel & Adıgüzel, 2012). Bu değişimin kolaylaştırıcısı olarak öğretmenlerin kendilerini bu değişimlerle birlikte her geçen gün yenileri eklenen mesleki yeterliklere ve niteliklere göre geliştirmesi gerekmektedir (Avalos, 1998; Van Driel & Berry, 2012). Eğitim sisteminin çarkları göz önüne alındığında öğretmen niteliği ile eğitimin niteliğinin paralel olduğu görülmektedir (Gültekin ve ark., 2018). Öğretmenler yalnızca kültürel aktarımlardan değil öğrencilerin bu kültürle birlikte değişen hayat şartlarına uyum için hazırlanmasında da kritik bir öneme sahiptir (Erdem & Koç, 2016).

Abuhmaid (2011)'e göre günümüz şartlarında öğretmenlerden beklenen sadece alanında uzman olması ve iyi bir öğretici olması değil; öğretmenlerin problem durumunda bir araştırmacı bakış açısıyla çözümler üretebilmesi ve mevcut teknolojiyi, pedagojik birikimini ve bilgisini sentezleyerek içselleştirebilmiş olmasıdır. Buldu (2014)'ya göre ise benzer şekilde öğretmenlik mesleği sürekli değişen, dinamik bir meslektir ve toplumların yaşadığı değişim ve dönüşümler doğrudan ve devamlı olarak okulların işleyişini, öğretmenlerin işlevlerini ve öğrenen konumundakilerin öğrenme tarzlarını etkilemektedir. Avrupa Birliği'nin oluşturmuş olduğu 2010 Lizbon Hedefleri bildirgesi incelendiğinde bilginin sürekli değiştiği bu dönemde bireylere yapılan yatırımın önemi vurgulanmış ve bireylerin gelişimi için kritik rol oynayan öğretmenlik mesleğinin yüksek motivasyonlu ve nitelikli kişiler tarafından yapılması gerektiğine değinilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin önemi ve desteklenmesi ön plana çıkmıştır (Council of the European Union, 2007). Şişman (2004)'a göre ise bir eğitim sistemi fiziki ve içerik bağlamında yeterli donanıma sahip olsa da eğitim kalitesindeki istenilen değişim nitelikli öğretmenler olmadan sürdürülememektedir. Nitelikli

öğretmenlerin özelliklerine Seferoğlu'nun (2004) yorumuna göre bakıldığında nitelikli öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine önem veren ve bu konulardaki kaynaklardan yararlanabilen kişiler olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin gelişimini desteklemek amacıyla sürdürülen hizmetiçi eğitimler ve mesleki gelişim uygulamaları, göreve başlanan tarihten sonlanan tarihe kadar süren, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve bakış açılarını geliştirmeyi hedefleyen, mesleki ve dönemsel gelişimlerin eğitime olan etkisine uyum sağlamalarını sağlayan planlanmış eğitim faaliyetleri olarak adlandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994). Ayrıca, seminer çalışmaları olarak bilinen, öğretim yılının başında, sonunda ve öğretim yılı süresince öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki çalışmalar; öğretmenlerin genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında bilgilerini genişleten, yeni becerilerin elde edilmesini sağlayan, eğitim ve öğretimde karşı karşıya gelinen ve gelinebilecek olan problemlere çözüm yolları bulunmasını sağlayan, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarının göz önüne alındığı programlar olarak ifade edilmiştir (MEB, 2014).

Avrupa Komisyonu (2010) mesleki gelişimi, öğretmen eğitimi ile başlamış olan ve mesleğe başlangıç ve meslek hayatı süresince süregelen öğretmenleri geliştirmeye yönelik eğitimlerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Desimone (2011) ise öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırabilecek, kişisel, sosyal ve duygusal olarak gelişimlerini sağlayabilecek ve eğitimde reform yapılmasını sağlayacak her türlü resmi, gayri resmi deneyimler olarak mesleki gelişimi tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2016)'ne göre mesleki gelişim, öğretmenlerin çeşitli alanlarda yetkinliklerinin ve becerilerinin gelişmesini sağlayan resmi ve özel mesleki öğrenim programlarını kapsamaktadır. Benzer şekilde Fishman ve ark. (2003) mesleki gelişimin anlamlı bir değişim için yapıtaşı niteliğinde olduğunu vurgulamaktadırlar.

Guskey'e (2002) göre mesleki gelişim programları öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki uygulamalarda, tutumlarında ve inançlarında; bunlara bağlı olarak da öğrenenlerin öğrenmelerinde fark oluşturmaya yönelik düzenli çalışmalardır. Guskey'in (2002) bu tanımını destekleyen başka bir tanımda ise mesleki gelişim öğretmenlerin ilerlemelerinin yanı sıra

öğrenme çıktılarında görülen gelişme olarak tanımlanmıştır (Allensworth ve ark., 2009). Öğrenenlerin öğrenme çıktılarında görülen gelişme; okulların ve eğitim sisteminin de niteliğinin artması sonuçlarına işaret edebilmektedir. Okul ikliminde hem öğretmenlerin hem idarecilerin gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesini ve geliştirilmesini esas alan mesleki gelişim uygulamaları (Bolam, 2008), okulların gelişmesinde en önemli etkenlerden biri olarak yer alır (Borko, 2004). Ayrıca mesleki gelişimden faydalanan yalnızca öğretmen değildir; öğrenciler ve aileleri ve buldukları mevcut kurumun yöneticileridir. Öğretmen kendini geliştirirse, sınıf yönetimi gelişebilir, öğrencilerin öğrenmesi desteklenebilir ve velilerle olan iletişimi gelişebilir. Tüm bu iyileşmeler ışığında yalnızca öğrencilerde değil, idarecilerde ve velilerde de pozitif anlamda yansımalar gözlemlenebilir. Öğretmenler kendini geliştirdikçe, gelişmeyi ve iyileşmeyi hedefleyen eğitim politikalarında da olumlu yansımalar gözlemlenmeye başlanabilir (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi [NCEE], 2023).

Mesleki gelişimin önemi (Eroğlu & Özbek, 2018) bu bağlamda sıralanacak olursa aşağıdaki faydalardan bahsedilebilir:

- Öğretmenlerin, şahsi ve öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamaları için gerekli donanıma sahip olabilmelerine yardımcı olur.
- Okul içerisindeki mesleki duruşun beslenmesini sağlar.
- Eğitim politikalarında ihtiyaçların giderilmesiyle birlikte iyileşmeyle sonuçlanır.
- Öğretmenlerin toplumsal değişime imza atmasını sağlayarak tüm toplumu olumlu etkiler.
- Öğretmenlerin yetkinliklerini beslemelerini sağlar.

Mesleki gelişimin tanımı üzerindeki fikir birliği, onu çeşitli erken çocukluk sektörlerine entegre etmek, öğrenme fırsatlarını öğrenen özellikleriyle eşleştirmek ve mesleki uygulamalar ve çocuk sonuçları üzerindeki etkisini değerlendirmek için önemlidir (Buysse ve ark., 2009). Bu fikir birliğinin oluşumunda birçok araştırmada benzer bileşenlerin rol aldığı görülmektedir. Örneğin, Borko (2016) mesleki gelişimi dört ana bileşen olan program, öğretmenler, hizmet sağlayıcıları ve mesleki eğitimin gerçekleştirileceği konu olan bağlam olarak tanımlarken

Guskey (2000) mesleki gelişimin temel bileşenlerini amaçlara dayalı sürdürülebilirlik, sonu olmama ve tüm bu uygulamaları sistematik bir şekilde yürütebilme olarak ifade etmiştir. Desimone' a (2009) göre ise mesleki gelişimin beş ana bileşeni içerik odaklılık, tutarlılık, süre, kolektif katılım ve aktif öğrenme olarak tanımlanmıştır.

Borg (2015) geniş bir mesleki gelişim literatüründen yararlanarak etkili mesleki gelişim uygulamalarının özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Öğretmenlerin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olması,
- İçerik ve süreçle ilgili kararlara öğretmen katılımının sağlanması,
- Öğretmenler arası iş birliğine yer verilmesi,
- Okul liderliğinin desteğinin görülmesi,
- Uygulamalara ve inançlara dikkat ederek araştırma ve yansıtma fırsatlarının olması,
- Öğretmenler için iç ve/veya dış destek olması,
- İşin gereklilikleri ile bütünleşmiş olması,
- Bağlamsal hizalamaya sahip olması,
- Alınan bilgiyle kritik etkileşimli sunulması ve
- Öğretmenlerin deneyim ve bilgisine değer vermesi.

Mesleki gelişim uygulamalarının maksimum verim ile sürdürülebilmesi için ilk olarak mesleki gelişimin temel bileşenlerinin neler olduğu ve olması gerektiği irdelenmeli ve uygulamaların tasarlanırken ve uygulanırken bu temel bileşenlerden faydalanması etkili bir mesleki gelişim programı için önem arz etmektedir.

Problem Durumu

İlgili literatüre bakıldığında, mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenleri, öğrenenleri, velileri ve okul iklimini pozitif ve üretken şekillerde etkileme potansiyeli olduğu görülmektedir (Sandholtz, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin bilgilerinde, öğretim becerilerinde ve öğrenci

öğrenmelerinde olumlu sonuçların elde edilmesine olanak tanır (Hill, 2009). Özellikle öğretmenler, sürekli öğrenme ortamlarına ve iş birliğine önem veren mesleki gelişimi işleyişinin bir parçası haline getirmiş okullarda çalıştıklarında, aldıkları eğitimden sonra üç ile beş yıl boyunca alınan eğitimin etkileri hem öğretim becerilerinde hem de öğrenci çıktılarında sürdüğü görülmektedir (Hagen & Nyen, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları çocuklar için iyileştirme potansiyeline sahiptir (Henry & Pianta, 2011; Zaslow & Martinez-Beck 2006). Erken çocukluk dönemi çocukların, öğrencilik yaşamındaki ilk adımlarını attıkları ve gelişimlerinde kritik rol oynayan; ilk sosyal çevrelerinden birini oluşturan okul ortamında öğretmenlerinden öğrenilen bilgi ve becerilerin ilerleyen eğitim hayatlarını şekillendirmede yol gösterici olduğu savunulmaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2017). Ayrıca, erken çocukluk dönemi değişen hayat koşullarının etkisinin öğrenmeye açık olduğu; çocuklar aracılığıyla sınıf ortamında doğrudan gözlemlenebildiği bir dönemdir. Bu dönemde öğretmenlerin tutumları, bilgileri, becerileri ve mesleki yeterlilikleri çocukların gelişimi üzerinde olumsuz veya olumlu etki bırakabilmektedir (Garbarino ve Ganzel, 2000). Çocuklara erken çocukluk döneminde verilen uygun ve bilinçli destek ile çocuğun hayatında doğru adımlar atarak başlaması sağlanabildiği ve ilk yıllarda edinilen deneyimlerin bireylerin hayatlarında kritik bir role sahip olduğu çeşitli araştırmalar sonucu vurgulanmaktadır (Arı, 2003; Barnett ve ark., 2011; Hernandez, 2012). Erken çocukluk dönemi deneyimleri yalnızca öğrenim yaşamlarını etkilemekle kalmayıp hayat boyu etkisini sürdürebilmektedir (Güneysu, 2005). Bireylerin gelişimlerinin hızlı seyrettiği bu dönemde okul öncesi eğitimi verilen kurumların ve öğretmenlerin iş birliği ile doğru yaklaşım ve planlamalar ile çocukların gelişimleri desteklenebilir (Başal, 2005). Bu durum mesleki gelişim uygulamaları ile okul öncesi eğitimi alan çocukların aldıkları eğitimin ve öğrenimin ilişkili olduğunu göstermektedir (de Sousa, 2019). Buldukları kritik konuyla okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı mesleki gelişim uygulamaları önem arz etmekle birlikte dünya çapında eğitimdeki reformların merkezi olmuştur (OECD, 2005). Bu uygulamalar eğitimde bir kalite göstergesi olarak kabul edilmekte olup

eğitimin niteliğinde belirleyici kabul edildiği (Bümen ve ark., 2012); dünya çapında birçok ülkenin mesleki gelişim uygulamalarını önceliklendirdiği (Bayram & Bıkmaz, 2019), buna yönelik projeler yürütülmesini sağladığı ve politikalarında mesleki gelişime yer verdiği görülmektedir (OECD, 2012; Yuen, 2011). Örneğin; Avustralya'nın, hükümet, öğretmenler ve birçok iş birlikçi ile 2022 Ulusal Öğretmen İşgücü Planının geliştirdiği ve bu planla öğretmenlerin ülkedeki kritik rolünün kutlandığı ve öğretmen adaylarının da ulusal burslar olarak desteklendiği bir girişim başlattığı bilinmektedir (NCEE, 2023). Mesleki gelişim programlarının süreçlerine yönelik yabancı ülkelerden İsveç ve Estonya'nın yaklaşımına bakıldığında ise gerek eğitim sisteminde gerekse mesleki gelişim uygulamalarıyla alakalı geliştirilmekte olan politikalarda doğrudan öğretmenlerin fikirlerine danışıldığı ve bu uygulamaların denetlenmesi sürecinde öğretmenlerin etkili bir konumda bulundurulduğu; araştırma ve politika geliştirme süreçlerinin paydaşı olmalarının sistem ve sınıf düzeylerinde uygulanabilirliği yüksek uygulamalarla sonuçlandığı görülmektedir (NCEE, 2023).

Dünya genelinde mesleki gelişim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi üzerine birçok çalışma (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Desimone, 2009; Garet ve ark., 2001; NCEE, 2023; Patton ve ark., 2015; Schachter ve ark., 2019) yürütülürken Türkiye genelinde yapılan çalışmaların kısıtlılığı dikkat çekmektedir (Can, 2019; Eroğlu & Özbek, 2020). Ayrıca Türkiye'de mesleki gelişim ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik yapılmış olduğu ise dikkat çeken bir diğer noktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki gelişim süresince ele alınmış olan çeşitli bileşenlere işaret edilmekte ancak Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerine uygulanmakta olan mesleki gelişim uygulamalarının etkili mesleki gelişim bileşenlerince incelenmesi noktasında derinlemesine ve yeterli araştırmaya yer verilmediği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin rolü ve dünya genelinde eğitim alanında okul öncesi öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim imkanları göz önüne alındığında öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarına dair deneyimleri ve görüşleri ülkemizdeki mevcut tabloyu yakından inceleyebilmek ve uygulamaların geliştirilmesi için doğru soruların ve

cevapların bulunması adına önem arz etmekle beraber alan yazında derinlemesine incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğrenme deneyimleri ele alındığında çocukların öğrenme deneyimlerinden daha az önemli olduğu düşünülmemelidir. Yetişkin öğrenmelerinde de tıpkı öğrencilerin öğrenmeleri gibi keşiflerde bulunma, içselleştirebilecek kadar derin düşünme fırsatına sahip olabilme, akranları ile iş birliğine açık olma, özgün öğrenme ortam ve fırsatlarının sağlanması, uygulamaların paydaşı olarak aktif öğrenme için katılım fırsatlarının elde edilmesi önem arz etmektedir (Sandholtz, 2002). Eğitici konumundaki öğretmenlerin her bir çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada sarf ettiği efor, mesleki gelişim uygulamalarında da öğretmenlerin her birinin ihtiyaçlarının karşılanması için harcanılması önceliklendirilmelidir (Sandholtz, 2002).

Öğretmenlerin, bu uygulamalar aracılığıyla edinmeyi bekledikleri, sınıflarındaki günlük işleyişi doğrudan ilgilendiren net, belirli, somut ve işlevsel fikirlerdir (Fullan & Miles, 1992) ve bu ihtiyaçları gidermeyen programların başarılı olması olası görülmemektedir (Guskey, 2002). Mesleki gelişim uygulamaları süresince yetişkin öğrenciler olarak kabul edilen öğretmenler kendilerinin belirledikleri bir problem üzerinde yoğunlaştıklarında öğrenmeye hevesli bir süreci takip ederler (Mezirow 1997; Vella 2008). Bu sebeple mesleki gelişim uygulamalarının bir isteğe ya da ihtiyaca yönelik belirlenmesi (Peterson, 2012) öğretmenlerin bu eğitimleri daha işlevsel olarak bulmasına, öğrenmelerin artışına ve sınıf ortamında yaygın kullanıma sebep olacaktır (Cunningham ve ark., 2009; Lieber ve ark., 2010).

Önemi dünya çapında savunulan bu uygulamaların çeşitli mesleki gelişim bileşenlerince dayandırılarak hazırlanmasının planlanacak ve uygulanacak uygulamaların verimliliğini arttırdığı öne sürülmektedir (Clarke ve ark., 2021). Bu bileşenler literatürde keskin bir şekilde belirlenmemiş olsa da birçok araştırmada ortak ele alınan mesleki gelişimi etkili ya da etkisiz hale getirdiği savunulan özellikler bulunmaktadır. Örneğin, 1990'lı yılların sonunda

Loucks-Horsley ve ark. (1996) öğretmenlerde bulunması hedeflenen yeterlilikleri kazandıracak mesleki gelişim uygulamalarının sahip olması gereken özelliklere yönelik bir çalışma yapmıştır. Kümülatif bir birikimin aktarıldığı bu çalışmada, ilerleyen araştırmaların da temelini oluşturacak prensipler değinilmekte: Meslektaşların iletişim ve etkileşiminin aktif tutulmasının, iş başındayken uzman desteği alınmasının ve tüm sürecin boylamsal çalışmalar ve değerlendirmelerle sürdürülmesinin önemi ifade edilmektedir (Loucks-Horsley ve ark., 1996).

Geleneksel anlayış ile özdeşleşmiş olan tek seferlik, kısa süreli, güncel yöntem ve öğretilere yer vermeyen, okul bağlamından uzak (Borko ve ark., 2010), uygulamalara ve iş birliğine fırsat sağlamayan hizmet içi eğitimleri; yetişkin öğrenmesi işleyişine ters ilerlemekle birlikte (Richards & Farrell, 2005) öğretmenlerin sürekli değişen ve güncellenen mesleki gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı (Little, 2006) bilinmektedir. Geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının yerini daha etkili kabul edilen ve sonuçlarının da olumlu gözlemlenebildiği mesleki gelişim uygulamalarına yerini bırakması gerekmektedir (Bayram & Bıkmaz, 2019). Geleneksel mesleki gelişim modellerinin birçoğu, yetişkin öğrenimini karşılamayan ve öğretmenlerin programlar süresince “taş gibi sessiz” bir şekilde oturmasına sebep olan süreçleri barındırır (Sandholtz, 2002). Etkili mesleki gelişim programları; belirli periyotlarla devam edebilen, eğitim, uygulama ve dönütleri barındıran, hem öğrenci konumundaki öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerini karşılayan (OECD, 2005) hem de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrencilerin öğrenmesine odaklı, öğretmen merkezli ve meslekle entegre öğrenme deneyimleri sunabilecek (Bümen ve ark., 2012; Edmond & Burns, 2005), aktif ve sosyal öğrenmeyi içeren, anlamlı ve pratik (Glathorn, 1990) bir yapıda olmalıdır.

Araştırmalar öğretmen ihtiyaçlarını merkeze alan mesleki gelişim süreçlerine katılmanın, okul öncesi öğretmenlerinin program ve müfredat, çocukların öğrenmesi ve öğretme uygulaması gibi alanlardaki didaktik bilgilerini geliştirebileceğini ve bu tür yaklaşımların mesleki gelişim için değerinin altını çizdiğini göstermektedir (Fonseca, 2023). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekleri özelindeki ihtiyaçlar ve zorluklarla uyumlu mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, erken çocukluk eğitiminin kalitesinin artırılması açısından

önemlidir. Öğretmenler ders imecesi, öğrenme döngüleri, eylem araştırmaları, koçluk ve yansıtıcı uygulamalar gibi stratejileri entegre ederek, çocukların gelişimini ve öğrenimini daha iyi desteklemek için bilgilerini, becerilerini ve mesleki kimliklerini sürekli olarak geliştirebilmelidirler (Schachter ve ark., 2019). Ancak hala birçok mesleki gelişim programlarında genellikle tek seferlik, kısa süreli, pasif öğrenme ortamlarını içeren ve etkisinin düşük olduğu bilinen yöntemler diğerlerine göre daha düşük maliyetli olması ve öğretmenlerin eğitim temposuna daha kolay entegre edilebilmesi (Schachter ve ark., 2019) sebebiyle öğretmen gelişimini en az destekleyen yapıda olmasına rağmen tercih edilmektedir.

Etkili mesleki gelişim uygulamaları, dünya çapındaki erken çocukluk eğitimi reformlarının odak noktası haline gelmiş ve erken çocukluk eğitiminin kalitesinin artırmak için kritik bir öneme sahip olmuştur (OECD, 2005). Bu uygulamaların mesleki gelişime olan etkisinin ve bu sayede de erken çocukluk döneminde verilen eğitim kalitesinin artmasında etkili olacağının farkında olan dünya çapındaki birçok ülkede erken çocuklukta mesleki gelişim uygulamalarının önemi vurgulanmış ancak bu kapsamda sunulan fırsatlar farklı olmuştur (OECD, 2012; UNESCO, 2016; Yuen, 2011).

Bu çalışmanın amacı ise Ankara'da görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesini araştırmaktır. Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyimleri etkili mesleki gelişim bileşenleri bağlamında incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Yukarıda belirtilen amaçlardan hareketle "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüşleri ve deneyimleri nelerdir?" sorusu bu araştırmanın temel problem sorusunu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarına yönelik deneyimleri nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Veri toplama sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerdeki sorulara verilecek cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Mesleki Gelişim Deneyim Formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırabilecek, kişisel, sosyal ve duygusal olarak gelişimlerini sağlayabilecek ve eğitimde reform yapılmasını sağlayacak her türlü resmi ve/veya gayri resmi deneyimlerdir (Desimone, 2011).

Öğretmen Eğitimi: Hizmet öncesi eğitim ile başlayan, işe alma ve stajyerlik süreçlerini de kapsayan ve ardından hizmet içi öğretmen eğitimleri ile sürdürülen eğitimlerin tümüdür (Dunkin, 1987).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kariyerleri boyunca geliştirmeleri için aldıkları eğitimler bütünüdür (UNESCO, 2016). Cohen ve ark. (1993)'na göre mesleki gelişim bilgi ve becerilere yönelik olmakla birlikte öğretmenlerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimine de katkıda bulunur. Mesleki gelişim uygulamaları ise mesleki gelişimin ve ilerlemenin sağlanabilmesi ve uzun vadede sürdürülebilmesi için hazırlanan sistematik planlamalara dayanan uygulamalardır (Wells, 2014). Ayrıca gelişimin ve ilerlemenin sağlayıcısı olarak mesleki gelişim uygulamaları, günümüzde eğitim kalitesini etkileyen ve eğitimdeki reformların yapıtaşısı konumunda görülen süreçlerdir (Bümen ve ark., 2012). Bu uygulamalar süresince öğretmenler resmi ya da gayri resmî çeşitli aktivitelerin ve öğrenme ortamlarının bir parçası olurlar. Bu aktiviteler yapılandırılmış kurslardan kapı önü konuşmalarına kadar uzanabilen esnekliktedir ve Borko (2004)'ya göre bu aktiviteler öğretmenlerin gelişim ve ilerlemesinde etkili rol oynar. Lieberman (1996) mesleki gelişim uygulamalarını tanımlarken üç başlıkta inceler:

- Doğrudan öğrenme (atölyeler, dersler, konferanslar, kurslar vb.)
- Okul ortamında öğrenme (akran koçluğu, mentorluk, stajyerlik vb.)
- Okul dışı ortamlarda öğrenme (çalışma grupları, diğer okullara yapılan ziyaretler vb.)

Buna benzer şekilde Garet ve ark. (2001) da mesleki gelişimi iki ana başlıkta ele almaktadırlar: Geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim. Geleneksel mesleki gelişim uygulamalarında okul zamanında düzenlenen atölyeler, seminerler, konferanslar ve kurslar ön plana çıkarken yenilikçi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenin merkezde olduğu çalışma grupları, mentorluk, koçluk, akran gözlemi, çeşitli komiteler, stajyerlik gibi sınıf ortamı deneyimleri ön plana çıkmaktadır (Garet ve ark., 2001). Araştırmalar, ders imecesi gibi öğretmen ihtiyaçlarını merkeze alan mesleki gelişim süreçlerine katılmanın, okul öncesi

öğretmenlerinin program ve müfredat, çocukların öğrenmesi ve öğretme uygulaması gibi alanlardaki didaktik bilgilerini geliştirebileceğini ve bu tür yaklaşımların mesleki gelişim için değerinin altını çizdiğini göstermektedir (Fonseca, 2023). OECD'ye üye ülkelerden edinilen bilgilerle yayımlanmış olan Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS, 2018) isimli çalışmada mesleki gelişimin sürdürüldüğü etkinlikler;

- Kurs ve seminerler
- Mesleki yayınları okuma
- Eğitim konferansları
- Koçluk, mentorluk, meslektaş ve/veya öz gözlem
- Öğretmen ağlarına katılım
- Çevrimiçi kurslar ve/veya seminerler olarak belirtilmektedir.

Yenilikçi ve etkili mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında öğretmenin ihtiyaçlarını karşılamakta ve gelişimine etki etmekte geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına göre daha başarılı olduğu ve ayrıca katılım ve etkileşimin artışıyla kalıcı öğrenmenin artmasına yardımcı olduğu görülmekte ve tüm bunlar sonucunda öğretmenin sınıftaki uygulamalarının zenginleşmesine yardımcı olduğu bilinmektedir (Ergin Kocatürk, 2016). Guskey (2000)'e göre mesleki gelişim uygulamalarında sürekliliğin sağlanması öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirerek başarılarının artmasını sağlamada yardımcı olacaktır. Geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında genellikle kısa süreli olmaları dikkat çekmektedir. Bu durum uygulamaların etkisinin de kısa süreli olmasına sebep olabilmektedir. Öğretmenler, tek seferlik ve kısa süreli atölyelerin sıkıcı ve gereksiz olduğunu ve öğrendiklerinin %90'ını unuttuklarını yapılan bir araştırmada ifade etmişlerdir (Miller, 1998). Öğrenmek yalnızca bilgi sahibinin bilmeyene bilgileri aktarmasından ibaret olmamakla birlikte fikirlerin, tecrübelerin ve durumlara karşı edinilen farklı perspektiflerin bütünleştirildiği ve özgün, derinlemesine düşünmeye yer ayıran ve dönüştürücü bir süreçtir (Sandholtz, 2002). Oysa tek seferlik seminerlere bakıldığında (Schachter ve ark., 2019);

- Hem öğretmenler hem de çocuklar için nadiren iyileştiricidir.

- Sınıf ortamında yeni bilgi ve becerileri tecrübe edilmesi olanağı sağlamaz.
- Derinlemesine ve yoğun değildir, sürekli devam etmez.
- Genellikle öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan programlar değildir.

Buradan hareketle mesleki gelişim programının niteliği, içeriği ve işleyişi öncelikle öğretmenlerin öğrenmesini ardından da öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Desimone (2011) etkili bir mesleki gelişimin takip etmesi gereken adımları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Öğretmenler mesleki gelişimi deneyimler.
- 2- Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak onların tutumlarını, inançlarını etkiler.
- 3- Öğretmenler mesleki gelişim ile edindikleri bilgi, beceri, tutum ve inançlar ile öğretim yöntemlerini geliştirirler.
- 4- Gelişen öğretim yöntemleri sayesinde öğretmen öğrencilerin öğrenmesini destekler.

Etkili Mesleki Gelişimin Temel Bileşenleri

Etkili mesleki gelişim, birçok araştırmamanın konusu olmakla birlikte literatürde birçok tanıma sahiplik eden bir kavramdır. Örneğin, Riding (2001), süreklilik gösteren, derinlemesine ve yansıtıcı düşünme ve araştırma fırsatı sunan, meslektaşlarla etkileşim için sürdürülen, okul temelli, iş birliği merkezine alan, erişilebilir ve kapsayıcı programların etkili mesleki gelişim programları olduğunu ifade etmektedir. Zepada (2012) ise etkili bir mesleki gelişim sürecinin temelinde mesleki öğrenmenin yer aldığını, bu öğrenmenin de bireyin özgün deneyimlerinden, meslektaş fikir paylaşımlarından ve öğrencilerinden öğrendikleri sayesinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Öğrenmenin farklı kanallar aracılığıyla beslenebileceği gibi bu beslenme gerçekleşirken etkin bir öğrenme sağlanması da önem arz etmektedir. Gözlem yapma, ders planları hazırlama, öğrencilerin ürettiklerini gözden geçirme, bir tartışmanın sürdürülmesi, fikir paylaşımlarının sağlanması, sunumlara yer verilerek meslektaşlar arası paylaşımların desteklenmesi ve çeşitli raporların yazılması gibi fırsatlarla zenginleştirilen uygulamaların daha

etkili programlar olduğu bilinmektedir (Birman ve ark., 2000). Guskey (2002), etkili mesleki gelişimin öğretmenlerin mesleklerinde fayda sağlayacak doğrudan belirli, somut ve işlevsel fikirlerden temel alınması gerektiğini ve bunu karşılayamayan uygulamaların başarıyla sonuçlanmasının çok düşük bir olasılık olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, bu hususları dikkate alacak olan etkili mesleki gelişim programlarının planlanmasının kritik olduğunu ve bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur (Guskey, 2002):

- Öğretmenlerin uygulamalarda öğrendiklerinin değişim olarak yansımaları aşamalı ve zor bir süreç olduğu kabul edilmeli.
- Öğretmenlerden öğrencilerin gelişimine yönelik düzenli dönütler alınmalı.
- Sürekli takip edilmeli, destek sağlanmalı ve devamlılığı için baskıda bulunulmalı.

Desimone (2009) ise etkili mesleki gelişim adımlarını oluştururken Bruner (1966)'in öğretmenlerin uygulamalarındaki değişimin öğrencilerin başarısını etkilediğini savunduğu Öğretim Teorisinden ve Guskey (2002)'in mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi inanç ve uygulamalarının değiştireceğini savunduğu Öğretmen Değişim Teorisinden faydalanarak mesleki gelişim için Temel Eylem Teorisi'ni ileri sürmüştür. Bu teoriye göre etkili mesleki gelişim için yukarıda belirtilen dört adım uygulanmakla beraber adımlardan ilki olan mesleki gelişimin uygulanması adımı mesleki gelişimin temel bileşenlerine vurgu yapılmıştır. Öğretmen öğrenmesi olarak mesleki gelişim uygulamalarının kalitesini ve etkili oluşunu ölçebilmenin zorluğunu deneyimleyen ve bu sebeple belirli temellere dayanması gerektiğini savunan Desimone (2009), etkili mesleki gelişimin temel bileşenlerini içerik odaklılık, aktif öğrenme, tutarlılık, süre ve toplu katılım olarak beş ana başlıkta toplamıştır.

İçerik Odaklılık

Öğretmen öğrenmesinin en etkili bileşenlerinden biri kabul edilen (Desimone, 2009) içerik odaklılık bileşeni, mesleki gelişim faaliyetlerinin ele alınan konunun içeriğine ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendiğine odaklanarak sürdürülmesi gerektiğini vurgular (Desimone, 2011). Garet ve ark. (2001)'na göre içerik odaklılık dört boyutta değişiklik gösterir. Bunlardan ilki hazırlanan etkinliklerin öğretmenlerin öğretmesi hedeflenen konuya ve

kullanılması hedeflenen öğretim yöntemlerine göre farklılık göstermesidir. Bazı etkinlikler öncelikle öğretmenin bilgi haznesini geliştirmeyi amaçlarken bazı etkinlikler sınıf yönetimi, derslerin planlanma süreci gibi öğretim yöntemlerini zenginleştirmeyi amaçlar. Bazı etkinlikler ise pedagojik içerik bilgisi olarak tanımlanan temel matematik becerilerindeki öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlar (Shulman, 1987; Akt. Garet ve ark., 2001). Bir diğer boyut ise etkinliklerin teşvik edilen öğretim uygulamalarında değişikliklerin özgüllüğüne göre çeşitlenmesidir. Bazı etkinlikler, öğretmenlerin programı uygularken yararlandığı materyallerden olan ders kitapları, bilim kitlerini ya da öngörülen çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaları noktasında yardımcı olurken bazı etkinlikler bu tarz materyallere daha az önem göstererek genel ilkelere odaklanır (Garet ve ark., 2001). Üçüncü boyut ise etkinlikler öğrencilerin öğrenme hedeflerine göre çeşitlenebilir. Bazı etkinlikler aracılığıyla öğretmen öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye odaklanırken bazı etkinlikler sayesinde öğretmen öğrencilerin kavramsal anlayışını destekleyebilir (Garet ve ark., 2001). Son olarak, dördüncü boyut ele alındığında, etkinliklerin öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenme şekillerine verdikleri önem bakımından çeşitlenebileceğini vurgular. Örneğin, bazı etkinlikler uygulanırken öğretmen mevcut konuyla ilgili öğrencilerin önyargılarını, kavram karmaşasını ve problem çözme stratejilerine odaklanırken; bazı etkinliklerde güncel müfredata ve uygulayacağı öğretim yöntemine odaklanarak öğrencilerin öğrenme stillerini arka plana atabilir (Garet ve ark., 2001). Öğretmenin öğretim yaparken öğrencilerin düşünme stratejilerine, hangi noktalarda yanılıya düşebileceklerine ve bir konuyu nasıl daha verimli anlayacaklarına odaklanması (Borko ve ark., 2008), öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarına, yorumlarına ve bunlara göre derslerinin planını yapması öğretim sürecini sürdürmesi ve derslerden sonra değerlendirmesi (Goldsmith & Seago, 2013; Jacobs ve ark., 2010; Schifter, 2001; Smith & Stein, 2011) hem öğretmenin hem de öğrencinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu gelişimin bir parçası olmak adına öğretmenlerin katılım gösterecekleri mesleki gelişim programlarının içeriklerinin belirlenmesinde öncelikle öğretmenlerin merak ettikleri ve mesleki donanımlarına katkı sağlayacağına inandıkları veya kendilerini geliştirmek istedikleri alanlar hakkındaki konular önceliklendirilmelidir (Schachter ve ark., 2019). Ayrıca çocukların öğrenmesiyle ilişkili

hedeflerin temel alındığı mesleki gelişim uygulamalarının daha etkili olduğu yapılan araştırmalarda gözlemlenmiştir (Clements ve ark., 2011; Little, 2006; Schachter ve ark., 2019)

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme gözlem yapma, geri bildirim alma, öğrenci çalışmalarına yönelik analizler yapma, öncü tartışmaların ya da sunumların bir parçası olma fırsatlarına sahip olarak etkileşimli ve aktif öğrenme sürecinin paydaşı olması gerektiği savunulan bir temel bileşendir (Desimone, 2011). Öğretmenlerin aktif öğrenmeye katılımı mesleki gelişimin etkililiğini artırma ile yakından ilişkilidir (Desimone, 2009). Mesleki gelişimin temel bileşenlerinden olan aktif öğrenme Garet ve ark. (2001) araştırmalarında aktif öğrenmenin dört boyutuna odaklanmışlardır. Bunlardan ilki gözlem yapma ve gözlemlenmek. Aktif öğrenme süresince öğretmenler, uzman öğretmenleri gözlemleme, mevcut sınıflarındaki öğretimi gözlemleme ve süreç hakkında video kayıtlar, meslektaşların, danışman ve koçların yapmış olduğu sınıf ziyaretleri ve gözlemler ile dersin içeriği, uygulanacak öğretim stratejileri ve öğrenci öğrenmeleri hakkında yapılan yansıtıcı tartışmalar sayesinde geri bildirim alabilmektedir (Garet ve ark., 2001). Boyutlardan ikincisi ise sınıfta yapılacak uygulamaları planlamak. Garet ve ark.na (2001) göre öğretmen, mesleki gelişim uygulamalarında değinilen yeni yaklaşımların, programların, yardımcı materyallerin, değerlendirme yöntemleri aracılığıyla edinmiş olduğu bilgi ve becerilerin işlerliğini sınıf ortamındaki uygulamalarında deneyimleme fırsatı elde eder. Üçüncü aktif öğrenme boyutu öğrencilerin çalışmalarının gözden geçirilmesidir. Öğrenci çalışmalarını incelemek ve üzerinde tartışmak, öğretmenlerin öğrencilerinin zorlandıkları noktaları anlamlandırmasını ve derslerin içeriğinin ve işlenişinin onların en etkili şekilde öğrenebilmesini sağlamak için ders işleme sürecini şekillendirebilme becerisinin gelişmesine yardımcı olabilir (Garet ve ark., 2001). Yine Garet ve ark.na (2001) göre aktif öğrenmenin son boyutu ise sunma, öncülük etme ve yazma kabul edilmektedir. Mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlere etkili sunum yapma, tartışmaları oluşturmada ve sürdürmede öncülük etme ve yazılı çalışmalarda üretken olma fırsatları sunabilir; böylelikle öğretmenler ele alınan konuları

daha etkili, rehber konumunda ve üretken bir biçimde derinlemesine işleyerek dersin verimliliğini arttırabilir (Garet ve ark., 2001).

Tutarlılık

Tutarlılık bileşeni, öğretmenlerin katılım gösterdiği mesleki gelişim uygulamalarında öğrenmiş oldukları bilgilerin, bakış açılarının ve edindikleri becerilerin; diğer mesleki gelişim uygulamalarıyla, benimsedikleri bilgi ve inançlarıyla ve okul, ilçe, ülke ve eğitim politikalarıyla paralellik göstermesidir (Desimone, 2011). Garet ve ark. (2001) yapmış oldukları ulusal boyuttaki araştırmada tutarlılık bileşenini üç ana boyutta ele almıştır: kazanımlar ve etkinlikler arasındaki bağlantı, ülkenin eğitim standartlarıyla uyum, farklı kişilerle iletişim. İlk boyut, öğretmenin uyguladığı etkinliğin daha önce uygulamış olduklarına dayanıp dayanmamasına ve uygulamayı planladığı etkinliklerin daha gelişmiş çalışmalarla sürdürülüp sürdürülmemesiyle ilişkilidir. Mesleki gelişim uygulamalarında etkinlikler birbiriyle tutarlı bir şekilde tasarlanıp uygulanmalıdır (Garet ve ark., 2001). İkinci boyut, etkinliklerde ele alınan içeriğin ve öğretim tekniklerinin ulusal çerçevede belirli standartlarla ve değerlendirmelerle uyumlu olmasıdır. Öğretmenin rehber olarak kabul ettiği mesleki gelişim uygulamaları, ders kitapları, benimsenen ulusal standartlar, politikalar ve ilgili alandaki mesleki literatürde tutarlı ve birbirine paralel hedefler sağlanırsa öğretmen öğretimlerinde tutarlı bir şekilde gelişim yakalanabilir (Grant ve ark., 1996; Akt. Garet ve ark., 2001). Tutarlılığın son boyutu olan farklı kişilerle iletişim; öğretim yöntemlerini benzer şekilde yenilemeye çalışan öğretmenlerin meslektaşlarıyla, idarecileriyle deneyimlerini paylaşarak birbirlerini teşvik edebilmeleriyle ilişkilidir. Bu sayede öğretmenler benzer deneyimlere karşı farklı bakış açıları edinebilecekleri tartışmaların parçası haline gelebilmekte ve yeni bakış açıları edinebilmektedir (Garet ve ark., 2001).

Zaman/Süre

Desimone (2011)'e göre mesleki gelişim uygulamaları tek seferlik ya da kısa süreli olmaktansa bir döneme yayılan ve en az 20 saatlik bir süreye yayılmalıdır. Mesleki gelişim uygulamalarının süresinin Garet ve ark. (2001)'na göre iki açıdan önemi bulunmaktadır: uzun

vadeli etkinlikler sayesinde içeriği, kavrama ve kavramlara yönelik mevcut yanılgıları ve öğretime yönelik stratejileri daha derinlemesine tartışabilmek için daha elverişli bir ortam oluşturması ve uzun vadeli etkinlikler sayesinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarında yeni kazanmış oldukları bilgi, beceri ve tutumları uygulayıp bunlar hakkında geri bildirim almaları için olanak tanınmasıdır. Yoğun iş yükünün öğretmenlerin genellikle çeşitli etkinliklere katılmalarına yönelik ilgi ve isteklerini azalttığı bilinmektedir (Sandholtz, 2002); bu sebeple öğretmenlerin çeşitli ve katkıda bulunabilecek mesleki gelişim uygulamalarına katılım sağlayabilmeleri ve bundan faydalanmaları için yeterli bir zamana ihtiyaçları vardır. Öğrenmenin kısa süreli olaylardan değil, devamlılık arz eden bir süreç olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir (Guskey, 2002).

Kolektif Katılım

Aynı sınıf derecesine eğitim veren, aynı konuyu uygulamaları için seçen veya aynı okulda çalışan öğretmen grupları, etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturmak adına birlikte mesleki gelişim uygulamalarına katılırlar (Desimone, 2011). Kolektif katılım gösterilen bu mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen grupları üzerinde birtakım olumlu etkileri vardır. Garet ve ark. (2001)'na göre ilk olarak öğretmenler, mesleki gelişim deneyimleri sırasında ortaya çıkan kavramları, becerileri, soruları, farklı bakış açıları ve problem durumlarını kendileriyle benzer deneyimler yaşayan meslektaşlarıyla tartışabilme fırsatına sahip olurlar. Bu da onların öz yansıtma ve akran yansıtmasının bir parçası olmalarını ve bu sayede alınan program hakkında eleştirel bir bakış açısıyla daha bilinçli bir düşünmenin sürdürülmesine yardımcı olur (Liston & Zeichner 1996). Ayrıca, aynı okulda görev yapan, aynı programı kullanması muhtemel olan öğretmenler, edindiklerini meslektaşlarıyla paylaşarak öğretim yöntemlerini birleştirebilir ve çeşitlendirebilir. Yine benzer bir şekilde aynı okulda görev yapan öğretmenlerden aynı sınıfa öğretmenlik yapan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını meslektaşlarıyla tartışabilmekte ve beraber yeni rotalar oluşturabilir. Son olarak, okul genelinde mesleki gelişim uygulamalarına kolektif katılımlar sergilenerek okulda bir mesleki öğrenme kültürü ortamı oluşturulabilir. Eğitimcilerin kendi ve iş arkadaşlarının

öğrenmesinde aracı oldukları etkili mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenler profesyonel öğrenme topluluklarına dahil edilerek bilinçli bir şekilde öğrenme kültürünün oluşturulması sağlanır (Clark, 2019; Escamilla & Meier, 2018; Hardy, 2012; Hargreaves, 2007). Dünya genelinde erken çocukluk eğitime yönelik oluşturulan bu öğrenme toplulukları (He & Ho, 2013; Jensen & Iannone, 2018), hem öğretmen hem de çocukların öğrenme hedeflerine uygun bir etkili mesleki gelişim süreci planlamak için yöneticilerin ve öğretmenlerin koordineli ve işbirlikçi çalışmaları için olanaklar sağlar (Borko ve ark., 2010; Archibald ve ark., 2011; Schachter ve ark., 2019) Bu öğrenme toplulukları da okuldan ayrılacak ya da yeni atanacak öğretmenler olmasına rağmen bu kültürün kalıcı bir şekilde devam etmesine olanak sağlayabilir (Garet ve ark., 2001).

Farklı Ülkelerde Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

Ülkelerin öğretmenlerin mesleğe hazırlanma süreci olarak kabul edilen hizmet öncesi döneme, mesleği icra ederken sürdürülen hizmet içi eğitimlere ve öğretmenlik mesleğine ve gelişimine yönelik politikaları bulunmaktadır. Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi'nin (NCEE, 2023) küresel liderler olarak öngördüğü ülkelerin öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime yönelik modellerine aşağıdaki tablolarda (Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3) yer verilmektedir:

Tablo 1

Farklı ülkelerde hizmet öncesi eğitime yönelik yapılan yenilikler

Ülkeler	Hizmet Öncesi Adına Yapılan Yenilikler
Avustralya	Öğretmenliğe hazırlığın öğrenme bilimine dayandırıldığında etkili olduğu yönündeki kanıtlara dayanarak öğretmen hazırlama sertifikasyonunda revizelere yer verilmektedir. Yeni düzenlemeler ise beyin bilimi ve gelişimi, etkili pedagojik uygulamalar, sınıf yönetimi ve duyarlı öğretim olarak dört alana odaklanmaktadır.
Estonya	Beş yıllık periyotlarla öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni çerçeveler yayınlanmaktadır. Son zamanlardaki öncelikler arasında adayların stajyerliklerinde daha çok desteklenmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini daha iyi geliştirebilmeleri için en az iki konuda uzmanlaşmalarının zorunlu kılınması yer almaktadır.

Britanya Kolombiyası	Dersler yeni müfredat çerçevelerine göre yeniden yapılandırılmıştır. Üniversiteler ve öğretmenler yeni müfredat tasarımına uygun dersler ve araçlar oluşturmak için iş birliği yapmaktadır.
Yeni Meksika	2022'de eyaletin öğretmenlik uzmanlık programı genişletilerek aday öğretmenlerin sertifika almadan önce en az bir yıl uzmanlık eğitimi alması gerekliliği belirlenmiştir. Yeni mevzuatla birlikte stajyer öğretmenlerin maaşlarının arttırılmaya gidilmesi, mentor öğretmenler için seçim gereklilikleri ve mesleki öğrenim fırsatlarının ilave edilmesi ve akranlar arası iş birliğini kolaylaştırmak için stajyerlerin eğitimlerini grup bazlı bir modelde yapılandırılması sağlanmaktadır. Amaç ise hem daha geniş hem de daha çeşitli bir öğretmen aday havuzunu çekmektir.

Tablo 2

Farklı ülkelerde hizmet içi eğitimler adına yapılan yenilikler

Ülkeler	Hizmet İçi Eğitimler Adına Yapılan Yenilikler
Finlandiya	Açık kaynaklı bir Açık Eğitim Kaynakları kütüphanesinin kurulumu sağlanmaktadır. Bu platform, öğretmenlerin geliştirdikleri eğitim materyallerini ortak bir veri tabanına yüklemelerine olanak tanır ve bu kaynaklar daha sonra konu alanına ve amaca göre düzenlenmektedir.
Estonya	Her 10-15 yılda bir ulusal kalkınma planlarının yanı sıra eğitim de dahil olmak üzere her sektör için stratejik planlar hazırlanmaktadır. Plan oluşturma süreci; eğitimcilerden, öğrencilerden, ebeveynlerden, işverenlerden ve genel halktan gelen girdileri içermektedir. Son planda, planın öğretmenlere tanıtılması amacıyla bakanlık tarafından düzenlenen bir konferans ile öğretmenler de politika geliştirme sürecinin bir parçası olmaktadır. Bu konferans ile bakanlık tartışmayı, iyileştirmeyi ve daha fazla gelişmeyi teşvik etmektedir.
Singapur	Benimsenen üç aşamalı kariyer merdivenine göre öğretmenlerin yeni rollere ve sorumluluklara geçmek, bir sonraki adımı güvenle atmak için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olduklarını göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmaları ve kariyerleri boyunca profesyonel olarak

gelişmeleri beklenmektedir. Merdivenin daha yüksek basamaklarında yer alan öğretmenler, meslektaşlarının büyüme ve gelişmelerini desteklemekte ve ilerlemek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Kaliforniya Öğretmenler, eğitim koçları ve sınıftaki diğer profesyonellerle bir araya gelerek mesleki öğrenim için ortak bir vizyon geliştirilmektedir. Bölge genelinde mesleki öğrenmenin nasıl kullanıldığı analiz edilmekte ve bu analizlerde kapsama dahil edilebilecek üstün kısımlar belirlenmektedir. Bilim öğrenimi üzerine araştırmaları öğretim uygulamalarına daha sistematik bir şekilde dahil edilmesi sağlanmaktadır.

Tablo 3

Farklı ülkelerin eğitim alanında politikaları

Ülkeler	Politikalar
Avustralya	Önemli girişimlerden biri olan 2022 Ulusal Öğretmen İşgücü Planı, öğretmenlerin kritik rolünü kutlamaya odaklanan ulusal bir kampanyadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarını desteklemek için ulusal bursları da içermektedir.
Çin	Öğretmenlerin maaşları yerel memurların maaşları temel alınarak belirlenmektedir. Öğretmenlere okul günleri içerisinde not vermeleri, planlamaları, iş birliği yapmaları ve eylem araştırması yürütmeleri için zaman verilmektedir. Ayrıca öğretmenler tatiller, halka açık yarışmalar, ödüller, geçici görevlendirmeler ve terfiler yoluyla da teşvik edilmektedir.
İngiltere	Eğitim Desteği adlı kâr amacı gütmeyen bir kuruluş tarafından geliştirilen Öğretmen Refahı Endeksi, binlerce öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde yıllık olarak yapılan bir ankete dayanmaktadır ve devlet bu endeksten faydalanmaktadır. Devlet eğitimcilere bedensel ve zihinsel sağlık destekleri, yaşam koçluğu ve kısa vadeli mali yardım fırsatları finanse etmektedir.
Pensilvanya	Pensilvanya'da öğretmenler, politika yapıcılar ve paydaşlar ile savunuculuk grupları arasındaki iş birliği, Pensilvanya'nın Öğretmenlere İhtiyacı Var'ın ortaya çıkmasına temel oluşturmaktadır. Bu girişim, öğretmen açığının temel nedenlerini ortaya koyan ve öğretmen hazırlama, işe alma ve işte tutma zorluklarına sistematik çözümler öneren kapsamlı bir stratejik plan içermektedir. Öğretmen maaşlarını iyileştirmeye, çeşitli öğretmen adayları için

öğretimi daha çekici hale getirmeye ve öğretmenlik kariyerinin doğasını değiştiren yapıları benimsemeye yönelik politika önerileri politika yapıcılar tarafından dikkate alınmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mesleki gelişimin temel bileşenleri hakkında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalarla ilgili alinyazın taramasına yer verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Ülkemizde hizmet içi eğitimleri olarak nitelendirilen eğitimlere dair akademik çalışmalara 1980'li yıllara kadar rastlanmadığı, bu döneme kadar devlet eliyle yapılan eğitimlerin etkilerine ve sonuçlarına yönelik bir çalışmaya da yer verilmediği Günel ve Tanrıverdi'nin (2014) içerik analizi yöntemiyle çok sayıda yazılı kaynağı incelediği araştırma ile raporlanmıştır. Baykan ve ark. (1987)'nin çalışmasında, öğretmenlerin eğitimlere katılımı ve eğitimlerin niceliği vurgulanmakla birlikte 1990'lı yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları olarak çeşitli kurslar, seminerler, çalıştaylar ve düzenlenecek konferanslara katılımcı olmak istedikleri ve mesleki yeterliliklerini desteklemeye dair beklenti, istek ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan araştırmalara önem verildiği görülmektedir (Ersoy, 1996; Pakkan, 1995).

Ayrıca çeşitli çalışmalara katılan öğretmenlerin düşünceleri alındığında, 1980'li yıllarda da öğretmenlerin devam zorunluluğu olan eğitimlerdense istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen uygulamalara daha yüksek motivasyonla katıldıkları dikkat çekmektedir (Günel & Tanrıverdi, 2014). Benzer bir payda da Yüner'in (2022) yapmış olduğu öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişim programlarının önündeki engelleri incelediği araştırmada, mesleki gelişimin etkisini en üst seviyeye çıkarabilmek adına, planlama sürecinde öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin bu mesleki gelişim uygulamalarına daha fazla ihtiyaç duydukları araştırmanın sonuçları arasındadır (Yüner, 2022).

Genç ve Aydın (2015)'in mesleki gelişim uygulamalarından biri olan seminerler hakkında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 65 öğretmenle görüşerek gerçekleştirdikleri araştırmaya göre oluşturulan seminerlerin gelişimlerine katkıda bulunmasını beklmelerine rağmen seminerlerin interaktif bir süreç takip etmemesi, meslektaşlarla mevcut konularda tartışma ortamlarının oluşturulmaması ve belirlenen konuların ihtiyaç dahilinde seçilmemiş olmasından dolayı verimli ilerlemediği ve aksine zaman kaybına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem ve Koç'un (2016) sınıf öğretmenleriyle sürdürdüğü betimsel araştırmada da benzer bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları süresince yalnızca uzun uzadıya bilgi aktarılmasındansa uzmanlar tarafından öğretmenlerin deneyimlerini destekleyecek uygulamalara yer verilmesini istedikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde Kesen ve Öztürk'e (2019) göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen mesleki gelişim programlarında mevcut içerik güncel tutulmak için çaba harcansa da içeriklerin aktarılma şekli süresince tercih edilen anlatım yöntemlerinde etkileşime yer verilmemekte ve bu da programların, öğretmenlerin gelişimlerini destekleme noktasında yetersiz kalmasına sebep olabilmektedir.

Atal ve Sancar'ın (2021) öğretmenlerin mesleki gelişimini konu alan makaleleri inceleyerek yaptıkları doküman analizinde ise ülkemizde yapılan mesleki gelişim programlarının çoğunlukla kurs ve seminer şeklinde yapıldığına dikkat çekilmektedir. Etkili mesleki gelişimin bileşenleri incelendiğinde mevcut uygulamaların süre açısından uzun bir sürece yayılması gerektiği vurgulanmaktadır (Desimone, 2011). Ancak ülkemizde geleneksel yaklaşımların benimsenmeye devam ettiği gözlemlenmektedir. Benzer biçimde Boydak Özan ve ark. (2014)'nin olgubilim yönteminden yararlanarak altmış sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını kısa süreli tek seferlik değil süreç içine yayılarak sürdürülmesini istedikleri dikkat çekmektedir.

Yine Atal ve Sancar'ın (2021) uluslararası alan yazında mesleki gelişim uygulamalarına yönelik yapılan araştırmaların doküman analizini yaptıkları araştırmada Garet ve ark. (2001)'nin temel bileşenlerden kabul ettiği tutarlılık bileşenine yönelik bir noktaya dikkat

çekilmekte ve uygulamalarda hükümet yetkililerine bir pay bırakılmadığı; yalnızca MEB aracılığı ya da iş birliği ile yapılan çeşitli projelerin sayesinde kurulan iş birlikleri gözlemlendiği vurgulanmıştır. Tutarlılık bileşeninin de temel aldığı gibi ders kitapları, benimsenen ulusal standartlar, politikalar ve ilgili alandaki mesleki literatürde tutarlı ve birbirine paralel hedefler sağlanırsa öğretmen öğretimlerinde tutarlı bir şekilde gelişim yakalanabilir (Grant ve ark., 1996; Akt. Garet ve ark., 2001). Ancak ulusal standartların ve benzer hedeflerin takip edilmediği ve Türkiye'de mesleki gelişim fırsatlarının tüm öğretmenlere aynı oranda sunulmadığı araştırmalarda yer alan bulgulardandır (Güneş, 2016).

İlköğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin gerçekleştirilen seminer dönemi mesleki gelişim çalışmalarına dair görüşlerini betimsel analiz tekniğiyle inceleyen bir araştırmada (Gültekin ve ark., 2018):

- Mesleki gelişimsel çalışmaların yararlı olduğunu düşünmelerine rağmen, verimsiz ve zaman kaybı olarak nitelendirilen çalışmaların paydaşı oldukları,
- Seminer sürelerinin kısaltılması ve dönem süresince yayılarak sürdürülmesi, öğretmenler için uygun olan zamanlarda ve yeteri kadar süre verilerek yapılmasını istedikleri,
- Tekdüze ve monoton programlar değil uzman kişiler tarafından sürdürülen, uygulamaları atölyelere yer verilen etkinliklere katılmak istedikleri,
- Düzenlenen mesleki gelişim uygulamalarının kendi branşlarına yönelik olması, bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunması, öğretmenliğe dair konulara, yöntem ve tekniklere, materyallere ve öğrenci öğrenmesine yönelik konulara yer vermesini istedikleri,
- Etkileşime, uygulamaya ve gönüllülük esasına dayalı, küçük gruplar eşliğinde öğretmen görüş ve ihtiyaçlarının esas alındığı çalışmaların paydaşı olmayı istedikleri ortaya çıkmıştır.

İlköğretim kademesinde yapılan bir diğer araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin plansız, amaçlandırılmamış, verimi ve etkisi düşük olarak gördükleri ulaşılan bulgular arasındadır (Saracaloğlu ve ark., 2016). Benzer bir şekilde, Sıcak ve Parmaksız'ın (2016) okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmasında da öğretmenlerin mesleki gelişim

uygulamalarının mesleki gelişimlerine ve katkısının düşük olduğu, uygulamalar süresince kullanılan yöntem ve tekniklerin aktif bir öğrenme süreci için yetersiz kaldığı ve genel anlamda mesleki gelişim programlarının veriminin çok düşük olduğu vurgulanan bulgulardandır. Tüm bunları destekler nitelikte TALIS 2018 sonuçlarına göre Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde hizmet içi eğitimlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmadığına inanmadıkları görülmektedir (OECD, 2019). Tican Başaran ve Dinçman'ın (2022) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tatil dönemlerinde mesleki gelişim uygulamalarına katılımlarına yönelik görüşleri incelenmiş ve çoğunlukla katılmak istemediklerini çünkü bakanlık tarafından düzenlenen eğitimlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun olmadığını, içeriğinin, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin hala geleneksel yöntemlere bağlı olduğunun ve eğitimi veren formatörlerin yeterince yetkin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Özbek'in (2020) beraber yürüttüğü bir araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden 32 öğretmenle birlikte çalışılmış ve bu araştırma sonunca öğretmenlerin çoğunluğu sürekli değişen yapının ve okul kültürünün mesleğe olan motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde, Eroğlu ve Özbek'in (2018) ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 113 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada mesleki gelişim uygulamalarından olan zümre öğretmenler kurulu toplantılarını araştırmış ve zümredeki öğretmenlerin aralarında fikir alışverişi yaparak, aynı sınıflarda benzer süreçleri takip edip etmeyeceklerini, mesleki gelişimleri takip edecekleri ve hangi öğretim yöntemlerine yer vereceklerini tartışmalarının hedeflendiği bu toplantıların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma bakıldığında ülkemizde kolektif katılım bileşeni kapsamında öğrenme toplulukları oluşturulmasına ortamlar hazırlanmasındansa öğretmenlerin meslektaşları tarafından olumsuz etkilenildiği sonucuna ulaşılabilir. Kıyanççek ve Özkan (2023)'in yapmış olduğu okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluklarına yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada, mesleki öğrenme topluluklarının kuramsal temellerinin katılımcılar tarafından tamamen kavranmadığı ve yapılan uygulamalarda geri bildirim ve değerlendirme kısımlarının uygulanamadığı olduğu görülmüştür.

Öte yandan etkili bir iş birliğinin merkeze alınması hedeflenen ders imecesi mesleki gelişim modeli, grup çalışması ve meslektaş paylaşım ve destekleri (Serbest, 2014) sayesinde öğretmenlerin kendini daha az yalnız ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar sunulmasına olanak sağladığı görülmektedir (Bayram & Bıkmaz, 2019). Güner ve Akyüz (2017)'ün bir ilköğretim matematik öğretmen adayları ile ders imecesi mesleki gelişim modelinden faydalanılarak yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının program süresince yer verilen tartışmalarda dersin öğretim süresince yapılan gözlemlerde fark edilen çeşitli noktaların incelenmesi ve tartışılmasının gözden kaçmış olabilecek önemli noktaları meslektaş paylaşımları sayesinde fark edebildiklerini ve grup halinde çalışıyor olmanın yalnız yapacakları uygulamalardan daha fazla katkıda bulunduğunu, meslektaşlar arası fikir paylaşımlarının dersi daha etkili hale getirmede yardımcı olduğunu, farklı bilgi ve deneyimlerinin hem öğrenci öğrenmesine hem de bireysel öğrenmelerine katkıda bulunduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Kuter'in (2016) öğretmen adaylarının uygulama dersleri süresince iş birliğine dayalı mentorluk modelinden faydalanarak mesleki gelişimlerinin nasıl etkilendiği incelediği araştırmada mentorluğun faydalı ve etkili yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Bu araştırmada okuldaki öğretmenler ve üniversitedeki akademisyenlerin iş birliğinden faydalanmak istenmiş ancak her iki grubunda öğretmen adaylarına farklı faydaları olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, üniversitedeki akademisyenlerin öğretmen adaylarını daha yakından tanınması sonucu sağladığı iş birliği öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelikken, okuldaki öğretmenlerin ve idarecilerin öğretmen adaylarının öğrencilerini yakından tanınması öğrencilerin öğrenmesi noktasında öğretmen adaylarına fayda sağladığı görülmüştür ancak okul ve üniversite mentorlarının fikir birliğine ulaşamadığı noktalar olduğu ve bu noktada birden fazla mentorluğa yer verilen iş birlikleri öğretmen adaylarının gelişimine yönelik olumlu çıktılarının azalmasına sebep olabildiği araştırmanın sonuçları arasındadır (Kuter, 2016).

Şahin ve ark. (2022)'nin öğretme, öğrenme ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyonun etkililiğini araştırmak amacıyla yürüttükleri; pedagojik dokümantasyon eğitim çalışmalarını, sınıf bazlı gözlem çalışmalarını ve yaygınlaştırma çalışmalarını

kapsamına alan 36 ay süren araştırmada öğretmenlere hem teorik bilgiler verilerek hem de uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlanmıştır. Bu çalışmalar süresince öğretmenler ile video tabanlı pedagojik dokümantasyondan yararlanılarak süreçler incelenmiş, öz değerlendirmelere ve alanda uzman kişiler tarafından dönütlere yer verilmiş ve böylelikle öğretmenlerin aktif bir öğrenme sürecinin paydaşı olarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesine olanak sağlanmıştır.

Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara göz atıldığında ülkemizdekiyle paralel bulgulara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Günel ve Tanrıverdi'nin (2014) ağırlıklı olarak Birleşik Devletler ve bir ölçüde Avrupa ülkelerini ele alarak yaptıkları derleme araştırmasında, yurtdışında 1930'lu yıllardan beri öğretmen-öğretmen etkileşimi ve önemi üzerinde durulduğu ve bu etkileşimin bölgeler arası farkların doğurmuş olabileceği fırsat eşitsizliğini gidermeye yardımcı olacağına dair görüşlere rastlanmaktadır. Ayrıca yine, 1930-1950 döneminde yapılan eğitimlerin uzun soluklu ve mesleğin ilk yıllarında daha yoğun olmasının gerekliliği vurgulanmakta; 1950-1970 döneminde ise mesleki gelişim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine odaklanılmış ve bu hususta fayda sağlanması hedeflenmiştir (Günel & Tanrıverdi, 2014).

Yamagata-Lynch ve Haudenschild (Akt. Drage, 2010), öğretmenin mesleki gelişimini tetiklemek ve durdurmaya yönelik etkileyen içsel ve dışsal motivasyonlar olduğunu dile getirmiş ve araştırmasında öğretmenlerin bulunduğu okul ortamındaki idareciler ve meslektaşları tarafından mesleki gelişimini destekleyen iş birlikçi bir ortamda bulunmasının gelişmesine olanak sağladığı ifade edilmiştir.

Garet ve ark. (2001)'nin 1027 matematik ve fen bilgisi öğretmeni ile yapmış olduğu araştırmada etkili mesleki gelişimin temel bileşenlerinin her birine (içerik odaklılık, tutarlılık, süre, kolektif katılım ve aktif öğrenme) yer verilmiş ve bu bileşenleri esas alarak düzenlenen uygulamaların öğretmenlerin bilgi ve becerini geliştirmekte etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada uzun süreli yapılan uygulamaların öğretmenlerin uygulamalarının

gerçekleşmesi, gözlemlenmesi ve mevcut durumun değerlendirmesinin yapılmasını gözlemleyebilmek için önemli olduğu dile getirilmiştir (Garet ve ark., 2001). Benzer bir şekilde Egert ve ark. (2018)'nin 2891 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, 45 ila 60 saatlik mesleki gelişim programlarının daha kısa ve daha uzun süren programlara göre daha verimli sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın (Egert ve ark., 2018) bulgularına bakıldığında öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin bir saat ile 18 arasında değiştiği ve bir eğitim-öğretim yılında yaklaşık sekiz ya da dokuz eğitime katıldıkları görülmektedir.

Alshehry (2018) 8. Sınıflarla çalışan 30 biyoloji öğretmeniyle görüşerek yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında öğretim yöntemleri ve teknolojik gelişmelere yönelik eğitimleri beklemleri ve oluşan bilgi açıklığının kapatılmasını istedikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada mesleki gelişimin temel bileşeni olan içerik odaklılık kavramına yeteri kadar önem vererek programların hazırlanmadığı çıkarımı yapılabilir. Karabenick ve Conley (2011) de neredeyse ilkokuldan liseye her kademedeki öğretmenin katılımıyla sürdürülen araştırmada destekler şeklinde mesleki gelişimlerin etkililiğinin öğretmenlere verilen değere ve öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğunu yaptıkları araştırmada vurgulamışlardır. Ayrıca, Opfer ve Pedder'ın (2011) derleme yaptığı araştırmada yerel veya merkezi eğitim yönetimleri tarafından sağlanan mesleki gelişim programlarının genellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık gelmediğini ve hedefleri karşılamadığı araştırmanın bulgularındandır.

Tutarlılık bileşeni gözetilerek ülkelerin mevcut politikalarının eğitim standartlarının ve öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim uygulamalarının tutarlı olması gerektiği ancak Atal ve Sancar'ın (2021) yapmış olduğu araştırmaya göre incelenen dokümanların çok az bir bölümünde hükümet yetkililerinin sürecin bir paydaşı olarak yer aldığı görülmektedir.

Sandholtz'un (2002) okul ve üniversite iş birliklerine yönelik öğretmenlerle yaptığı araştırmasına bakıldığında katılımcıların geneli etkili buldukları uygulamaların belirli bir konuyu derinlemesine ele alan ve öğretim sürecinin aktif bir şekilde kullanıldığı eğitimlerden bahsetmektedirler. Ayrıca bu çalışmada etkili mesleki gelişim uygulamalarının tasarlanmasına yönelik (Sandholtz, 2002):

- Okul ve bölge hizmetlerinin yeniden tasarlanması,
- Çoklu ve çeşitli fırsatlar sunulması,
- Öğretmenlere ders veren öğretmenlere ve uzmanlara odaklanması,
- Kişiselleştirilmiş mesleki gelişim planlarını teşvik edilmesi,
- Mesleki gelişim için zaman ve destek sağlanması önerilerine yer verilmiştir.

Miller'ın (1998) araştırmalarına göre öğretmenlerin tek seferlik uygulamaları sıkıcı ve alakasız bulunduğu ve öğretmenlerin pasif olduğu mesleki gelişimlerinden öğrendiklerinin yüzde doksanının unutulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında ise öğretmenlerin odaklanılmamış, kötü planlanmış ve sınıf öğretimine katkısı olmayan eğitimlere maruz kalmaktan dolayı tepkili oldukları görülmekte ve öğretmenlerin bu tarz etkisi düşük uygulamalardansa çocukların ihtiyaçlarına yönelik cevapları barındıran, takım çalışmalarına yer verilen, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin ele alındığı, disiplinler arası ve çok kültürlü öğrenmelere yer verilen ve aktif öğrenmeyi teşvik eden gerçek hayat bağlamalarını içeren eğitimlerin paydaşı olmak istedikleri görülmektedir (Miller, 1998).

Roback ve ark. (2006)'nın yedi öğretmenle sürdürdükleri ders imecesi modelinin uygulamaya yönelik sonuçlarının araştırıldığı araştırmada öğretmenlerin iş birliğine yer verdikleri çalışma ortamlarını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bunu destekler şekilde, Harle'nin (2008) doktora tezinde ve Lenski ve Caskey (2009)'in çalışmalarında da değinilmekte ve öğretmenlerin tartışma ortamlarında fikir paylaşımlarına, beyin fırtınalarına, öz eleştiriye ve akran eleştirilerine yer verilmesinin iş birlikçi ortamlara katkıda bulunduğu ve bunun mesleki gelişimsel açıdan öğretmenlere fayda sağladığına dikkat çekmişlerdir. McDonald (2009) Ders İmecesi modelinin temelini oluşturan meslektaşlar arası dayanışmayı ve etkili mesleki gelişim için önemini vurgulamıştır. Koçluk ve mentörlük içeren etkili mesleki gelişim yaklaşımlarının, okul öncesi öğretmenlerini rolleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak için gerekli olduğuna çeşitli araştırmalarda da değinilmektedir (Hong ve ark., 2013; Rudd ve ark., 2009). Öğretmenler ders imecesi, öğrenme döngüleri, eylem araştırmaları, koçluk ve yansıtıcı uygulamalar gibi stratejileri entegre ederek, çocukların gelişimini ve öğrenimini daha iyi

desteklemek için bilgilerini, becerilerini ve mesleki kimliklerini sürekli olarak geliştirebilmektedirler (Schachter ve ark., 2019).

Meslektaş etkileşimini ve iletişimini yakından inceleyen başka bir araştırmada (Stallings, 1980), bir haftalık sürelerle belirlenen beş mesleki gelişim programından oluşan ve altı ila yedi öğretmenin küçük gruplar halinde yeni yöntem ve teknikleri tecrübe ettikleri ve mesleki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaştıkları süreçleri barındıran bu programlarda öğretmenlerin başarılarına katkıda bulunulduğu dikkat çekmektedir. Bu bulguya benzer şekilde öğretmenlerin sahadaki çeşitli deneyimlerini aktardıkları ve karşılaştıkları zorlukları paylaşarak ve fikir paylaşımında bulunarak aşmak amacıyla kalabalık olmayan öğretmen grupları oluşturmalarının etkili olacağı Mohlman ve ark. (1982)'nin araştırmasıyla da desteklenmiştir. Bu araştırmada (Mohlman ve ark., 1982) ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim süreçlerinin analizini ve sürdürülmesini sağlama ve öğrencilerin öğrenmesine yönelik olumlu bir beklenti içinde olma gibi sahip olmaları gereken temel eğitici becerileri olduğu savunulmuş ve etkili bir hizmet içi eğitimin bu temel becerileri esas alması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bu hizmet içi eğitimlerde Joyce ve Showers (1980) anlatım, gösterme, uygulama, etkileşim ve alan bilgilerinin yer almasının gerekliliğine değinirken Mohlman ve ark. (1982), tüm bunlara ek meslektaşlar arası gözlem ve dönütün gerekliliğine dikkat çekmiştir. Meslektaşların iletişiminin esas alındığı akran koçluğuna dayanan bir seminerin paydaşı olan dil bilgisi öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada da (Ma ve ark., 2018), meslektaşlar arası etkileşim sonucu öğretmenlerin öğrenmeye daha fazla istekli olduğu ve katılım gösterdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Kontagora ve ark. (2017)'nin öğretmen, idareciler ve bakanlıktan çalışanlarla yürüttüğü vaka analizi çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları sonunda aynı okulda görev yapmakta oldukları meslektaşlarıyla yeni deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmaya istekli oldukları da görülmektedir. Finlandiya'da da uzun süredir öğretmenlerin günlük akışında iş birliğine ve meslektaşlar arası bilgi alışverişlerine yer verildiği bilinmekte olup yakın zamanlarda da açık kaynaklı bir Açık Eğitim Kaynakları kütüphanesi (OER) kurulmuş ve öğretmenlerin geliştirdikleri eğitim materyallerini bir veri tabanına yüklemelerine olanak tanınmıştır (NCEE, 2023). Yalnızca

meslektaşlar arası etkileşimin değil idareciler ile oğretmenler arasındaki etkileşimin de kıymetli olduğu, okul yöneticilerinin oğretmenlerin etkili mesleki gelişim ortamlarında yer alabilmesi için sorumluluklarının olduğu da yapılan araştırmalarda göz ardı edilemez bir bulgudur (DiPaola & Hoy, 2014).

İlgili alan yazına bakıldığında hem yurtiçinde hem yurtdışında yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün ilkokul, ortaokul ve lise oğretmenlerine yönelik yapılmış olduğu dikkat çekmektedir. Okul ncesi oğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamalarının mesleki gelişim bileşenlerince incelenmesi elzem olmakla birlikte araştırmaya açık bir alandır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma deseni, çalışmaya katılan katılımcılar, veri toplamada kullanılan araçlar, veri analizinin süreçleri, verilerin analizi ve çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği anlatılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2007). Nitel araştırmalar veriler toplanırken gözlem, görüşme ve dokümanlar gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı; çeşitli bakış açılarının, algılayışların ve durumların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ele alındığı nitel bir süreci takip eden araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bir davranışın, durumun neden ve hangi koşullarda ortaya çıktığını araştıran, nicel araştırma yöntemine göre daha derinlemesine bilgi edinilmesi için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinde, araştırmacılar araştırmak istedikleri bilgiyi doğrudan mevcut kaynaktan edinmeyi hedeflerler. Bu araştırmada derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve bakış açısını anlamlandırabilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2007). Amacı bireylerin deneyimlerini anlamlandırmak olan bu yöntem, ortak bir olguya yönelik bireylerin edinmiş olduğu ortak bir özü olduğu varsayımına dayanmakta ve bu ortak özü derinlemesine araştırarak araştırılan olgunun daha iyi anlamlandırılmasını hedeflemektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilimden yararlanılarak yapılan bu araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'da görev yapmakta olan 10 okul öncesi öğretmenin şimdiye kadar katılmış oldukları faaliyetlerle ilgili deneyimleri ve görüşleri Desimone'un (2009) mesleki gelişim bileşenleri esas alınarak derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Mevcut durumu en iyi şekilde anlamlandırmak adına tercih edilen bu yöntemler ışığında örneklem oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi olarak bilinen bu yöntemde maddi ve zamansal açıdan ekonomiklik ilkesi göz önüne alınmaktadır (Creswell, 2007). Bu yöntemde araştırmacı katılımcıların istekli ve çalışma için uygun olmalarından dolayı araştırmacının örneklemini oluşturmaları için seçebilmektedir. Bu nedenle, Ankara'da bulunan bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarından toplam 10 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma grubunu bağımsız anaokulunda çalışan 3 öğretmen ile ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan 7 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcılarının hizmet yılları beş ila on sekiz yıl arası değişmektedir. Hizmet yılı 5 olan bir katılımcı, 10 olan bir katılımcı, 12 olan iki katılımcı, 13 olan bir katılımcı, 14 olan üç katılımcı, 15 olan bir katılımcı ve 18 olan bir katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Buna yönelik okul türü ve hizmet yılı tablosuna aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 4

Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Bağımsız anaokulu	İlköğretime bağlı anaokulu	Hizmet yılı
Ö1		X	13
Ö2		X	14
Ö3		X	12
Ö4	X		18
Ö5	X		14
Ö6	X		14
Ö7		X	10
Ö8		X	19
Ö9		X	12
Ö10		X	5

Katılımcıların tamamı lisans eğitimlerini örgün olarak okul öncesi öğretmenliği bölümünden tamamlamıştır. Katılımcıların tamamı Ankara'nın Mamak bölgesindeki okullarda aktif olarak çalışmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Verileri toplayabilmek için ilk olarak E-35853172-300-00002424216 sayılı Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınmış ardından E-14588481-605.99-63104726 sayılı araştırma izni Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırma için izinler tamamlandıktan sonra öğretmenlerle iletişime geçilerek gönüllülük esasına dayanarak görüşmeler planlanmıştır. Bu görüşmeler, ses kaydı aracılığıyla kayıt altına alınarak verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler toplamda 10 okul öncesi öğretmeniyle yapılmış ve bu görüşmeler 15 ile 28 dakika arasında sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel veri toplama araçları, okul öncesi öğretmenlerinin katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamaları deneyimlerini ve görüşlerini öğrenmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Mesleki Gelişim Deneyim Formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir.

Bu çalışmada görüşme ve deneyim formunun hazırlanması sırasında kullanılan sorular ve öncüller hazırlanırken Desimone'un (2009) etkili mesleki gelişimi uygulamalarının beş temel bileşeni esas alınmıştır. Eğitim bilimleri ve okul öncesi alanında akademisyenlik yapmakta olan üç uzmandan görüş alındıktan sonra soru sayısında herhangi bir değişiklik yapılmadan yalnızca düzeltmelerle tamamlanmıştır. Yapılan düzeltmelerde katılımcılara yöneltilen soruların açık uçlu, literatürü kapsayıcı, anlam bakımından net ve anlaşılır olması adına sorularda ve öncüllerde düzeltmelere yer verilmiştir. Uzman görüşlerinin ardından okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan üç öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot çalışmalar yöntemi, uzman kontrolünden geçmiş olan yapılandırılmış görüşme sorularının son

halinin hedef kitleye ön uygulama yapılarak araştırma için gerekli düzeltmelerin araştırma öncesinde yapılabilmesini sağlamaya yarayan yöntemdir (Creswell, 2013). Bu görüşmelerde soruların anlaşılabilirliği netleştğinde görüşme ve deneyim formu soruları araştırmada kullanılan son haline ulaşmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmeler; açık uçlu olarak hazırlanmış sorular aracılığıyla alanda derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi sağlamaya yarayan ve bu sorular ile verilerin analizinin yapılmasında çeşitli kodlamalardan yararlanılarak analizin kolaylaştırılmasına olanak sağlayan bir görüşme türüdür (Creswell, 2007). Derinlemesine görüşmenin temelinde diğer insanların yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerden ne anlam çıkardıklarını anlamaya yönelik bir amaç vardır (Seidman, 2006). Bu çalışmada katılımcıların mesleki gelişim görüşleri ve uygulamalarına yönelik planlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere 11 adet soru hazırlanmıştır. Görüşmelerdeki soruların ilk kısmında katılımcılara yönelik demografik bilgilere yer verilmiş, ikinci kısmında mesleki gelişim uygulamalarına yönelik deneyim ve görüşlerini almaya yönelik sorulara yer verilmiş ve son bölümde de mesleki gelişim bileşenlerine yönelik deneyim ve görüşlerini anlayabilmek adına sorulara yer verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulama yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları son haline ulaşmıştır.

Mesleki Gelişim Deneyim Formu

Görüşme sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik deneyimleri hakkında detaylı bilgiler alınabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ifadelerden oluşan formdur. Toplamda 14 ifadeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu ifadeleri Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle ve Her zaman şeklinde sıklıklarını değerlendirmesi beklenmiştir. Bu ifadeler hazırlanırken mesleki gelişim bileşenleri (Desimone & Garet, 2015) temel alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulama yapıldıktan sonra Mesleki Gelişim Deneyim Formu son haline ulaşmıştır. Katılımcılara form haliyle sunulmuş ve doldurulması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ilk olarak ses kayıtlarından dinlenerek deşifre edilmiştir. Deşifrelerde katılımcıların ifadeleri birebir aktarılmıştır. Deşifreler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler araştırmanın temel sorularından olan “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüşleri ve deneyimleri nelerdir?” sorusunun ışığında Desimone’un (2009) etkili mesleki gelişimin beş temel bileşenine göre temalara ayrılmıştır. Bu bileşenler; içerik odaklılık, aktif öğrenme, tutarlılık, kolektif katılım ve süredir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler ilk olarak tümdengelsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ardından tümevarımsal analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmacıların ele almak istedikleri konu hakkında temalar oluşturmak yani mevcut verileri sınıflandırmak ve anlamlandırmak için alan yazında önceden değinilmiş kavramsal ve kuramsal başlıklardan faydalanması tümdengelsel yöntem olarak bilinmektedir (Gibson & Brown, 2009). Tümdengelsel yönteminin analiz sürecinde araştırmanın konusuna ve kuramsal perspektife göre temellendirildikten ve boyutlandırıldıktan sonra daha fazla alt bölümlere ayrılarak çözülür ve boyutlar bir araya getirilerek kategori sistemi oluşturulması hedeflenir (Mayring, 2021). Tümdengelsel analiz, veri analizi öncesinde temaların oluşturulmasını ve bu temaların verilere uygulanmasını içerir (Bingham & Witkowsky, 2022). Tümdengelsel analiz, verileri düzenlemek ve verileri literatürden veya teoriden oluşturulan önceden belirlenmiş kategorilere ayırmak için kullanılabilir (Bingham & Witkowsky, 2022). Tümdengelsel yöntem ile Desimone (2009) tarafında mesleki gelişim bileşenleri beş tema olarak kullanılmıştır. Bu temalar referans alınarak veriler defalarca kez okunmuş, derinlemesine incelenmiş ve ayrıştırılmıştır. Ardından belirlenmiş temaların deneyimlerine ve görüşlerine yönelik verileri çeşitli kodlamalar yapılarak kümeler haline getirilmiştir. Kodlamalar adlandırılırken alan yazındaki terimlere doğrudan yer verildiği gibi mevcut pasajı kapsayıcı birkaç kelimelik ifadeler de yer verilmiştir (Bingham, 2023). Bu kodlamalar yapılırken veriler birçok kez okunarak derinlemesine incelenmiştir ve verilerin

anlamlandırılması için tümevarımsal analizden yararlanılmıştır (Bingham, 2023). Bu süreçte kodların açıklamaları tekrar incelenerek geliştirilmiş, verilerden elde edilen fikirler saptanmıştır. Ardından verilerin yorumlanması aşaması geliştirilmiş temalar ile aynı grupta yer alması gereken kategoriler belirlenerek elde edilen kodlar ve kategoriler ile araştırmanın bulgusunun analizi hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal analiz yöntemlerinden faydalanılarak tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin analizi yapılırken geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için veri çeşitliliği tekniği kullanılmış ve mesleki gelişim deneyim formu ve görüşme soruları olarak iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Aynı katılımcıların iki farklı kaynaktan verilerinin toplanması, bu verilerin karşılaştırılabilmesine ve tutarsızlıkları azaltabilmeye olanak tanıdığı bilinmektedir (Denzin & Lincoln, 2005)

Bu araştırmada verilerin teyit edilebilirliği amacıyla akran sorgulaması stratejisi kullanılmıştır. Kodlamaları eleştirel bir şekilde gözden geçiren tarafsız bir meslektaş (Lincoln & Guba, 1985) ile veri toplama ve veri analizi prosedürlerinin uygunluğu, araştırmacının bulgularının güvenilirliği ve araştırmanın genel ilerlemesi hakkında görüş alınmıştır. Ayrıca kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacı yapılandırılmış görüşme sorularının ve deneyim formunu önce üç akademisyenin görüşüne sunarak uzman görüşünden faydalanılmıştır. Erken çocukluk eğitiminde mesleki gelişim çalışmaları bulunan araştırmacılardan görüş alınmıştır. Ardından hedef kitleden üç okul öncesi öğretmenine ön uygulama yaparak araştırma için gerekli düzeltmelerin araştırma öncesinde yapılabilmesini sağlamaya yarayan pilot çalışma yöntemini kullanmıştır (Creswell, 2013). Bu pilot görüşmelerin sonucunda formdaki ve görüşmedeki soruların anlaşılabilirliği tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmelere yer verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyimlerine ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme ve mesleki deneyim formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Bu kısımda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile deneyim formundan elde edilen veriler birlikte ele alınarak aktif öğrenme, içerik odaklılık, kolektif katılım, tutarlılık ve süre temaları altında toplanmıştır.

Aktif Öğrenme

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında aktif öğrenme bileşenine yönelik görüş ve deneyimleri analiz edilmiştir. Aktif öğrenme temasına yönelik kategoriler ve deneyim formu bulguları Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

Aktif Öğrenme Teması Kategorileri

Deneyim	Görüş
<i>Sunum, doğrudan anlatım</i>	<i>Yaparak yaşayarak öğrenme</i>
<i>Zorunlu eğitimler olması</i>	<i>Dönüt alma/sağlama</i>
<i>İnteraktif süreçler olmaması</i>	<i>Beyin fırtınası</i>
<i>Uygulamalara yer verilmesi</i>	

Tablo 6

Aktif Öğrenme Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları

Öncüller	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
----------	-----	---------	-------	------------	-----------

Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında genellikle aktif öğrenme ortamı oluşturulur.	Ö2, Ö3, Ö1 Ö4, Ö5, Ö8,	Ö9 Ö7, Ö10
Mesleki gelişim programları planlanmadan önce öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.	Ö5, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Ö1, Ö2 Ö7

Açıklama: Kodlar Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda ilgili sıklık ifadesini işaretleyen öğretmenleri temsil etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde deneyimlerine yönelik ifadeleri incelendiğinde neredeyse tamamının sunum yoluyla doğrudan anlatım yönteminden faydalanılan mesleki gelişim uygulaması deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Mesleki Gelişim Deneyim Formu bulgularında da öğretmenlerin çoğunluğunun “Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında genellikle aktif öğrenme ortamı oluşturulur.” maddesini nadiren olarak işaretledikleri, üç öğretmenin genellikle veya her zaman seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Katılımcılar bu deneyimlerinde sunum yoluyla anlatılan konular süresince uzun süre oturulması ve sürecin pasif bir şekilde yalnızca dinlemeye ve izlemeye yönelik olmasından kaynaklı öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini dile getirmişlerdir. Bu durumdayken uzun süre odaklanmakta zorluk yaşadıklarını ve katılmış oldukları eğitimden alabilecekleri verimin de düştüğüne dikkat çekmişlerdir. Ayrıca doğrudan anlatım yoluyla edindikleri bilgilerin kalıcı olamadığını deneyimleyen katılımcılar bu şekilde uygulanan mesleki gelişim uygulamalarının mesleki gelişimlerine olan etkisinin de daha az olduğunu vurgulamışlardır. Bu deneyimleri yansıtan öğretmen ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Sadece projeksiyona bağlı kalarak anlatılan seminerlerde o bilgi kalıcı olmuyor maalesef.

Ö2: Yani öğretmenin gelip atölye adı altında slayttan anlatması sıkıntı. ... Mesela kendini tanıtıyor işte hemen slaytını açıyor. Slaytından anlatmaya başlıyor.

Ö3: Monoton bir akış vardı. ... Sürekli okudular. Grubunun dikkati de dağıldı. ... Konu güzel bir konuydu ama bize aktarım kısmı bizim motivasyonumuzu sağlayacak şekilde olmadığı için ben bu eğitimden hiç verim alamadım.

Öğretmenler aktif öğrenmeye yönelik deneyimlerinden bahsederken katılım göstermiş oldukları mesleki gelişim uygulamalarının büyük oranda istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenmediğini ifade etmişlerdir. Mesleki Gelişim Deneyim Formu'ndaki veriler incelendiğinde de katılımcılardan ikisinin "Mesleki gelişim programları planlanmadan önce öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları göz önünde bulundurulur." ifadesine genellikle cevabı verirken beş katılımcının hiç veya nadiren seçeneklerini işaretledikleri bu görüşme verilerine yönelik bulguları destekler niteliktedir. Zorunlu olarak katılım gösterdikleri eğitimlerde ise katılımcı olarak buldukları sürece aktif bir öğrenme ortamının paydaşı olmadıklarını ve katılım göstermeye yönelik motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğine dikkat çekmektedirler. Katılımcılar zaman ve içerik olarak zorunlu tutulan; ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap etmeyen eğitimlerin mesleki gelişimsel açıdan işe yararlılığının azaldığını ve bu şekilde sürdürülen eğitimlerin süreçlerine pasif olarak katılma eğilimlerinin arttığını dile getirmektedirler. Bu deneyimleri yansıtan katılımcılardan birkaçının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Eğer zorunlu bir eğitime katılıyorsak sırf almak zorunda olduğumuz bir eğitim veriliyorsa motivasyon çok düşüyor o eğitimden bir hayır çıkmıyor çünkü şöyle "Of ya buna katılmak zorundayım!" niyetiyle geldiği için motivasyon olmuyor.

Ö5: Zorunlu gelince istekli de olamıyoruz doğal olarak. ... Bu programlar daha çok isteğe göre yapılırsa daha etkili hale gelebilirdi mesela.

Katılımcılar aktif öğrenmeye yönelik deneyimlerini paylaşırken katılmış oldukları birçok mesleki gelişim uygulamasının interaktif bir sürece sahip olmadığını da dile getirmişlerdir. Uygulama süreçlerinin doğrudan anlatım tekniğiyle yürütülmesinin yanı sıra eğitim boyunca sürece dahil edilecekleri noktaların bulunmamasının katılımcıları daha pasif bir öğrenci konumuna götürdüğü ve bu durumun da eğitimden alınabilecek verimi olumsuz yönde etkilediğine öğretmenlerle yapılan görüşmelerde değinilmektedir. Buna ek olarak etkileşimin olmadığı eğitimlerde öğretmenler sürecin bir parçası olmak isteseler dahi formatörler ya da

katılımcılar sebebiyle bunu gerçekleştiremedikleri deneyimler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Mesleki olarak beslenemedikleri yalnızca izleyici ve dinleyici olmalarına sebebiyet veren bu durumun ise katıldıkları ve katılacakları eğitimlere yönelik çekimser bir tutum geliştirmelerine sebep olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu deneyimleri yansıtan öğretmen ifadelerinden birkaçına aşağıda değinilmiştir:

Ö3: Bazı etkinliklerde bizi sürecin içerisine dahil edemiyorlar, sadece anlatıyorlar, geçiyorlar burada biz çok bir şey öğrenemiyoruz.

Ö8: Mesela bir şey söylediğiniz zaman tartışmaya açık değildi o konu.

Ö10: ...bazen sorularınız olsa bile sorabilecek bir ortam olamıyor. Dikkatimi çeker dediğin bununla ilgili öğrenmem lazım gerek dediğin konulardaki seminerlere bir gidiyorsun bir bakmışsın ne zaman bitecek diye bekler oluyorsun. Öyle tekdüze.

Katılımcılar aktif öğrenmeye yönelik deneyimlerini paylaşıırken etkili buldukları mesleki gelişim uygulamalarının sürecinde uygulamalara yer verildiğinde daha kolay hatırlanabildiğini ve bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmektedirler. Teorik bilgilere yer verilmesinin yanı sıra pratiğe de dökülmesi, yaparak yaşayarak bir konunun ele alınmasının daha etkili olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu şekilde sürecin bir parçası olarak aktif olabildikleri deneyimlerinde anlamadıkları ve merak ettikleri noktaları birebir uygulamalar, gösterip yaptırma ve drama gibi katılımcıya aktif öğrenme sunan yöntemlerle giderebildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenme süreçlerinde ilgili konu bağlamında kullanılmasına yer verilen çeşitli materyallerin öğrenmelerini beslediğini ve öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını arttırdığını ifade etmektedirler. Bu deneyimlere yönelik belirtilen ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Tamamen uygulamaya yönelik çalışmalar, bizim hep aktif olduğumuz süreçler muhteşem geçiyor. Öncesinde bir şeyler öğretiliyse ve sonrasında biz onları uygulayabildiğimizde güzel oluyor.

Ö6: Orada yetişkin bir insana ve bir bebeğe ilk yardım uygulaması nasıl yapılır ile ilgili özellikle bu tip şeylerin üzerinde duruldu. Hakikaten orada maket bebek vardı. Ondan sonra yetişkin insan vardı işte battaniye falan getirmişler, maske getirmişler. Sonra kalp masajı yaparken kullanılması için aparatlar getirmişler yani. Allah korusun ilk yardıma ihtiyaç

duyulduğunda gerekiyor. Her türlü alet edevat orada vardı. Mesela battaniyeyi sınıfın ortasına serdik işte kimimiz oraya yattık, bireysel uygulamalar yaptık. Aktif öğrenmede bu tip şeylerin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Yani bizim sınıftaki uygulamalarımız için de bu böyle.

Ö8: Drama vardı mesela. ... Dinleyici değildim bu eğitimde faaldim. ... Çantasıyla ve malzemesiyle, materyalle gelmişti ve bizi buna dahil etmişti. ... dinleyerek yapılan hiçbir eğitim bana verimli gelmiyor. İşin içine alınmadığınız zaman uyuyorsunuz.

Ö9: ... uzman kişi o kadar konuya hakimdi ki sunuma ihtiyaç duymadı ve herkese tek tek uygulattı.

Okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bulgularda aktif öğrenme bileşenine yönelik görüşler incelendiğinde tüm öğretmenlerin yaparak yaşayarak sürecin bir parçası olabildikleri uygulamalardan daha çok verim aldıklarını ve buna tüm eğitimlerde yer verilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Katılımcıların uygulamalara yer verilen, etkileşimli ortamlar sunan mesleki gelişim uygulamalarına katılım sağlarken olumlu bir tutum sergilediklerine dair görüşleri de dikkat çekmektedir. Y yaparak yaşayarak sürdürülen eğitimlerde ele alınan konuların içselleştirilmesinin doğal olarak gerçekleşmesi katılımcıların neredeyse tamamı tarafından görüş olarak sunulmaktadır. Uygulamalara yer verilen, katılımcıları da aktif olarak sürece dahil eden eğitimlerde çeşitli materyaller ile desteklenmesinin süreci daha aktif bir öğrenme ortamına hazırladığı değinilen önemli noktalardan biridir. Bu görüşlere dair birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: ... okul öncesinde öğrencileri nasıl sürecin içerisine alıyorsak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunuyorsak. Benim katıldığım etkinliklerde yaparak yaşayarak öğrenme var ise bu kalıcı ve etkili bir eğitim oluyor.

Ö7: Yani bize de böyle ihtiyaçlarımız doğrultusunda işte akıl zeka oyunları mesela veriyor uzaktan ama önümüzde materyaller yok. Keşke hani bu materyalleri, okulları temin etse biz de yani yaparak yaşayarak bu eğitimleri alabilsek böyle havada kalmasa isterim.

Ö9: İşte uygulamalı olduğu zaman aktif bir öğrenme oluyor, güzel oluyor ama sunu yapıldığı zaman onu yakalayamıyoruz bence. Biraz uygulamaların genelinde eksik kalındığını düşünüyorum aktif bir süreç olamıyor ortam oluşturulamıyor.

Katılımcıların görüşlerinden edinilen bulgular incelendiğinde aktif öğrenmenin sağlanması için katılım gösterilen mesleki gelişim uygulamalarında dönütlere yer verilmesinin gerekli olduğu dikkat çeken bir diğer husustur. Öğretmenlerin, almış oldukları eğitimlerde gerek deneyimlerinden gerekse kendilerini geliştirmeye açık gördükleri noktalardan kaynaklı oluşan soru işaretlerini bu eğitimler sayesinde alanında uzman kişilerle birlikteyken giderebilecekleri bir eğitimin parçası olmak istediklerini ifade etmektedirler. Süreç boyunca bir dönüt almanın sürece daha aktif bir katılımı sağladığı ve takip etmeyi kolaylaştırdığına değinmektedirler. Buna yönelik katılımcı ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Karşılıklı iletişim kurabiliyorsunuz. Soru sorabiliyorsunuz, sorularınıza cevaplar alabiliyorsunuz sonuçta.

Ö9: Kafama takılan her şeyi anında sorabiliyordum, deneyimleyebiliyordum.

Ö7: ... bizleri de sürece biraz da olsa katma ya da bir plan uygulayalım. Bir plan yazalım. Bir etkinlik tasarlayalım ya da o etkinliği işte bir havuz oluşturulsun. O etkinliği biz oraya gönderelim, onlar okusunlar, değerlendirsinler gibi biraz bizim de yaratmamız üretmemiz gereken alanlar olmalı ama aktif öğrenmek ama bu onlinelarda pek göremiyorum

Öğretmen görüşleri incelendiğinde dikkat çeken bir diğer nokta ise beyin fırtınasına yer verilen uygulamaların aktif öğrenme açısından daha zengin olacağına yönelik görüşlerdir. Katılımcılar görüşlerinde süreçte meslektaşlarıyla fikir alışverişi yapabilmesinin kendilerine farklı bakış açıları kazandıracağını vurgulamaktadırlar. Farklı deneyimlerden gelen katılımcıların süreçte beyin fırtınasına yer verilen uygulamalarda meslektaşlarının deneyimlerinden de faydalanabildiklerini ve bu durumun mesleki gelişimleri için besleyici bir unsur olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Bizi de sürecin içerisine dahil edip konuyla ilgili fikirlerimiz alınabilir. Beyin fırtınası yapılabilir, orada da sürece dahil oluyoruz.

Ö7: Etkili hale gelmesi için de tabii ki yani etkileşim bizi uzaktan da yapabilir ... Bizler de ekranlarımızı açsak, birlikte konuşarak tartışarak yapsak daha nitelikli olur.

Aktif öğrenmeye yönelik katılımcı deneyimlerini destekler nitelikte olan öğretmen görüşlerine bakıldığında ise katılacakları mesleki gelişim uygulamalarının yaparak yaşayarak deneyimlemeye ve etkileşime açık olmasının, süreçlerinde dönütlere ve katılımcılar arası beyin fırtınasına yer verilmesinin aktif öğrenme için gerekli olduğu dile getirilmiştir.

İçerik Odaklılık

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında içerik odaklılık bileşenine yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. İlgili kategori ve deneyim formu bulguları Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

İçerik Odaklılık Teması Kategorileri

Deneyim	Görüş
<i>Bir konuda derinlemesine bilgi</i>	<i>Değişen öğrenci profiline uygunluk</i>
<i>Mesleki gelişime katkı sağlaması</i>	<i>Sınıf ortamına fayda sağlaması</i>
<i>Sınıf ortamına olumlu katkı sağlaması</i>	<i>Mesleki gelişime katkı sağlaması</i>
<i>Zorunlu olması</i>	

Tablo 8

İçerik Odaklılık Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları

Öncüller	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında deneyimlediklerim sınıf içi uygulamalarıma katkıda bulunur.			Ö3, Ö4, Ö6,	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8	Ö7, Ö9, Ö10
Okulum bana Millî Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu mesleki gelişim programlarına ek mesleki gelişim olanakları sunar.	Ö1	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	Ö6, Ö2	Ö7	

Açıklama: Kodlar Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda ilgili sıklık ifadesini işaretleyen öğretmenleri temsil etmektedir.

Edinilen bulgularda öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde katılımcıların birçok konuyu barındıran eğitimlerdense tek bir konuya odaklanmış ve o konuyu birçok yönüyle ele alan mesleki gelişim uygulamalarından daha fazla verim aldığı ifadelerine rastlanmaktadır. Katılımcılar özellikle meslekteki hizmet yılları süresince eğitim sisteminde ve programda yaşanan değişimlerin güncelliği takip etmek ve bu konularda daha bilinçli olmak adına odak noktasına bir konunun alındığı mesleki gelişim uygulamalarına katılmanın önemini dile getirmektedirler. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin eğitimine katıldıkları konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduklarında o konu hakkında daha donanımlı hissetmelerinden kaynaklı daha motive bir şekilde öğrenme sürecini sürdürdükleri ve sınıf ortamına bu tutumu olumlu yansıtabildikleri vurgulanmaktadır. Bu deneyimleri yansıtan öğretmen ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Bu okulda tam 13 yıl çalıştım; her yıl mutlaka özel eğitimi öğrencimiz oldu. Bunlarla ilgili gerekli düzenlemeleri de çalışmaları da yaptık. Ancak bu konuda donanımlı olmak çok farklı bir durum. Her tanıyla ilgili donanımlı olmak çok zor ve bu seminerlerle destekleniyor.

Ö2: ...geri dönüşüm çalışmalarıyla ilgili... Atığın yanında kompostu öğrendim. Mesela kompostu öğrenince çocuklara bunları da anlatmaya başladım. ... Hani hiç bilmiyordum mesela ben ekolojik sistemle ilgili hani çocuklara uygulanabilirliğini bu kadar geniş bir çerçevede olduğunu bilmiyordum.

Ö5: Ben özel çocuklara nasıl davranılması gerekiyor, onlara nasıl bir eğitim programı uygulanması gerekiyor. Bazı çocuklarda ön tanı konulması süreci nasıl oluyor, velilere nasıl bilgilendirme yapılması gerekiyor. Bunlar yine alanda benim işime yarayan beni daha besleyen seminerler. Bunları dinlemeyi tercih ediyorum.

Edinilen bulgulara bakıldığında katılımcıların tamamının katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunması durumunda daha etkili bir mesleki gelişim uygulaması olduğuna dair fikir birliği olduğu da dikkat çekmektedir. Öğretmenler, mesleki anlamda daha ileri taşındıklarını deneyimledikleri eğitimlerden daha yüksek doyum

yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Eğitimler arasından tercih yapmaları durumunda öncelikli olarak katılımcıların kendilerinde geliştirilmeye açık buldukları içerikleri seçtikleri ve bu eğitimlere daha olumlu bir tutum ile katıldıklarına dair ifadeler dikkat çekmektedir. Bu ifadelerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: ... benim eksiklik hissettiğim, benim kendimi yeterli bulmadığım konular dikkatimi çekiyor.

Ö5: Ve biraz da hani tabii ki kendi eksik olduğum yerlerde dinlemeyi tercih ediyorum.

Ö6: Ama ben o kursa katıldıktan sonra bir şeyleri tam anlamıyla daha gerçekçi ve doğru olarak öğrenince çocuklara da kendimden daha emin bir şekilde bir şeyler söyleyebildim. Bilgilerimi o şekilde kullanabildim böyle olunca çünkü.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında içerik odaklılık bileşeniyle ilişkili olarak dikkat çeken hususlardan biri de katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarında edinilen bilgilerin sınıf ortamında olumlu bir aktarımının olmasına yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerine yönelik edinilen bulguların neredeyse tamamının, uygulamalarda öğrendikleri bilgilerin öğrencilerinin öğrenmesine katkısının olması gerekliliğini vurguladığı dikkat çekmektedir. Mesleki Gelişim Deneyim Formu'ndaki bulgular da dikkate alındığında öğretmenlerin çoğunluğunun katılmış oldukları mesleki gelişim programlarının sınıf içi uygulamalarına katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden yalnızca üçü "Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında deneyimlediklerim sınıf içi uygulamalarıma katkıda bulunur." ifadesine bazen seçeneğini seçerken geriye kalan öğretmenler genellikle veya her zaman seçeneğini işaretleyerek bu bulguyu desteklemiştir. Katılımcılar sınıf ortamına fayda sağlayabilen ve aktarılabilen eğitimlerin eğitim sürecini daha odaklanmış bir şekilde takip edebildiklerini görüşmeler sırasında dile getirmişlerdir. Ayrıca bu uygulamaların sınıf ikliminde olumlu sonuçlar oluşturduğu ve bu durumun da öğretmenlerin mesleki gelişimsel olarak motive olmalarına sebep olduğu ifade edilen deneyimlerdendir. Buna yönelik katılımcı deneyim ifadelerinin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Şimdi her çocuğu bu etkinlikte toparlamak için ben katıldığımı bu mesleki eğitim özellikle müzik, drama. Müzikal etkinliklere daha çok önem veriyorum. Kendim de enstrüman

çalışıyorum, sıkıldılar mı mesela yani o anlatacağım şeyi araya müzik katarak, oyunlaştırarak, müzikal oyunlar eşliğinde, drama eşliğinde müzik her çocuğun motivasyonunun diri tutabilecek bir şey.

Ö8: ...o çocuğun dikkatini toplayacaksın, oraya odaklanmasını sağlayacaktır. Bunu kattı mesela o eğitim şimdi sınıfta hep dikkat ediyorum.

Ö9: Aynı zamanda okul öncesinde matematik eğitimi ikisini de almıştım. O yüzden de çocuklara matematiği öğretirken birçok farklı materyal kullandığımı fark ettim. Son yıllarda onun öncesinde daha kâğıt kalem işte tahta kullanırken daha farklı materyaller ve işin içine velileri de kattım. Son işte yaklaşık bir 4 yıldır falan. Her sene velilerimden ikinci dönem özellikle birer tane eğitici oyun hazırlamalarını istiyorum en az 2 kişilik ve bunu da zaten genelde matematik üzerine yapıyorlar ya da işte bilişsel gelişim üzerine yapıyorlar. Ve o oyunları oynatıyorum ikinci dönem hani oyuncaktan ziyade o oyunları oynatıyorum. Çok daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yani hazırladığım oyunları da beğeniyorum yine o şekilde.

Katılımcıların deneyimlerine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında dikkat çeken bir diğer noktanın da öğretmenlerin katılımcı oldukları mesleki gelişim uygulamalarının çoğunluğunun isteklerine yönelik olmadığını ve zorunlu olarak katıldıkları eğitimler olduğu görülmektedir. Deneyim Formu'ndan elde edilen bulgular incelendiğinde de benzer bir şekilde öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların Millî Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu mesleki gelişim programlarına ek mesleki gelişim olanakları sunmasına yönelik ifadeye yedi katılımcının nadiren veya hiç, iki katılımcının bazen ve yalnızca bir katılımcının genellikle seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bu hususta katılımcıların eğitimlerin içeriğine göre tercih yapamamalarından kaynaklı öğrenme süreçlerinde motivasyonlarının düştüğüne ve bu eğitimleri ihtiyaç ve isteklerine yönelik olmadığından etkili bulmadıklarına dair ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu bulguların birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: bu seminerler eğitimler hepsi zorunlu oluyor genelde. Hani Milli Eğitim'in bizi şey yaptıkları zorunlu oluyor. Hani eğer hani bir yazı geliyor ve sizi bu eğitime kattık derse öyle.

Okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bulgularda içerik odaklılık bileşenine yönelik görüşler incelendiğinde ise tüm öğretmenler her yıl karşılaştıkları öğrenci profillerinin

değiştğini ve aldıkları mesleki gelişim uygulamalarının her yıl değişen bu öğrenci profiline uyum sağlamasına yönelik güncellemelere yer verilmesinin gerekli olduğunu dile getirdikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin o dönemin mevcut öğrenme ve öğretme koşullarına yönelik olduğu ancak uzun yıllar devam eden meslek yaşamlarında ise eğitim ve öğretimin ilk basamağı olan okul öncesi dönem öğrencilerinin dönemin yeniliklerinden doğrudan etkilendiği ve öğretmenlerin buna uyum sağlamak için katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarından bu değişen öğrenci profillerine uyum sürecine yardımcı olmasını bekledikleri görüşlerde belirgin bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu görüşlere ait birkaç ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Yani tabii yıllar içerisinde çok hem çocuklar değişiyor hem kendimiz değişiyor hem de teknoloji ilerliyor. Yapılan her türlü gelişim bizi de etkiliyor ister istemez yani. Dinamikler sürekli değişiyor. ...çağa ayak uydurmamız gerekiyor yani çünkü kitlemiz yani ilk elden biz de çarpıyorlar okul öncesi dönem olduğumuz yıldaki eğitimle belki şimdiki eğitim bu yılki eğitim süreçleri farklılıklar gösteriyordur mutlaka.

Ö3: Yine hep konuştuğumuz şey bizim zaten ihtiyacımıza yönelik olacağı için her sene bu ihtiyaçlar değişiyor. Bence değişiyor çünkü öğrenciler değişiyor, veliler değişiyor, eğitim sistemi değişiyor. Çok farklı yeni yaklaşımlar ortaya çıkabiliyor. ...hangi eğitim olursa olsun bence her sene güncellenmeli yerinde kalmamalı bir şeyler üzerine ekleniyor.

Ö5: Programlar güncelleniyor mesela sürekli teknolojiler yenileniyor. Kazanımlar farklılık gösteriyor. Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri tabii ki değişiyor. Mesela yeni olarak bir kodlama geliyor, kazanımlar geliyor mesela ... Bu konularda biraz daha hani onlara nasıl öğretebilirim daha farklı neler yaptırabilirim bunları onlara nasıl kazandırabilirim gibi çalışmalar yapmamız gerekiyor.

Görüşlere yönelik edinilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin katılmış oldukları uygulamaların mesleki gelişimlerine faydalı olmasına dair görüşleri dikkat çekmektedir. Neredeyse tüm katılımcılar kendi mesleki gelişimlerine katkı sağlayabildikleri sürece eğitimleri etkili ve sınıf ortamına daha olumlu aktarabileceklerine dair görüş dile getirmektedirler. Mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ölçüde çocuklara da katkı sağladığı ve bu karşılıklı fayda

döngüsünün bir parçası oldukları takdirde katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarının daha etkili olduğuna dair görüşleri ifade etmektedirler. Buna yönelik görüşlerin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: ...kendi mesleğine bir katkı sağlayabilmek kendi mesleğine katkı sağladığı takdirde de aynı katkıyı çocuklar üzerinde, o katkıyı çocuklara da aktarabilmek bence mesleki gelişim bu.

Ö3: Etkili bulduklarımın hem çocuklar üzerinde gördüğüm kadarıyla onları da motive edip eğitim öğretim sürecin içerisine daha iyi alıyor. Hem de beni motive ediyor. Çünkü eğer çocuklarda ilerleme kat edebiliyorsam ben, ben de doyum sağlıyorum mesleki anlamda. Eğer ilerleme kat edemiyorsam o programlardan aldığı eğitimle ben de mesleki anlamda doyum sağlamıyorum.

Ö5: Çocuklara fayda sağlayacak gerçek anlamda gerçekten onu dinlemekten de öte uygulayabileceksem eğer ve bu da çocukların gelişimine katkı sağlayacaksa bence etkili bir mesleki gelişim semineridir.

Edinilen bulgulardaki görüşler incelendiğinde etkili mesleki gelişim uygulamalarında öğrenilen bilgilerin sınıftaki öğrenme ortamına fayda sağlamasına yönelik de olmasının gerekli olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin katılmış olduğu uygulamaların tüm ülke genelinde ortak uygulandığı oysa öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri bölge, şehir ve hatta ilçede görülebilecek farklı öğrenci profillerinin ihtiyaçlarının ve çevre şartlarının farklı olabildiği dikkat çekmektedir. Bu farklılıkla birlikte şekillenen sınıf ikliminin, öğrenme ortamlarına yansıtılabileceği ve bu durumun mesleki gelişim uygulamalarının hazırlayıcıları tarafından göz ardı edildiği vurgulanmaktadır. Mesleki gelişim uygulamalarında verilen eğitimin öğrencilere aktarılmasında zorluk yaşayabildiklerini ve bu sebeplerle katılmış oldukları uygulamaların uygulanabilirliğinin ve etkisinin düştüğü ifade edilmektedir. Katılımcıların bir kısmı ifadelerinde, aktif olarak öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri okullarda çevre koşullarından dolayı uygulamakta zorlanacaklarını düşündükleri bir eğitimin mesleki gelişimlerine katkısının da az olacağını düşünmektedirler. Bu görüşlere yönelik birkaç ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Çevre şartlarının çok farklı olmasının sıkıntısı var. Hani bir programda çok herkese hitap edilebilir bir şey bulması lazım. Bana da burada hitap edecek atıyorum çok bambaşka seviyede de olan bir okulda da hitap edecek yani ortak bir nokta bulması lazım.

Ö4: Bulduğumuz şartlara konuma yani çalıştığımız ortama göre bize en uygun olanı ya da en kullanılabilir olanları tercih etmek...

Ö7: ..bazısı işte iletişim becerileri ile ilgili velileri de problem yaşıyor. Bazısı ikinci dil öğretim ile ilgili işte doğudaki bunun problemini yaşıyor. Buna yönelik bir mesleki çalışma verilmesi lazım. Yani bulunduğu ortamın kültürü, ihtiyacı, öğretmenin ve öğrencinin profili ne biraz onları bileceğiz.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bu araştırmada katılımcıların deneyimleri içerik odaklılık bileşeni gözetilerek incelendiğinde aldıkları mesleki gelişim uygulamalarının bir konuda etraflıca bilgi edinmelerine olanak sağladığında daha verimli eğitimler olduğu veriler aracılığıyla ulaşılan bulgulardandır. Öte yandan katılım sağlamayı tercih ettikleri ve zorunlu tutulan mesleki gelişim programlarında öğrenilenlerin sınıf ortamına olumlu katkılarının olması öğretmenlerin mesleki gelişim programlarını etkili olarak nitelendirmelerini sağlamaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise katılım sağladıkları programlardan her yıl değişen öğrenci profillerine uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı, sınıf ortamına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak mesleki gelişim programlarının uygulanması gerektiği görüşlerden elde edilen bulgulardandır.

Kolektif Katılım

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında kolektif katılım bileşenine yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir ve ilgili kategori ve deneyim formu bulguları Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9

Kolektif Katılım Teması Kategorileri

Deneyim	Görüş
---------	-------

<i>Eğitimlerin içeriğinin katılımcı profilini etkilemesi</i>	<i>Eğitimlerin branş bazında olmasının etkisi</i>
<i>Uygulama süresince meslektaşlar arası fikir paylaşımı</i>	<i>Uygulama süresince meslektaşlar arası fikir paylaşımı</i>

Tablo 10*Kolektif Katılım Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları*

Öncüller	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarına yalnızca okul öncesi öğretmenleri katılım gösterir.		Ö3, Ö6, Ö8	Ö1, Ö4, Ö7	Ö5, Ö2, Ö9, Ö10	
Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında meslektaşlar arası fikir paylaşımlarına yer verilir.		Ö10	Ö2, Ö8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö5, Ö9	
Katılmış olduğum mesleki gelişim uygulamalarından sonra eğitimler hakkında eğitime katılmayan kişilerle (meslektaşlar, idareciler gibi) mesleki öğrenmelerimi paylaşıyorum.			Ö10, Ö8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	
Okulum yapılan uygulamalardan sonra uygulamalar hakkında bilgi ve fikir alışverişi sağlanması için uygun ortam hazırlar.	Ö1	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10	Ö3, Ö2	Ö7, Ö8	Ö6

Açıklama: Kodlar Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda ilgili sıklık ifadesini işaretleyen öğretmenleri temsil etmektedir.

Edinilen bulgularda öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde katılımcıların profillerine bakıldığında eğitimlerin bir kısmında okul bazlı uygulamalar olduğu ve okuldaki tüm öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Eğitimlerin geriye kalanlarının ise branş bazlı

eğitimler olup yalnızca o branştaki öğretmenlerin bir araya geldiği eldeki bulgularca saptanmaktadır. Katılımcıların deneyimlerine göre edinilen bulgularda eğitimlerin içeriğinin katılımcı profilinin üzerinde etkili olduğu dikkat çekmektedir. Doğrudan okul öncesi eğitime yönelik mesleki gelişim uygulamalarına katılımcı olarak okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı ancak birçok branş ve kademeyi kapsayıcı olan mesleki gelişim uygulamalarında katılımcıların karma gruplar olduğu görülmektedir. Mesleki Gelişim Deneyim Formu'ndaki veriler de incelendiğinde, "Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarına yalnızca okul öncesi öğretmenleri katılım gösterir." ifadesine dört öğretmenin genellikle, üç öğretmenin bazen ve üç öğretmenin de nadiren seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden edinilen veriler ile Mesleki Gelişim Deneyim Formu'ndan edinilen verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Edinilen bulgularda buna yönelik verilen deneyim örneklerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Katılacağımız eğitime göre değişiyor bu mutlaka okul öncesi orada olacak diye bir şey yok.

Ö5: Bazı seminerlerde genelde okul öncesi öğretmenleri oluyor okulda verilenlerde özellikle okul öncesi öğretmenleri bazen sınıf öğretmenleri katılabiliyor. Ama genel işte bir kapsayıcı eğitim olsun hani bunlarda bütün kademeleri de kapsadığı için onları da ilgilendirdiği için bütün öğretmenler katılıyor.

Kolektif katılım bileşeninden edinilen deneyimlere yönelik bulgular incelendiğine dikkat çeken noktalardan bir diğeri öğretmenlerin uygulamalar süresince meslektaşlar arası fikir paylaşımından olumlu etkilendikleridir. Öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde branş bazlı uygulamalarda meslektaşlarıyla birlikte fikir alışverişi ve beyin fırtınası yapabildikleri görülmektedir. Benzer deneyimleri paylaşan okul öncesi öğretmenleri mevcut durum ve vakalara bu sayede farklı bakış açıları kazanabildiklerini ifade etmektedirler. Deneyim Formu'ndan elde edilen veriler de görüşmeleri destekler nitelikte olup öğretmenlerden yedisinin "Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında meslektaşlar arası fikir paylaşımlarına yer verilir." ifadesine genellikle veya her zaman cevabını verdiği görülmektedir. Farklı bakış açılarından beslenen öğretmenlerin bunu sınıf ortamına da olumlu aktardığına dair

ifadeler dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcıların birkaçının mesleğe yeni başlama döneminde mesleki gelişim uygulamalarında deneyimlerin paylaşılması, tartışılması ve fikir alışverişleri yapılması sayesinde deneyimli okul öncesi öğretmenlerin deneyimlerinden birçok noktada faydalanabildikleri ve bunları meslek yaşamlarına aktarabildikleri ifade edilen hususlar arasındadır. Bu deneyimlere yönelik katılımcıların ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Kesinlikle olmalı çünkü tartışıyorsunuz ortaya o ortamda belki benim aklıma gelmeyecek bir şey o gruptaki bir arkadaşın aklına geliyor. ...Birbirimizden olumlu anlamda etkileniyoruz.

Ö5: bilgi alışverişleri gerçekten çok güzel oluyor. İnsana gerçekten de çok şey katıyor. Notlar alıyorsun. Kitap önerileri oluyor. Kendini geliştirecek bir şeyler buluyorsun. Mesela çocuklara okunabilecek kitap önerileri oluyor. Yapılacak etkinlikler, listeler oluyor. Bu bilgileri paylaştığımız zaman hani bazı zamanlar göremediğim a-a bu şekilde de yapılabirmiş aslında dediğim detaylar oluyor. Uygulamalar oluyor. Bunu da katabilirim kendime diyorsunuz. Bunu da faydalı buluyorum.

Ö7: Bu videoları da birlikte izlerdik mesela öğretmenler odasında toplanırdık. Bu sunumlar işte duvara yansıtılır, birlikte izleyerek hem de tartışarak işte akıl oyunları diyelim akıl oyunlarını tartışırdık.

Ö9: ... Yaşlı hocalarımız, genç hocalarımız, ben de ortadayım şu anda. ... Birçok farklı konu konuşurduk. Hocam mesela ben orada öğrendim, o zaman ben tabii daha küçük, daha yeni öğretmendim atıyorum 5-6 yıllık orada birçok şeyi öğrendim.

Edinilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri incelendiğinde mesleki gelişim uygulamaları süresince fikir paylaşımı yapılmasının olumlu etkileri olduğu gibi uygulamalar sonrasında yapılan meslektaşlar arası uygulamalara yönelik fikir alışverişleri ve beyin fırtınaları da mesleki gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin almış oldukları eğitimleri, o eğitimlere katılmamış olan meslektaşlarına aktardıkları da ifadeler arasındadır. Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda katılımcılara yöneltilmiş olan "Katılmış olduğum mesleki gelişim uygulamalarından sonra eğitimler hakkında eğitime katılmayan

kişilerle (meslektaşlar, idareciler gibi) mesleki öğrenmelerimi paylaşıyorum.” ifadesine katılımcılardan sekizinin genellikle veya her zaman yanıtını işaretledikleri görülmektedir. Görüşmelerde edinilen verileri destekler niteliktedir. Ancak bu fikir paylaşımı ortamının oluşturulmasında Mesleki Gelişim Deneyim Formu’ndaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların yapılan uygulamalardan sonra uygulamalar hakkında bilgi ve fikir alışverişi sağlanması için uygun ortam hazırlamasına yönelik ifadeye bir öğretmen her zaman seçeneğini işaretlerken beş öğretmenin nadiren veya hiç seçeneğini, iki öğretmenin bazen ve iki öğretmeninse genellikle işaretlediği görülmektedir. Araştırmanın verileri, katılımcıların uygulamalar sonrasında fikir paylaşımına önem verdiğini ve uygulamaya çalıştıklarını gösterirken görev yapmakta oldukları okulların bu paylaşım ortamına katkısının az olduğuna işaret etmektedir. Yapılan görüşmeler incelendiğinde özellikle aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin almış oldukları eğitimlere yönelik yaptıkları fikir paylaşımlarının okul ortamına pozitif bir etkisi olduğuna dair deneyimleri dikkat çekmektedir. Bu fikir alışverişlerinin okulda meslektaşlar ile öğrenme ortamının oluşturulmasına zemin hazırladığı görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak edinilen bulgularda fikir alışverişi yapılan uygulamaların anlatıcı açısından daha akılda kalıcı olduğuna dair deneyimlere rastlanmaktadır. Bu deneyimlere yönelik örneklerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Orada söylenilmeyen bir şeyi belki meslektaşım başka bir yerde duydu. O konuyla ilgili daha farklı bir şey sunacaktır bana bence. Fikir alışverişinde bulunulması her iki taraf içinde sadece veren için değil, alan içinde faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö6: ...öğrendiğimiz hareketler hakkında konuştuk, birbirimize gösterdik, konuşuyoruz tabii ki bu tip şeyleri.

Ö7: Bir kere bilgiyi paylaştıkça çoğalır. ... Benim öğrenmem de kalıcı oluyor. Ben anlattıkça ben işte teorileri söyledikçe uygulama örnekleri verdikçe benim de onu özümsemem kolaylaşıyor karşı tarafta ya öyle miymiş? Hani bir materyal paylaşımı bile işte orada öğrendiğimiz veya oradaki bu uygulama. O konuşuyor. Ben böyle böyle yaptım ama olmadı, ben böyle yaptım. ... Daha fazla ne yapabiliriz diye sonra fikir alışverişinde buluyoruz. Etkileşim oldukça gelişim oluyor çünkü.

Ö10: ... Az önce ilk yardım eğitiminde öğrendiğim Heimlich manevrası hakkında konuşuyorduk. Arkadaşlarımızdan biri eğitime katılmamış pozisyonu daha farklı anlatınca yeni öğrendiğim için hemen gösterdik birbirimize. Diğer arkadaşlar da katıldı. Bu şekilde bu bilgiler daha da kalıcı oluyor bence.

Okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bulgularda kolektif katılım bileşenine yönelik görüşler incelendiğinde ise katılımcı profilinin branş bazında olmasının eğitimlerin öğrenme ortamını olumlu etkilediğine dair görüşler dikkat çekmektedir. Katılımcıların okul öncesi öğretmenleri ile katılmış olduğu mesleki gelişim uygulamalarında fikir paylaşımlarına daha çok yer verilebildiğini ve ortak noktalar sayesinde eğitimi ortak bir dil ve merakla sahip olarak etkili sürdürebildikleri vurgulamaktadırlar. Bu bulguya yönelik örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Okul öncesi ayrı gelsin, ilkokul ayrı gelsin, yapılabirlik bize uygun olmuyor çoğu zaman mesela hani anlattığı şeyi ilkokul öğretmeni belki sınıfında uygulayabiliyor ama ben onu uygulayamayabiliyorum. ... Orada kendim meslektaşlarımla daha beraber olmak isterim, karışık değil de.

Ö4: ... Okul öncesi müfredatının diğer branşlara göre öğretici, eğitici, sınav, öğretme kaygısı olmadığı için pek. Biz daha çok fırsat eğitimi, akran iş birliği yaptığımız için proje temelli çalıştığımız için açıkçası katılımcıların hep okul öncesi öğretmeni olması çok avantaj oluyor. Birbirimizden çok şey öğreniyoruz.

Ö5: Herkesin kendi branşıyla bu eğitimlere katılmasını mantıklı buluyorum.

Ayrıca, katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarının sürecinde katılımcıların süreç boyunca mesleki deneyimlerine de yer verilmesinin süreci olumlu etkileyeceğine yönelik görüşler de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin katkıda bulunduğu deneyimlerini meslektaşlarına aktardıkları uygulamalarda eğitimlerde odaklanmanın ve ilginin katılımcıların meslektaşla benzer deneyimlere sahip olmasından dolayı arttığı ve sürece paydaş olarak katılımında bulunabildiklerini ifade etmişlerdir. Edinilen bu bulguda mesleki gelişim uygulamalarında yer verilen örneklerin katılımcılardan da alınması öğretmenlerde anlatılan konunun sürecine dahil olmalarını

sağlayabileceğine dair görüşler dikkat çekmektedir. Bu görüşlere yönelik birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Bizi bir sürecin içerisine dahil edebilsin. Örneklendirmeleri bizlerden de almalı.

Ö4: Öğretmen sürece katkı sunmalı. Açık uçlu olmalı yani etkinlikler yarı yapılandırılmış olmalı kesinlikle dahil olmalı öğretmen yani her sürece.

Ö6: Benim belki işte öğrenci de uygulayıp sonuç alamadığım bir yöntemi başka bir arkadaşım daha farklı bir şekilde uyguluyordur ve bu bana örnek olur.

Edinilen bulgular incelendiğinde, iş birlikçi öğrenme ortamlarının sağlanabildiği mesleki gelişim uygulamalarını katılımcıların etkili mesleki gelişim uygulamaları olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bulgularda katılımcıların paydaş olduğu eğitim süreçleri yönetmenin katılımcıların motivasyonlarını arttırabileceğine ve ele alınan konuların benimsenmesini kolaylaştırabileceğine dair görüşlere rastlanmaktadır. Bu ifadelere yönelik katılımcıların görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: İnteraktif olmalı. ... İş birlikçi olmalı. Öğretmen sürece katkı sunmalı.

Ö7: ... Hem böyle aslında sosyal etkinlik hem de işte bu çalışmalarını özümseme, tartışma ortamları katılımcılara sağlanırsa biraz onlar da sanki olumlu bakacaklardır diye düşünüyorum.

Edinilen bulgulara bakıldığında, mesleki gelişim uygulamalarına katılımcılar belirlenirken herhangi bir deneyim sınırlamasının olmadığı görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların belirlenirken çalışma yıllarına ve mesleki deneyimlerine göre olması gerektiğine dair görüşler dikkat çekmektedir. Gerek değişen eğitim sistemleri gerek dönemin şartları ve gerekse alınan eğitimin farklılığından kaynaklı bakış açılarının farklı olabileceği ve bu durumun mesleki gelişim uygulamalarının süreçlerinde dönemsel çatışmalara sebep olarak negatif anlamda etkilediği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu çatışmalar yüzünden uygulamaların etkisinin azaldığı ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının yitirildiği ifade edilen görüşler arasındadır. Bu görüşlere yönelik ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Belki meslek yılına göre ayrılabilir. Çünkü bazen yaş ilerledikçe anlama hızı düşebiliyor. Seminerlerde gelen sorular bazen semineri derinleştirmek yerine nasıl desem çok

yüzeyselleştiriyor. Bazen çok eskide kalmış sorular olabiliyor. Güncelliği yitiriyor gibi oluyoruz. O yüzden bence grup olarak daha çok çalışma yılına dikkat edilerek seminerler ayarlanabilir bence.

Ö10: Bence deneyimlere göre verilmeli. Mesela benim gittiğim bir eğitimde 25 yıllık bir öğretmen de vardı. Ben 5 yıllık öğretmenim. Aynı ortamda olmamız gerekiyordu bence. Daha farklı çünkü o daha deneyimli farklı biz daha deneyimsiziz. Ona göre eğitimlerin verilmesi gerekiyor bence. Mesela ben okul öncesi eğitimi program seminerine gittim. Onlar çok eskide kalmışlar mesela 2013 programı zaten yeni ama onlar hala öğretmen merkezli programda kalmışlar. Anlatılanlar uzaydan gelmiş gibi davranıyorlar. Deneyimli hocalara kendilerini güncellemelerine yönelik eğitimler yapılması gerektiğini düşünüyorum. İlave olarak eğitimler verilmeli. Bizim gibi deneyimi az öğretmenlere de deneyim odaklı verilmeli eğitimleri. Çünkü biz farklı deneyim seviyesindeki öğretmenlerle aynı ortamda olduğumuzda bizi deneyimsizlik olmakla itham edip önemsemiyorlar.

Edinilen bulgularda kolektif katılımı ile ilgili deneyimler incelendiğinde eğitimlerin içeriğinin katılım sağlayan öğretmen profilindeki değişikliğin sebebi olabileceği görülmektedir. Ayrıca, mesleki gelişim uygulamaları süresince ve sonrasında öğretmenlerin fikir paylaşımlarında bulunmaları, programlarda deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak ve benzer deneyimlerin dinleyicisi olarak paydaşlıklarını sürdürmeleri mesleki gelişim uygulamalarının etkili olabilmesinde önem arz ettiği çeşitli deneyim ifadelerinden edinilmektedir.

İlgili görüşlere bakıldığında ise araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun kendi branşlarından öğretmenlerle mesleki gelişim uygulamalarının paydaşı olmayı istedikleri ve bunun daha verimli sonuçlanacağını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca meslektaşları ile uygulamalar süresince etkileşimlerini sürdürebilmek ve uygulamalar kapsamında iş birliği ortamlarında yer almak katılacakları mesleki gelişim uygulamaları için ortak isteklerindedir. Tüm bunlara ek olarak, incelenen görüşlerde öğretmenlerden bazılarının uygulamalara katılım ön sürecinde katılımcıların deneyimlerine göre katılımcı profilinin oluşturmasının kolektif bir katılım ortamına katkıda bulunabileceğine dair görüş belirttikleri dikkat çeken bir bulgudur.

Tutarlılık

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında tutarlılık bileşenine yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Tutarlılık temasına yönelik kategoriler Tablo 11'de ve deneyim formu bulguları Tablo 12'e sunulmuştur.

Tablo 11

Tutarlılık Teması Kategorileri

Deneyim	Görüş
<i>Çevre şartlarının etkisi</i>	<i>Çevre şartlarının mesleki gelişim uygulamalarıyla tutarsızlığı</i>
<i>Günlük yaşamda kullanılabilirlik</i>	<i>İhtiyaç analizi</i>
<i>Mevcut uygulamaların yetersizliği</i>	

Tablo 12

Tutarlılık Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları

Öncüller	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
<i>Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının öğretmenler için etkili olduğunu düşünüyorum.</i>		Ö1, Ö2,	Ö3, Ö7	Ö9, Ö5	Ö4, Ö6
		Ö8, Ö10			

Açıklama: Kodlar Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda ilgili sıklık ifadesini işaretleyen öğretmenleri temsil etmektedir.

Edinilen bulgularda öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde neredeyse tüm katılımcıların çevre şartlarının mesleki gelişim uygulamalarından edindikleri bilgilerin uygulanabilirliğini etkilediğine dair fikir birliğinde olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okul ve sınıf ortamının uygulamalar süresince ele alınan konuların aktarılabilmesi açısından filtre görevi gördüğü edinilen bulgularda vurgulanmaktadır. Öğretmenler, katılacakları eğitimleri seçmeleri durumunda öncelikle çevresel koşullara bağlı olarak uygulanabilir buldukları eğitimlere katılmayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca edinilen bulgulara göre

katılımcıların deneyimlerine bakıldığında mevcut çalışma ortamlarındaki fiziksel ve sosyal koşulların öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamalarını çoğunlukla olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Bu deneyimlere yönelik ifadelerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Buradaki şartlara göre biraz hareket ediyoruz açıkçası veli profiline, çocuk profiline, şartlara alınabilir, yapılabilir durumlara göre hareket ediyoruz genelde.

Ö4: Bulduğumuz şartlara konuma yani çalıştığımız ortama göre bize en uygun olanı ya da en kullanılabilir olanları tercih ediyorum.

Ö5: Onların anlattığı basitten zora doğru gidiyor zaten. Bizim sınıfımızın düzeyine göre yapabileceklerimi değerlendiriyorum.

Edinilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların eğitimden edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabildiklerinde eğitime dair olumlu bir tutum gösterdikleri dikkat çekmektedir. Alınan eğitimlerdeki konuların, uygulamaların ve örneklendirmelerin öğretmenlerin sınıf ortamında sıklıkla deneyimledikleri ve geliştirmeye açık buldukları konu ve durumlarla tutarlı olması, katılımcıların mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonlarının artmasına yardımcı olduğu verilerde rastlanılmaktadır. Buna yönelik örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Öğrencilerimde de karşılaştığımda daha aklımda kalarak gözlemleyebiliyorum, işime yaradığını hissedebiliyorum. Çünkü eğitimini aldığım konu birebir her gün muhatap olduğum konu, durum olmuş oluyor.

Ö5: Kullanabileceğim yani şu an alanda kullanabileceğim, uygulama yaparken kullanabileceğim seminerleri dinlemeyi tercih ediyorum. ... Gerçekten bana fayda sağlayacaksa bunları dinliyorum sınıfta kullanabileceğim şeylerse.

Edinilen bulgulara bakıldığında, şimdiye kadar deneyimledikleri mesleki gelişim uygulamalarının sahada görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine yeterli gelmediğine dair deneyimlere rastlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları için ücretli mesleki gelişim uygulamalarına katılım gösterdikleri dikkat çekmektedir. Ücretli uygulamaların planlama açısından ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama açısından etkili uygulamalar olduğu ifadeler arasında bulunmaktadır. Bu ifadelerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: ..yapılan birçok mesleki gelişim çalışması maalesef motivasyonsuz ilerliyor ve ben o yüzden özelden alıyorum eğitimleri.

Ö7: Mesela ben bu mesleki gelişimde uygulama almıştım ... derneğinden. Orada aldığım uygulamayı ben sınıfıma o kadar güzel aktarabildim ki...

Edinilen bulgularda tutarlılık bileşenine yönelik görüşler incelendiğinde ise mesleki gelişim uygulamalarının katılımcıların görev yapmakta oldukları okulların imkanlarıyla tutarlı olmadığına dair görüşleri dikkat çekmektedir. Planlanan ve uygulanan mesleki gelişim uygulamalarının tüm ülke genelinde uygulanıyor olması mesleğin icra edildiği bölge, il ve ilçenin koşullarının doğurduğu gerekliliklerin karşılanmasını düşürdüğü ifadeler arasında yer almaktadır. Aktif olarak görev yaptıkları okullarda eğitimlerden öğrendiklerini şartlar ve ihtiyaç farklılıkları sebebiyle sınıf ortamına yansıtamadıklarında katıldıkları eğitimlerin etkisinin azaldığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin mevcut okullarının koşullarına ve ihtiyaçlarına yönelik olan eğitimlerin bir parçası olmaları halinde motivasyonlarının arttığı, bu eğitimleri göreceli daha etkili buldukları ve mesleki olarak geliştiklerine dair düşüncelerinin güçlendiği görüşler arasındadır. Mesleki Gelişim Deneyim Formu'ndan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin altısının katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının öğretmenler için etkili olduğunu düşünüyorum ifadesine nadiren veya bazen yanıtını vermesi bu görüşme verilerini destekler niteliktedir. Geriye kalan öğretmenlerden ikisinin her zaman, ikisinin de genellikle yanıtları verdiği görülmektedir. Bu görüşlere yönelik örneklerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Hani çok böyle yükselmemesi gerekir çitanın. Yani yükselsin evet ben de isterim ama o zaman bana da bununla ilgili materyal, eğitim ondan sonra eşit şartları sağlayabilsin. Yani şimdi ben burada alamıyorum belki bir materyali ya da okulum da karşılayamıyor.

Ö7: Yeni atanan öğretmenlerin bulunduğu bölgeler doğu bölgeleri onların ihtiyacı nedir? Bizim buradaki ihtiyacımız nedir biraz onlara bakmakta fayda var..Yani en azından il bazlı yapılması...

Ö8: Benim çalıştığım yeri seviyesine uygun olmalı. Uygulanabilir olmalı havada kalmamalı, yani ben mesela onların anlattığı bir şeyi gelip sınıfımda işleyemiyorsam bir faydası

olmayacak. Çocuğa da bir faydası olmayacak. Bizim şartlarımıza, bir Ankara olarak düşünülmemeli. En ücra köşeler de düşünülmemeli. Oradaki çocuklar da düşünülmemeli.

Okul öncesi öğretmenlerinin tutarlılık bileşenine yönelik görüşleri incelendiğinde dikkat çeken bir görüş birliği ise uygulanacak eğitimlere yönelik öğretmenlerin ihtiyaç analizi yapılmasının gerekliliğine dair görüşlerdir. Katılımcılar ihtiyaçlarına yönelik aldıkları eğitimlerin mesleki gelişimlerine daha çok katkıda bulunduğunu ve bu ihtiyaçlarının çeşitlenmesinde görev yaptıkları okula dair koşulların önemli bir paya sahip olduğunu görüşlerinde vurgulamaktadırlar. Buna yönelik katılımcı görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Öncesinde isteğe göre ihtiyaç belirlemesi yapılması gerekiyor bence öğretmenlere.

Ö7: Öğretmenlere küçük bir anket bile yani onların değerli görüşünü almak en başta yapılacak işlem diye düşünüyorum... Yani bulunduğun ortamın kültürü ihtiyacı öğretmenin profili ne biraz onları bileceğiz. ... Sahadaki öğretmenleri toparlayarak onların analiz yaptırması daha doğru olur diye düşünüyorum.

Tutarlılık bileşenine yönelik deneyim ifadeleri incelendiğinde edinilen bulgularda çevre şartlarının katılım sağlanan mesleki gelişim uygulamasının sınıf ortamına aktarımında kritik rol oynadığı, öğretmenlerin uygulamalara katılım sağlarken mevcut görev yapmakta oldukları sınıflara fayda sağlayacağını düşündükleri uygulamaları tercih ettiklerine rastlanmaktadır. Ayrıca, katılım sağladıkları eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerine yeterli gelmediği ve geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi elde edilen bulgulardandır.

Görüşler incelendiğinde ise çevre şartlarının ve sunulan mesleki gelişim uygulamalarının uyumlu olmadığı ve sahada yapılacak ihtiyaç analizlerinin bu uyumsuzluğu kaldırmada faydalı olabileceği edinilen bulgulardandır.

Süre/Zaman

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında süre-zaman bileşenine yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. İlgili kategoriler ve deneyim formu bulguları Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13

Süre/Zaman Teması Kategorileri

Deneyim	Görüş
Sürelerin değişkenliği	Dönem içerisinde yayılarak verilmesi
Net bir süre olmaması	Aralıklara yer verilmesi
Ders saatleri dışında oluşu	Eğitim süresinin içeriğe göre belirlenmesi
Tek seferlik ve kısa süreli oluşu	

Tablo 14

Süre/Zaman Bileşenine Yönelik Mesleki Gelişim Deneyim Formu Bulguları

Öncüller	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının süresini yeterli buluyorum.		Ö3, Ö5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10	Ö7	Ö8
Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının süresinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.	Ö7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10		Ö3	Ö6

Açıklama: Sayılar Mesleki Gelişim Deneyim Formu'nda ilgili sıklık ifadesini işaretleyen öğretmen sayısını temsil etmektedir.

Edinilen bulgularda öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarının sürelerinin sabit olmadığı ve bir buçuk saat ile beş gün arasında değişiklik gösterebildiği dikkat çekmektedir. Sürelerdeki bu değişiklik eğitime dair konularına ve veriliş konularına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Dünya genelinde yaşanan pandemi sebebi ile başlanan ve pandemiden sonra da devam eden uzaktan eğitimlere bakanlığın sıklıkla yer verebildiği bunun yanı sıra öğretmenlerin şehir dışında üç ila beş gün aralığında yatılı mesleki gelişim uygulamalarına da katılabildiği deneyim olarak aktarılmaktadır. Buna yönelik katılımcı ifadelerine dair birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

Ö2: Genelde okula gelenler bir gün. Bir gün bile değil 2 saat en fazla maksimum yani maksimum 2 saat. Bir eğitim 2 gündü o mesela seminer döneminde.

Ö6: Genelde internetten aldıklarımızı düşünürsek bir böyle bir buçuk saatlik falan diyeyim. Bir- bir buçuk saat.

Ö8: Yani biz hizmet içi eğitimlere genel olarak ettiğimiz zaman 5 gün gidiyoruz. Hem eğitim istiyorsun hem gezmek istiyorsun, ekonomik olsun diyorsun, ikisini bir arada götürebiliyorsunuz. Bunlar 3 ila 5 gün arasında sürüyor bu eğitimler.

Ö9: sene başı, ara tatiller ve sene sonunda seminerlere katılıyoruz. Bir de ek eğitimler oluyor. Bazıları 18 saat oluyor bazıları 1 saat eğitime göre değişkenlik gösteriyor.18 saat olanlar 2 güne sığdırılmaya çalışıyor genellikle.

Edinilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bir eğitim öğretim yılında katılmış oldukları toplam mesleki gelişim uygulamasına yönelik net bir süre belirtmedikleri görülmektedir. Bu verilere yönelik örnek ifadelerin bazılarını aşağıda yer verilmektedir:

Ö3: Ortalama bir saat veremeyeceğim maalesef. Yılına göre de değişiyor.

Ö4: Her fırsatta gidiyorum tam olarak ortalama süre vermesem de.

Ö6: Bir yıl içerisinde ne kadar oluyor şu an tam bilemedim.

Ö10: Bu yıl 8-9 eğitime katıldık. Bahsettiğim gibi 18 saatlikler de vardı. 1 saat izleyip bitirdiklerim de oldu. Net bir şey diyemiyorum.

Bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin katılmış olduğu mesleki gelişim uygulamalarının çoğunlukla mesai saati dışında bir zamanda yapıldığı katılımcıların ifadeleri arasındadır. Etkinlik saati dışında ek bir zaman alması ve bu zamanlamanın öğretmenlere zorunlu tutulması katılımcıların o eğitime yönelik motivasyonlarını ve eğitimin etkililiğini düşürdüğü dikkat çekmektedir. Buna deneyimlere yönelik ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Ayrıca ders saati dışında oluyor ve ona göre bizler etkinliğe katılıyoruz.

Ö2: Eğitimler genelde işte okul bitiminde bir kere saati de yanlış. Mesai saati dışında ek bir yük geliyor bize. Biz zaten mesela okuldan çıkıp o eğitime gittiğimizde çok verimli olamıyoruz.

Ö5: *En etkisiz olanlar genellikle aynı gün hem ders saati olup hem de yoğun bir program koydukları zaman ve bunun süresini çok geç bitirdikleri zamanlar da tabii ki biz de hayatımızı bir anda son dakika da düzenleyemiyoruz. Zamanlama çok önemli. Öğretmen hem okula gelecek hem oradan çıkacak seminere katılacak.*

Ö6: *Mesela ben bu sene eve akşam yedide falan anca gidiyordum çoğu zaman bazen yediyi bile geçiyordu. Akşam sekizde seminer var. Buna katılmak zorundasın. Yani böyle zorunluluklarla değil de öğretmenin de bir insan olduğu önünde bulundurularak. Onun da insani ihtiyaçlarının evinin, eşinin olduğu göz önünde bulundurularak yapılsa çok daha farklı olurdu.*

Ayrıca deneyimlere yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların deneyimleri arasında tek seferlik ve kısa süreli mesleki gelişim uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu eğitimlerin tempolu sürdürülüyor olması ve kısa sürede sona ermesi eğitimden alınabilecek verimi ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği dikkat çekmektedir. Buna yönelik katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

Ö2: *Bir gün de olabiliyor.*

Ö9: *Çoğu şey mesela daha hızlı, hızlı haldır haldır geçti, o kadara gerek yoktu.*

Ö10: *Bazı seminerler de 1 saat sürüyor.*

Süre-Zaman bileşenine yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarının eğitim öğretim yılına yayılarak sürdürülmesinin eğitimin etkisini arttıracığına ve bir süreç şeklinde dönem boyunca hem öğrenilmesi hem uygulanması hem de sonuçlarının gözlemlenmesine olanak sağlayabileceğine dair fikir birliği dikkat çekmektedir. Uygulamaların yalnızca belirli seminer dönemlerinde yüksek tempoda ve sıkıştırılmış bir şekilde sürdürülmesi yerine eğitim öğretim dönemlerinin içerisinde dağıtılarak uygulanması, özellikle öğreticiliğin ve özüksenebilirliğin artması adına uygulamaların tek seferlik olmaması görüşler arasında yer almaktadır. Bu görüşlere yönelik bazı örnekler aşağıda değinilmektedir:

Ö5: *Bence bu seminerler belirli aralıklarda devam ettirilebilir.*

Ö7: *... Biraz şöyle programın içine yayılsa bunlar hani dönemin sonunda öğretmenlerin en hani böyle artık gevşediği yorulduğu zamanlar ya da ara tatiller o zaman öğretmenler çok*

şey algılıyor hani hayatıma karışılıyor gibi algılıyor. Belki bu zamanlamaları biraz dönem içine yaysak hani bu da olabilir.

Edinilen bulgular incelendiğinde, mesleki gelişim uygulamalarının sürelerinin belirlenirken öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz ardı edildiğine dair görüşler bulunmaktadır. Eğitimlerin mola içermemesi, içerdiğinde de kısa süreli olması ve eğitimlerin belirlenen zaman aralığında yoğun bir tempoda gerçekleşmesi öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını olumsuz etkilediği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin uzun süre ara vermeksizin devam eden eğitimlerde odaklarını daha kolay yitirebildikleri ve bu durumda mevcut eğitimin etkililiğini düşürdüğü görüşler arasındadır. Eğitimlerin daha uzun soluklu ve öğretmen ihtiyaçlarını baz alarak molalar eşliğinde sürdürülmesi katılımcıların görüş birliği kurduğu ifadelerden biridir. Buna yönelik görüşlerin birkaçına aşağıda yer verilmektedir:

Ö7: Şimdi bazıları gerçekten çok aşırı uzun oluyor. Böyle uzun bir saati olması bir nebze insanı dikkatini dağıtıyor ya da toparlamasını zorlaştırıyor. Çok uzun 3-4 saatlikler de biraz açıkçası başta bir ön yargı oluşturuyor. ... Yani şöyle bir blok şeklinde mesela yirmişer dakika tam aslında hepimizin dikkat süresi nasıl bir 20 25 dakika daha sonra hani bir saat maalesef kimse dikkatini veremiyor. Öyle olunca o bir saati durduruyorsun, sonra bir daha izleyeyim diyorsun araya başka şeyler giriyor.

Ö9: ...2 güne sığdırmışlardı ve dokuzdan beşe kadardı. Gerek yok. Bunu böyle 3-4 gün yapıp süreyi de daha azaltıp yarım gün, yarım gün böyle bunaltmadan yapılırsa daha kalıcı olacağını düşünüyorum.

Ö10: Kesintisiz bir 4 saat değil mola verilerek yapılmalıydı. İnsanların da bir odak süreci var sonuçta gerçekten ders saati gibi 45 dk ders 15 dk mola olmalı. Buna ihtiyaç duyuyoruz yani.

Görüşlere yönelik edinilen bulgularda, bazı katılımcıların eğitimlerin süresinin içeriğine göre belirlenmesinin gerekliliğine dair görüşlerine rastlanmaktadır. Buna yönelik katılımcı görüşlerinin birkaçına aşağıda yer verilmektedir:

Ö5: Yani süreleri hepsinin farklı süreleri olabilir ama yani bu aslında konunun anlatılma uzunluğuyla alakalı. Örneğin bir masal anlatıcılığı uygulamalı olarak yapılmalı. Ama mesela bir kodlama bilgisayar üzerinden yapılabilir ve bu birkaç gün sürebilir mesela.

Ö6: Etkili bir şeyse hakikaten öğretmenin bilgilendiren verimli bir şeyse süresinin ne kadar olduğu çok önemli değil aslında.

Ö7: Hani o kadar 3 saatlik şeyi bir buçuk saatte verebiliyorsak ne güzel hani o zaman değil de niteliğine bakmakta, süreye değil de içeriğine bakmakta fayda var.

Öğretmenler, katılacakları mesleki gelişim eğitimlerinde sürenin alınan eğitimin konusu ve işleniş biçimiyle paralellik göstermesi durumunda daha efektif olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mesleki gelişim, günümüzde eğitim kalitesini etkileyen ve eğitimdeki reformların yapıtaşı konumunda görülen süreçlerdir (Bümen ve ark., 2012). Bu süreçlerin planlanmasında ve uygulanmasında çeşitli bileşenlerin dikkate alınmasının mesleki gelişimlerin etkililiğini arttırdığı bilinmektedir (Desimone, 2009; Garet ve ark., 2001; Lieberman, 1996). Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimlerinin etkili mesleki gelişim bileşenleri olarak kabul edilen (Desimone, 2009) aktif öğrenme, içerik odaklılık, tutarlılık, kolektif katılım ve süre bağlamlarında incelenerek araştırılmasıdır. Bu çalışmada Ankara'da çalışmakta olan 10 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve deneyim formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda katılımcıların aktif öğrenme bileşenlerine yönelik deneyimlerine bakıldığında mesleki gelişim programlarının genellikle sunum yoluyla doğrudan anlatımlarla, interaktif süreçlere yer verilmeden veya zorunluluk kapsamında sürdürüldüğü görülmektedir. Aktif öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin doğrudan öğrendikleri uygulamaların bir parçası olmaları hedeflenen, derinlemesine öğrenme sağlamak adına özgün ürünler ve etkileşimli aktivitelere yer verilen uygulamalar hedeflenir (Darling-Hammond ve ark., 2017). Seminerler, tek seferlik atölyeler ve çalıştaylar gibi işleyişi geleneksel uygulamaları temel alan uygulamaların öğretmenlerin gelişimlerine katkısının az olması ve aktif öğrenme ortamı sunmaması sebebiyle çoğunlukla eleştirilere maruz kalmaktadırlar; bu programlarda öğretmenler uzun süreli pasif dinleyici konumunda kalmayı sürdürmekte ve anlatıcıya bağımlı hale gelerek potansiyelini düşürebilmekte ve şahsi mesleki gelişimine yönelik sorumluluk almaktan kaçınmaktadır (Canaran & Mirici, 2019). Katılımcıların deneyimlerinde dikkat çeken noktalardan biri aktif öğrenmelere olanak sağlayan uygulamalara yer verilmesinin programların etkililiğini arttırdığına yönelik deneyim ifadeleridir. Alan yazında da öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında uygulamalı çalışmalara yönelik fırsatlar verilmesini en kıymetli noktalardan biri olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Garet ve ark., 2001). Ayrıca OECD

(2005)'nin incelemesine bakıldığında da etkili programlarda; uygulamalara yer verilmesinin, tıpkı öğretmenlerin öğrencilerine sınıf ortamında uyguladığı etkinlikler gibi katılacakları eğitimlerde de benzer etkinliklerin yapılmasının, dönütler verilmesinin ve katılımcıların süreçte aktif tutulmasının gerekliliğine değinilmiştir. Etkili mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenler hem öğrenci hem öğretmen konumunda yer almaktadırlar (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Mesleki gelişim uygulamalarına yönelik yapılan ilk akademik araştırmalardan bu yana eğitimlerin katılımcıların edilgen olduğu süreçlerle sürdürülmemesi ve geleneksel anlatımlardansa öğretmenlerin aktif bir katılım sergileyebilecekleri teorik ile pratiğin birleştirilebildiği uygulamaların gerekliliği vurgulanmaktadır (Günel & Tanrıverdi, 2014). Farklı ülkelerde uygulanmakta olan mesleki gelişim programları ile olan karşılaştırmaları ele alan araştırmalarda mesleki gelişim uygulamalarının katılımcıların dinleyici olarak konumlandırılarak sürdürüldüğü eğitimler olduğu görülmektedir (Bayrakçı, 2009; Bümen ve ark. 2012). Benzer şekilde ilköğretim öğretmenleriyle yapılmış bir araştırmada (Baştürk, 2012), katılımcıların çoğunluğunun uygulamalı örneklerin çoğunlukta olduğu hizmet içi eğitimlerinin paydaşı olmayı istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin genellikle aktif öğrenme süreçlerinin paydaşı olmadıkları bulgularda dikkat çekmekte ve alan yazınla örtüşmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise katılacakları programlarda dönütlere, meslektaşlar arası beyin fırtınalarına yer verilmesinin ve özellikle yaparak yaşayarak sürdürmeye açık programların etkili mesleki gelişim programı olarak ifade edilebileceğine dair bulgulara ulaşılmaktadır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneltilen sorularda deneyimlerini ifade ederken aktif öğrenmeye dair paylaşımlarda bulunmamaları ve görüşlerine yönelik sorularda uygulamalarda dönütlerin, beyin fırtınalarının ve yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamaları oldukça düşündürücü olmak ile birlikte mevcut mesleki gelişim uygulamaların çoğunluğunda aktif öğrenme süreçlerini barındırmadığına dair kuvvetli bir ipucu verebilmektedir. Oysa çeşitli uygulamalarla dönüt, beyin fırtınası gibi aktif öğrenmenin temellerini yaygınlaştırılmaya çalışılan ve planlamasına alan mesleki gelişim uygulamaları bulunmaktadır. Bu uygulamalarda aktif öğrenme, araştırmada edinilen bulgularla paralel bir

şekilde, genellikle dönüt, iş birliği, koçluk, yansıtma, modelleme gibi unsurları kapsayıcı bir bileşen olarak kabul görmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2017). Bunlardan biri olan video tabanlı mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında, katılımcıların teorik olarak beslendikleri ve fikir paylaştıkları bir süreç sonrasında uygulamalara yer verildiği ve ardından video kayıtlarına aldıkları öğretim süreci hakkında gerek süreç boyu dönütler alarak gerekse beyin fırtınaları yaparak hedeflenen sürecin yapılandığı ve bu durumun katılımcılar tarafından olumlu sonuçlar oluşturduğu görülmektedir (Şahin ve ark., 2022). Araştırmanın bulguları alan yazındaki araştırmalar ile örtüşmekte ve mesleki gelişim uygulamalarında aktif öğrenme ortamlarını oluşturmaya yönelik düzenlemelerin yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgularda katılımcıların bileşenlerden biri olan içerik odaklılık bileşenine yönelik deneyimlerine bakıldığında bir konuda derinlemesine bilgiler edinebilecekleri ve içselleştirebilmelerine olanak sağlayacak mesleki gelişim programlarındansa konuların yüzeysel ele alındığı programların sürdürüldüğü görülmektedir. Ayrıca, mesleki gelişimsel olarak katılımcıları ileriye taşıdığını ve sınıftaki öğrenme ortamına katkıda bulunduğunu düşündükleri programların paydaşı olmakla daha motive hissettikleri, zorunlu tutulan eğitimlerin katılımcıların katılım isteklerini olumsuz etkileyebildiği öğretmenlerin deneyimlerine yönelik edinilen bulgulardandır. Eğitim içeriklerinin ihtiyaçlar temelinde değil de merkezîyetçi bir anlayışla belirlenmesi ve zorunlu tutulması dikkatleri çeken bir sorun olarak görülmektedir (Özoğlu, 2010). Öğretmenlerin temelde öğretim yöntem ve tekniklerinde kendini besleyip geliştirerek mesleki olarak tatmin olma istekleri ve buna ek olarak bu doğrultuda öğrencilerinin de öğrenmelerine katkıda bulunabilmeye yönelik beklentileri öğretmenlik mesleğinin dinamik bir yapıda olmasının sonucunda beklenen şekilde alan yazınla uyuşmaktadır (Gültekin ve ark., 2018).

İçerik odaklılık bileşeninde öğrencilerin öğrenmesini önceliklendirmek ve nasıl öğretebilirim sorusuna mesleki gelişim uygulamaları süresince yanıt aramak esas alınmaktadır (Desimone, 2011). Mesleki gelişim uygulamaları öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı odaklı olmalıdır (Avalos, 2011). Buna paralel şekilde araştırmada katılımcıların içerik odaklılık bileşenine yönelik görüşleri incelendiğinde, dönemin şartlarıyla birlikte sürekli değişmekte olan

öğrenci profilleriyle olan iletişim, etkileşim ve güncelliğin sağlanması için mesleki gelişim uygulamalarının destek sağlayıcı bir paydaş olması beklenmektedir. Her gün bir yenisi eklenen mesleki yeterlilikler ve nitelikler göze alındığında (Van Driel & Berry, 2012) mesleki olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi beklenen öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik böyle bir tutumda olması beklenen sonuçlar arasındadır. Değişimin en kritik parçası olan öğretmenlerin etkili bir mesleki gelişim programından beklentileri; güncel, günlük yaşamda sınıflarındaki işleyiş ile ilgili uygulanabilir ve pratik bilgilere yer veren bir program olmasıdır (Fullan & Miles, 1992). Bu beklentiler karşılanmadığında programların istenen başarıya ulaşamayacağı düşünülmektedir (Guskey, 2002). Mesleki gelişim uygulamalarının öncelikle öğrencilere, dolaylı olarak da sınıftaki öğrenme iklimine ve öğretici konumundaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamasına dair beklentiler bu araştırmanın da ortak görüşleri arasındadır.

Öğretmenlik mesleğinin herhangi bir bölgede ve okulda görev almaya açık olması ve okul öncesi öğretmenlerinin her yıl farklı çocuklarla çalışması sebebiyle öğretmenlerin meslek hayatı boyunca sınıf ortamlarının öğrenme ikliminin birbirinden bambaşka olacağı aşikardır (Avalos, 1998). Bu hususta içerik odaklılık bileşenine gerek programların planlanmasında gerekse uygulanmasına gereken önemin verilmesi elzemdir. Araştırmanın verileriyle benzer olarak, yurtdışında yaygın olarak uygulanan ve son yıllarda ülkemizde de uygulamalarına ve araştırmalarına yer verilen ders imecesi mesleki gelişim modeli ile ilgili yapılan bir araştırmada, katılımcıların aldığı eğitimi öğrencileri baz alarak nasıl öğretebilirim sorusu ışığında takip ettiğinde hem sınıf ortamına hem de mesleki gelişimlerine katkısı olduğu görülmektedir (Güner & Akyüz, 2017).

Araştırmada kolektif katılım bileşenine yönelik elde edilen bulgular ışığında mesleki gelişim uygulamalarına katılım gösteren öğretmenlerin branşları eğitimin konusuna göre değişiklik göstermekte olduğu ve katılımcıların genellikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik açılan eğitimlerin bir parçası oldukları görülmektedir. Katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamalarında meslektaşlar arası fikir paylaşımının farklı bakış açıları sunduğunu ve meslektaşlarının farklı deneyimlerini aktarmaları açısından faydalı olduğuna dair deneyimler

bulgular arasındadır. Ayrıca hem uygulama süresince hem de sonrasında meslektaşlar arası fikir paylaşımlarına yer verilmesinin besleyici bulunduğu katılımcıların ifadelerindedir. Mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenler arasında güçlü iş ilişkilerinin kurulduğu (Darling- Hammond ve ark., 2009) ve öğretmenin tek başına çalışmasındansa bilgi alışverişleriyle beslenen iş birlikçi bir ortama zemin hazırlamalıdır (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). Araştırma ile benzer bir şekilde yapılan araştırmaya (Kontagora ve ark., 2017) bakıldığında öğretmenlerin uygulamalar sonrasında zümreler arası fikir paylaşımlarında bulunmaya istekli olduğu görülmektedir. Finlandiya’da uzun süredir öğretmenlerin günlük akışında iş birliğine ve meslektaşlar arası bilgi alışverişlerine yer verilmesi önem arz etmekte olup yakın zamanlarda da açık kaynaklı bir Açık Eğitim Kaynakları kütüphanesi (OER) kurularak öğretmenlerin geliştirdikleri eğitim materyallerini bir veri tabanına yüklemelerine olanak tanınmıştır (NCEE, 2023). Böylelikle öğretmenler arası paylaşımların faydacı ve sistematik bir yolu oluşturulması hedeflenmiştir. Ülkemizde de bakanlık tarafından (MEB, 2022), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla mesleki deneyimlere yönelik fikir alışverişinin sağlandığı ve etkileşimlere yer verilen Mesleki Gelişim Topluluklarına önem vermeye başlaması etkili mesleki gelişim adına atılan olumlu bir adım olarak görülebilir.

Katılımcıların kolektif katılım bileşeniyle ilgili görüşlerine bakıldığında ise aynı branştan meslektaşlarıyla aldıkları eğitimlerde iş birlikçi ortamların sağlanmasının kolaylaştığı ve fikir paylaşımlarının ortak bir anlayış çevresinde gelişebildiğini ifade etmektedirler. Gültekin ve ark. (2018)’nin araştırmasına bakıldığında da öğretmenlerin kendi branşlarındaki öğretmenlerle programların süreçlerinin paydaşı olmayı istedikleri görülmektedir. Benzer lisans eğitimlerinden geçen ve aynı eğitim programına göre mesleğini sürdüren mesleki olarak benzer durumlarla sıklıkla karşılaşabilecek olan öğretmenlerin bir arada bulunması ve deneyimlerini aktarmasının daha etkili olduğu bulgularda yer almaktadır. Etkili mesleki gelişimin temel özelliklerinden birinin iş birliği olduğu (Garet ve ark., 2001); akran koçluğu temelli mesleki gelişim programları incelendiğinde de meslektaşlar arası fikir paylaşımı olmasının öğretmenlerin öğrenmesini pozitif anlamda etkilediği (Ma ve ark., 2018) bilinmektedir. Ancak öğretmenlerin iş birliğine ve fikir paylaşımına dair olumlu tutumlarına

rağmen araştırmada kullanılan mesleki gelişim deneyim formundan elde edilen bulgularda öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul yöneticileri tarafından bu paylaşım ortamına büyük oranda katkıda bulunulmadığı görülmektedir. Eroğlu ve Özbek (2020) ve Can (2019) da araştırmalarında okul idarecilerinin mesleki gelişim ortamlarını yeterince desteklemediğini ve bunun öğretmenlerin mesleki gelişime dair motivasyonlarını olumsuz etkilediği benzer bir şekilde vurgulanmaktadır. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu (MEB, 2022)'nda mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenler tarafından benimsenmesi ve okul ortamına da aktarılabilmesi için okul yöneticilerinin uygulamalar için çevresel koşullara yönelik düzenlemeler yapması, öğrenme atmosferlerinin desteklenmesi ve sürdürülebilirliğine yönelik çalışmaların yapılması değinilen hususlardandır. İlgili araştırmalar da göz önüne alındığında (Can, 2019; DiPaola & Hoy, 2014; Eroğlu & Özbek, 2020), okul yöneticilerinin öğretmenlerin etkili mesleki gelişim ortamlarında yer alabilmesi için sorumluluklarının olduğu göz ardı edilemez bir bulgudur.

Araştırmada tutarlılık bileşenine yönelik deneyimlerin bulgularına bakıldığında çevre şartlarının öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim uygulamaları ile edindikleri bilgileri sınıf ortamına aktarabilme noktasında filtre görevi gördüğü dikkat çekmektedir. Öğretmenler her açıdan faydalı buldukları bir eğitimin paydaşı da olsalar çeşitli materyallerin eksikliği, okul imkanlarının kısıtlı olması ya da görev yapılan bölgenin ihtiyaçlarının o konudan daha temel bir konu olması gibi sıkıntılara rastlamakta ve edindiklerini yüksek bir verimle sınıf ortamına aktarma konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Katılım gösterilen mesleki gelişim programlarında kazanılan bilgi ve deneyimlerin günlük yaşamlarında kullanılabilir ve sınıfta sıklıkla karşılaştıkları konulardan olmaması durumunda eğitimlerin öğretmenler için anlamlı süreçler barındırmadığı ve odaklanmakta zorlandıkları bulgular arasındadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temeline ve hizmet içi eğitimlerin mantığına bakıldığında alınan eğitimlerin öğretmenler tarafından günlük hayatta sınıfta kullanılabilirliği (Darling-Hammond ve ark., 2017; Parmaksız & Sıcak, 2015), işe yararlığı (Egert ve ark., 2018; Gültekin ve ark., 2018) önceliklendirilmesi temel amaçlardan olmalıdır. Ancak öğretmenlere hem bölgelerine uygun ihtiyaçları karşılayacak nitelikte mesleki gelişim uygulamaları sunulmaması hem de sunulan

eğitimin öğretmenin günlük yaşamda uygulanabilirliğinin düşük olması ve tüm bunlara ek öğretmenlerin etkisiz buldukları tüm bu süreçlere zorunlu olarak katılımcı seçilmeleri tüm mesleki gelişim uygulamalarına yönelik olumlu tutumların zedelenmesinin sebeplerinden biri olabilir.

Öğretmenlerin bağımsız ücretli eğitimlere katıldıkları da elde edilen bulgular arasındadır. Etkili olarak kabul görülen mesleki gelişim programlarında katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik belirlenen eğitimleri yeni bilgi ve beceriler elde edilerek tamamlamaları ortak bir paydayı oluşturmaktadır (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Patton ve ark., 2015; Poekert, 2011). Alan yazında çeşitli araştırmalar (Akyıldız ve ark., 2019; Gültekin ve ark., 2018) incelendiğinde de öğretmenlerin görüşlerine ve gelişmeye açık buldukları ve istekli oldukları konulara yönelik mesleki gelişim uygulamalarının yapılması istendiği benzer şekillerde de görülmektedir. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu'na (MEB, 2022) bakıldığında ilk olarak pilot okullarda ve son yıllarda tüm okullarda benimsenme sürecinde olunan Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) uygulamalarında öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanların belirlendiği ve bu alanlar ile ilişkili mesleki gelişim uygulamalarına yer verilmesine yönelik bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Mesleki gelişim programlarının süreçlerine yönelik İsveç ve Estonya'nın yaklaşımına bakıldığında ise gerek eğitim sisteminde gerekse mesleki gelişim uygulamalarıyla alakalı geliştirilmekte olan politikalarda doğrudan öğretmenlerin fikirlerine danışıldığı ve bu uygulamaların denetlenmesi sürecinde etkili bir konumda bulundurulduğu; araştırma ve politika geliştirme süreçlerinin paydaşı olmalarının sistem ve sınıf düzeylerinde uygulanabilirliği yüksek uygulamalarla sonuçlandığı görülmektedir (NCEE, 2023). Ülkemizde de benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktalarında aktif olarak rol alması süreçle ilgili oluşabilecek her türlü istek ve ihtiyaçlara ilk elden ulaşılmasına yardımcı olabilir.

Her okulun ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş uygulamaların yaygınlaştırılması mesleki gelişim programlarının etkililiğini arttıracak adımlardan biridir (Patton ve ark., 2014). Edinilen bulgular ışığında katılım gösterilen uygulamaların öğretmenlerin ve çalışmakta oldukları okulların mevcut koşullarını kapsayacak şekilde olmasının gerekliliği literatürle örtüşmektedir

(Darling-Hammond ve ark., 2009; Patton ve ark., 2014). Millî Eğitim Bakanlığı (2022), OTMG programları ile bu işlevselliği yeniden kazanmayı hedeflemekte ve okul bazında öğretmenlerin gelişmeyi istedikleri alanları önceliklendirerek okul seviyesinde hazırlanacak bu programların uygulanmasını teşvik etmektedir. Bu gelişim programına yönelik yapılan araştırmalara göz atıldığında OTMG'nin öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunduğu (Kaya & Kartallıoğlu, 2010) ve etkili bir model olarak ifade edildiği (Çetintürk & Yücel Toy, 2021) görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin bir eğitim öğretim yılı süresince sabit ve belirli bir sürede eğitimlere katılmadıkları; genellikle tek seferlik ya da kısa süreli eğitimlerin paydaşı oldukları görülmektedir. Her geçen gün mesleki gelişim programları gelişmekte ve değişmekte olmasına rağmen hala ülkemizde ve Dünya'nın birçok yerinde tek seferlik ve ihtiyaçlara yönelik olmanın aksine herkese hitap edebilmesi için çaba harcanan mesleki gelişim atölyeleri uygulanmaya devam etmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2009; Patton ve ark., 2014). Ancak mesleki gelişim uygulamaları belirli periyotlarca sürdürüldüğünde ve bu süreçte mesleki katılımlara yer verildiğinde öğretmenlerin devam eden gelişimleri ve öğrenme koşullarının desteklenmesi sağlanabilir (Patton ve ark., 2014). Programların belirli periyotlarla uygulanması öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgiyi sınıf ortamına geçirebilmeleri ve bu sürecin takibinin yapılabilmesine olanak tanır (Corcoran, 1995). Araştırmadaki görüşlere bakıldığında benzer bir şekilde bir döneme yayılarak bu eğitimlerin sürdürülmesi ve süreçte öğretmenlerin uygulamalarına alan tanımalarının gerekliliğine dair görüşler öğretmenlerin katılacakları eğitimi etkili olarak nitelendirmelerini sağlayan unsurlardan biridir. Boydak Özan ve ark. (2014)'nın çalışması incelendiğinde de görülmektedir ki mesleki gelişim programlarının tüm döneme yayılarak veya dönem başında ve sonunda olarak gerçekleştirilmesi öğretmenlerin istekleri arasındadır. Mesleki gelişim çalışmalarına bir olay gözüyle bakıp tek seferlik kısa süreli bir eğitim olarak görmektense bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir (Guskey, 1994) ve öğretmenlerin görüşleri de bu doğrultudadır.

Katılımcılar eğitim sürelerinin eğitim içerikleri ve öğretmenlerin temel ihtiyaçları baz alınarak düzenlenmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. İlköğretim kademesindeki

öğretmenlerle yapılan bir araştırmada da (Gültekin ve ark., 2018) öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının sürelerine yönelik görüşleri incelendiğinde sürelerin azaltılmasının, dönem süresince sürece yayılarak planlanmasının, katılımcıların maksimum katılım sağlayabileceği zamanların önceliklendirilmesinin, eğitimlerin gönüllülük esasına dayanmasının ve eğitimlere yeterli sürelerin verilmesinin gerekliliği elde edilen bulgular arasındadır. Egert ve ark. (2018)'nin yaptığı araştırmada, mesleki gelişim programlarının ortalama 45 ila 60 saat arasında sürdürüldüğünde sınıf ortamına pozitif etkisinin gözlemlendiği bu sürenin daha az ya da çok olması durumunda daha az olumlu sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin bir ile on sekiz saat arasında değiştiği ve bir eğitim-öğretim yılında yaklaşık sekiz ya da dokuz eğitime katıldıkları görülmektedir. Literatürde araştırmaların devam etmesine rağmen henüz net bir şekilde etkili programların sürelerinde fikir birliği oluşturulamamış olsa da kısa vadeli programların hedefleri belirli ve planlanmış eğitimlerde etkili kabul edilebilirken uzun vadeli programların odağının geniş ve yoğun eğitimlerde daha etkili olduğu hakkında fikir birliği olduğu görülmektedir (Egert ve ark., 2018; Darling-Hammond ve ark., 2009; Darling-Hammond ve ark., 2017; Werner ve ark., 2016;).

Araştırmanın bulgularında dikkat çeken noktalardan biri de öğretmenlerin deneyimledikleri eğitimlerin sürelerini yeterli bulmamalarına rağmen sürelerin arttırılmasını istememeleridir. Veriler çelişkili olarak görünse de aslında katılımcıların şimdiye kadar deneyimledikleri eğitimlere yönelik olumsuz algılarının varlığı (Durmuş, 2013; Genç, 2015) ve etkililiği arttırdığı kabul edilen (Darling-Hammond ve ark., 2017) diğer bileşenlerin uygulamadaki yetersizlikleri hakkında edinilen bulgular göz önüne alındığında; eğitimlerin sürelerinin arttırılması ve periyotlara yayılarak aktif öğrenmeyi, dönütleri, beyin fırtınalarını, işbirliğini ve çeşitli yöntemleri içeren etkili bir mesleki gelişim programının sürdürülmesi isteği (Darling-Hammond ve ark., 2017; Guskey, 1994) alan yazında beklenen sonuçlar arasındadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, mesleki gelişim uygulamalarında genel olarak geleneksel öğrenme modellerini benimseyen sunum yollu doğrudan anlatımlara, otur-

dinle anlayışını benimsemiş olan seminerlere, tek seferlik atölyelere ve çalıştaylara yer verildiği görülmektedir. Ancak etkili mesleki gelişim uygulamalarının; öğretmenin merkezde olduğu, interaktif, yüksek etkileşimli, dönütlere ve beyin fırtınalarına sık sık yer verilen aktif öğrenme ortamlarını barındırmasının gerektiği bilinmektedir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Düşkün, 2021; Garet ve ark., 2001; OECD, 2005). Literatürdeki bu kanıyı destekleyen ve literatürün devamı niteliğinde olan bu araştırma, etkili mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin süreç boyu aktif bir katılımcı olmasının, beyin fırtınaları yapılmasının, dönütlere yer verilmesinin ve özellikle öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerin öznesi olabilmesinin gerekliliğini bir kez daha altını çizerek vurgulamaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik deneyim ve görüşlerinde öğretmenlerin hem öğretim süreçlerine katkıda bulunan hem de mesleki gelişimsel olarak ilerlemelerini sağlayan, güncel ve uygulanabilir programların paydaşı olmayı istedikleri ve bu programları etkili mesleki gelişim programı olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Mesleğin dinamik yapısı gereği sürekli bir değişimin parçası olan öğretmenlerin (Van Driel & Berry, 2012) mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olması (Avalos, 2011), günlük yaşamda sınıf ikliminde uygulanabilir ve pratik bilgilere yer veren eğitimler olması (Fullan & Miles, 1992) gerektiği hakkında yapılan birçok araştırmada fikir birliğindedirler. Planlanması ve uygulaması yapılacak mesleki gelişim uygulamalarında içerik odaklılık unsuru mesleki gelişim programlarının öğretmen aracılığıyla sınıf iklimine ve öğrenmelere etkisi açısından kritik bir öneme sahiptir (Darling-Hammond ve ark., 2017).

Araştırmanın sonuçlarından biri olarak mesleki gelişim uygulamalarının etkili olmasında katılımcıların uygulama süresince ve sonrasında meslektaşları arası fikir, deneyim ve bilgi alışverişlerinde bulunması (Ma ve ark., 2018), iş birliklerine sıklıkla yer verilmesi (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Garet ve ark., 2001), yalnızca öğretmenlerin değil okul idarecilerinin de destekleyici bir tutum sergilediği (DiPaola & Hoy, 2014) uygulamalar olması literatürle tutarlı olarak dile getirilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri olarak da öğretmenlerin görev yaptıkları çevre şartlarının katılmış oldukları uygulamaların etkililiğinde kilit rol oynadığı görülmektedir. Bu

sebeple mesleki gelişim uygulamalarının okul bazında öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Patton ve ark., 2015; Poekert, 2011), güncel, günlük yaşamda uygulanabilir (Egert ve ark., 2018; Parmaksız & Sıcak, 2015) ve okulun imkân ve şartlarıyla paralellik gösteren (Patton ve ark., 2014) uygulamalar olması gerekmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, mesleki gelişim uygulamalarının genellikle tek seferlik ya da kısa süreli ve etkin yöneltilmeyerek sürdürüldüğü (Patton ve ark., 2014; Darling-Hammond ve ark., 2009) görülmektedir. Tek seferlik ya da kısa süreli eğitimlerdense ele alınan konunun öğrenci öğrenmesine (Darling-Hammond ve ark., 2017; Desimone, 2011), meslektaşlar arası fikir paylaşımlarına (Garet ve ark., 2001), aktif öğrenme ortamlarının sağlanabilmesine (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), bir konunun içselleştirilecek kadar derinlemesine ele alınabilmesine ve sınıf ortamında yansımalarının uygulamalarda değerlendirilebilmesine olanak sağlayabilecek bir periyotta sürdürülmesi gerekmektedir (Corcoran, 1995).

Özetle, etkili bir mesleki gelişimi oluşturan birçok unsur bulunmaktadır (Darling-Hammond ve ark., 2017; Desimone, 2011). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamalarına yönelik deneyim ve görüşleri Desimone'un (2009) etkili mesleki gelişim programlarında ele aldığı temel bileşenler olan aktif öğrenme, içerik odaklılık, kolektif katılım, tutarlılık ve süre bileşenlerince incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Ankara'nın Mamak ilçesiyle sınırlı kalmaktadır. Bu alanda araştırma yapmayı hedefleyecek araştırmacıların örneklemleri maksimum çeşitleme örneklemini kullanarak farklı ilçelerde, şehirlerde veya bölgelerde farklı koşullara sahip okullarda çalışan, mesleki birikimi farklı kademelerde olan öğretmenlerden faydalanarak genişletilebilir. Türkiye'nin farklı bölge veya şehirlerindeki farklı deneyimlere sahip okul öncesi öğretmenleri çalışmaya farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki soru ve ifadeler bileşenlere göre detaylandırılabilir veyahut tek bir bileşen üzerinde durularak daha detaylı incelemelere konu olabilir. Derinlemesine incelenen bileşenler, geliştirilmeleri için daha geniş bir alan sunacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktalarında aktif olarak rol alması süreçle ilgili oluşabilecek her türlü istek ve ihtiyaçlara ilk elden ulaşılmasına yardımcı olabilir. Böylelikle ihtiyaç ve isteklere yönelik tasarlanacak eğitimler sayesinde tüm bu işlemler için harcanan bütçe amacına uygun ve efektif kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılımlarını teşvik etmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla gerek uygulayıcılara gerekse katılımcılara politikalar aracılığıyla destek sağlanabilir ve uygulamalar cazip hale getirilebilir.

Kaynaklar

- Abuhmaid, A. (2011). Ict training courses for teacher professional development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4): 195-210.
- Akyıldız, S., Yurtbakan, E. & Tok, R. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 827-852.
- Allensworth E., Ponisciak S. & Mazzeo C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- Alshehry, A. T. (2018). Case study of science teachers' professional development Saudi Arabia: Challenges and improvements. *International Education Studies*, 11(3), 70-76. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p70>
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.31-35) içinde. Morpa Kültür Yayınları.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A. & Goe, L. (2011). *High quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. National Comprehensive Center for teacher Quality. Retrieved from <http://www.tqsource.org/publication/highqualityprofessionaldevelopment.pdf>.
- Atal, D. & Sancar, R. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-20.
- Avalos, B. (1998). School-Based Teacher Development. The Experience Of Teacher Professional Groups In Secondary Schools In Chile. *Teaching And Teacher Education*, 14(3): 257-271.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Fitzgerald, J. & Squires, J. H. (2011). The state of preschool 2011: State preschool yearbook. *National Institute for Early Education Research*.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baykan, S., Güngen, Y. & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-240.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2019). Ders İmecesini Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610. <https://doi.org/10.30964/auebfd.473958>
- Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Bingham A. J. & Witkowsky P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In Vanover C., Mihas P., Saldaña J. (Eds), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview*. Sage Publications.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet. M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

- Bolam R. (2008) Professional learning communities and teachers' professional development. D. Johnson & R. Maclean (Eds). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Dordrecht: Springer.
- 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. (2016). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Borg, S. (2015). Professional development through the Cambridge English/English UK Action Research Scheme. Res Notes 61:3–5. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boydak-Özan, M., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (204), 114-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406469>
- Buyse, V., Rous, B.S., & Winton, P.J. (2008). *What Do We Mean by Professional Development in the Early Childhood Field*.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41, 194,31-32.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Canaran, Ö. & Mirici, İ. H. (2019). An overview of the recent views and practices in teacher Professional development. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 350-362. doi: 10.17244/eku.559281

- Council of the European Union (2007). Draft conclusion of the Council and of the Representatives of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality teacher education. 14413/07, EDUC 180, SOC 405, Brussels.
- Clarke, L., McLaughlin, T., Aspden, K. & Riley, T. (2021). Supporting teachers' practice through professional learning and development: What's happening in New Zealand early childhood education? *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 66–79. <https://doi.org/10.1177/1836939120979063>
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (Eds.) (1993). *Teaching for understanding*. New York: Jossey-Bass.
- Corcoran, T. C. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors' Association.
- Clark, M. (2019). Edges and boundaries: Finding community and innovation as an early childhood educator. *Early Childhood Education Journal*, 47, 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0904-z>.
- Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A. & Worlfe, C. B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 127–166.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and Research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487–510.

- Çetintürk, N. & Yücel Toy, B. (2021). İlk ve Ortaokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okul Temelli Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (26), 161-181.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. (2011). *A primer on effective professional development*. Phi Delta Kappan, 92, 68-71.
- Desimone, L.M. & Garet, M.S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States.
- de Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.

- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dunkin, M. J. (1987). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Düşkün, Y. (2021, Şubat). Türkiye’de Öğretmen Planlaması ve Öğretmenin Mesleki Güçlenmesi. *Eğitim Reformu Girişimi*. 04.04.2024 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Turkiye%E2%80%99de-Ogretmen-Planlamas%C4%B1-ve-Ogretmenin-Mesleki-Guclenmesi-Politika-Onerileri.pdf>
- Edmond, G., & Burns. M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. Washington, WA: World Bank. <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Erdem, A., & Koç, E. S. (2016). Classroom teachers’ professional development activities within the scope of life long learning in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1503-1513. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3698
- Escamilla, I. M., & Meier, D. (2018). The promise of teacher inquiry and reflection: Early childhood teachers as change agents. *Studying Teacher Education*, 14, 3–21.
- Ergin Kocatürk, H. (2016). School culture as predictor of teachers’ attitudes towards professional development: mediating role of organizational trust. [Yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University.
- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2018). Development of Professional Development Activities Scale for Teachers. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(3), 185-208.

- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37), 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/54277/735479>
- Ersoy, Y. (1996) Hizmetiçi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- European Comission. (2010). *Developing coherent and system wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policy makers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate General for Education and Culture, Brussels.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 643-658
- Fullan, M. G. & Miles, M. B. (1992) Getting reform right: what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, 73(10), pp. 745-752.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J.P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Genç, G. S. & Aydın, G. (2015). Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örneklemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 31-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/46952/588860>

- Genç, G. S. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Sage.
- Glathorn, A. (1990). *Supervisory leadership: An introduction to instructional supervision*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2013). *Examining mathematics practice through classroom artifacts*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Grant, S.G., Peterson, P.L., Angela, & Shojgreen-Downer (1996). Learning to Teach Mathematics in the Context of Systemic Reform. *American Educational Research Journal*, 33, 509 - 541.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oak: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gültekin, M., Güvey Aktay, E. & Gültekin, I. (2018). *Anadolu Journal of Educational Sciences International*; 8(2): 482-513 DOI: 10.18039/ajesi.454646.
- Günel, M. & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 73-94.
- Güner, P. & Akyüz, D. (2017). Ders imecesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2). 428-452.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1006-1040.

- Güneysu, S. (2005). Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite. *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı Raporu. M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul, 20-21 Nisan 2005.
- Hagen, A., & T. Nyen. 2009. Kompetanseutvikling for lærere [Competence development for teachers]. In [In Education 2009 leaning outcome and competence], 149–65. Oslo/Kongsvinger: Statistics Norway.
- Hargreaves, A. (2007). Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 211–231.
- Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development: Policy, research, and practice*. New York: Routledge.
- Harle, C. B. (2008). *The lesson study professional development process: Exploring the learning experiences of elementary and middle school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin, USA.
- He, P., & Ho, D. (2013). Rethinking Professional Development policy for early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38, 95–102.
- Henry, A.E., & Pianta, R.C. (2011). Effective teacher-child interactions in children's literacy: Evidence for scalable, aligned approaches to professional development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp.308–321).
- Hernandez, D. J. (2012). *Double jeopardy: How third grade reading skills and poverty influence high school graduation*.
<http://www.aecf.org/KnowledgeCenter/Publications.aspx?pubguid={8E2B6F-93-75C6-4AA6-8C6E-CE88945980A9}>
- Hill, H. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.

www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0903hil.pdfadresinden erişilmiştir.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.

Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53, 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>.

Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The Messages of Research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.

Karabenick, S. A., & Conley, A. M. (2011). *Teacher motivation for Professional development*. Math and Science Partnership-Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI.

Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2016). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.

Kesen, İ. & Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta Yayınları.

Kıyanççek, Z., & Özkan, H. (2023). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 134-159.

Kontagora, H. L., Watts, M., & Allsopa, T. (2017). The management of Nigerian primary school teachers. *International Journal of Educational Development*, 59(2018) 128-135.

Kuter, S. (2016). İşbirlikli Mentorluk Penceresinden Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 129-145.

- Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal, 40*(3), 50-57.
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., Horn, E., & Czaja, C. (2010). Sustainability of a preschool curriculum: What encourages continued use among teachers? *NHSA Dialog, 13*, 225–242.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership, 54*(3), 51–55.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1996). *Culture and teaching: Reflective teaching and the social conditions of schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. USA: National Education Association of the United States.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ma, N., Xin, S & Yuan Du, J. (2018). A peer coaching-based Professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of inservice teachers. *Journal of Educational Technology & Society, 21*(2), 291-304.
- Mayring, Ph. (2021). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. London: Sage.
- McDonald, S. E. (2009). A model of teacher professional development based on the principles of lesson study (Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, <https://eprints.qut.edu.au/30389/>)
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5–12.

- Miller, E. (1998). The old model of staff development survives in a world where everything else has changed. In R. Tovey (Ed.), *Professional development, Harvard education letter focus series no. 4* (pp. 1–3). Cambridge, MA: Harvard Education Letter.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, Resmi Gazete. 24.10.1994/2419.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Hizmet içi eğitim kılavuzu*. Erişim tarihi: 01.04.2024
- Mohlman, G., G., Kierstead, J., & Gundlach, M. (1982). A Research Based Inservice Model for Secondary Teachers. *Educational Leadership*, 40(1), 16.
- National Center on Education and the Economy [NCEE], (28.09.2023). *Top Performers Reimagine the Teaching Profession*. 04.04.2024 tarihinde <https://drive.google.com/file/d/1OV1gg27YQxUIUtN-HXzEzUJS6TJSKIU/view> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*. 81(3), pp. 376–407 DOI: 10.3102/0034654311413609
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları,17.

- Pakkan, G. (1995). Teacher Development: An Important Issue. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 75-78.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212. <https://doi.org/10.12780/uusbd.96271>
- Peterson, S. M. (2012). Understanding early educators' readiness to change. *NHSA Dialog*, 15, 95–112.
- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional Development in Education*, 37, 19-38.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C., (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Riding, P. (2001). Online teacher communities and continuing Professional development. *Teacher Development*, 5(3), 283-295.
- Roback, P., Chance, B, Legler, J., & Moore, T. (2006). Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14(2), 1-20. Retrieved from <http://ww2.amstat.org/publications/jse/v14n2/roback.html>
- Saracaloğlu, A. S., Çırakoğlu, M. & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki çalışma sürecine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 618-636.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815–830.

- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers* (Third Edition b.). New York: Teachers Collage Press.
- Serbest, A. (2014). Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R.Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Schachter, R.E., Gerde, H.K. & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*. 47, 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schifter, D. (2001). Learning to see the invisible: What skills and knowledge are needed to engage with students' mathematical ideas? In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 109-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Inc.
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (2011). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. Reston,VA: National Council of Teachers of Mathematics Inc.
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 8(11), 11–16.
- Şahin, F., Yılmaz, A., Buldu, M., Aras, S., Buldu, M., & Akgül, E. (2022). Video based professional development on pedagogical documentation: a yearlong study with early childhood teachers. *Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2024428>

- Şişman, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Tican Başaran, S., & Dinçman, B. (2022). Professional development of Turkish preschool teachers during summer holidays. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1). 361-396.
- UNESCO. (2016). Teachers in Asia Pasific: Career progression and Professional development. UNESCO Bangkok Office, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246011e.pdf> Erişim tarihi: 18.03.2022
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing On Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1): 26-28.
- Vella, J. (2008). *On teaching and learning: Putting the principles and practices of dialogue education into action*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Yamagata-Lynch, L., & Haudenschild, M. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(2009), 507e517.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, L. H. (2011). Early childhood teacher learning through a professional development school program in Hong Kong. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 72–83.
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 0 (6), 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mukaddime/issue/19671/210084>
- Yüner, B. (2022). Teachers' professional development needs and barriers: The case of Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 1-10. doi:10.24106/kefdergi.739576

Zaslow, M., & Martinez-Beck, I. (Eds.). (2006). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Brookes.

Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works*. New York, NY: Routledge.

Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education, 40*(3), 488-504.

Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science, 17*, 259–273.

EK-A: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış

Görüşme Formu

.../.../....

Gönüllü Katılım Formu

Değerli okul öncesi öğretmenim,

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Sena Makbule Saygı tarafından Doç. Dr. Selda Aras danışmanlığında yürütülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesi üzerine planlanan bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerinin etkili mesleki gelişim bileşenleri bağlamında incelenmesi planlanmaktadır. Siz değerli katılımcılarımızın yüz yüze yapılan bu görüşmede vereceği cevaplar ve dolduracağı mesleki gelişim deneyim formu ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik deneyimlerini derinden inceleme fırsatına ulaşmayı ve bu deneyimleri etkili mesleki gelişim bileşenlerince incelemeyi ümit ediyorum.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma süresince toplanan veriler araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacak ve veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Verilerden elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin kullanılması halinde gerçek isimlere yer verilmeyecektir. Araştırmada bulunan sorular rahatsız edici unsurlar barındırmamakla birlikte araştırmaya katılım tamamen gönüllülüğe dayanmaktadır ve istediğiniz an araştırmacıya bildirip sonlandırabilirsiniz. Araştırmayı sonlandırmanız halinde bu size hiçbir yük ya da sorumluluk getirmeyecektir. Görüşme süresince ses kaydı alınması zamanı daha etkili kullanabilmeyi ve vereceğiniz yanıtların notunu daha ayrıntılı olarak veri kaybını önleyebilmemi sağlayacaktır. Herhangi bir itirazınız yok ise görüşme süresince ses kaydı alınacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular varsa cevaplayabilirim. Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Ayrıca araştırma ile ilgili her türlü soru ve yorum için senamakbulesaygi@gmail.com mail adresinden ya da +90 (553) 440 29 66 numaralı telefon üzerinden araştırmacıyla doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı:

Doç. Dr. Selda Aras

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı:

Sena Makbule Saygı
HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Demografik Bilgiler

Doğum Yılı	
Mezun Olunan Okul	
Mezun Olunan Bölüm	
Hizmet Yılı	

Görüşme Soruları

- 1- Mesleki gelişim sizin için ne anlam ifade ediyor?
- 2- Sizce etkili bir mesleki gelişim programının unsurları nelerdir? Şimdiye kadar katıldığınız mesleki gelişim programlarının arasından etkili bulduklarınızın ne tür özellikleri vardı?
- 3- Mesleki gelişim programlarının süreleri hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bu bağlamda bir eğitim öğretim yılı süresince katıldığınız mesleki gelişim programlarının ortalama süresi nedir?
- 4- Katıldığınız mesleki gelişim programlarının katılımcı yapısı hakkında bilgi verebilir misiniz? (Örneğin, genellikle okulunuzda bulunan okul öncesi öğretmenleri mi, yoksa farklı kademe, branş ya da okul öğretmenleri mi vardı?) Katıldığınız / katılacağınız mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunan / bulunacak diğer katılımcılara (deneyimleri, branşları, kurumları vb.) ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- 5- Şimdiye kadar katıldığınız en etkili mesleki gelişim programlarının süreçleri hakkında bilgi verebilir misiniz?
- 6- Katılım göstermiş olduğunuz etkili mesleki gelişim uygulamalarının sınıfınızdaki çocukların gelişim ve öğrenmelerine yansımaları hakkında bilgi verebilir misiniz?
- 7- Şimdiye kadar katıldığınız en etkisiz mesleki gelişim programlarının süreçleri hakkında bilgi verebilir misiniz? Sizce bu programlar nasıl etkili hale getirilebilirdi?
- 8- Toplu katılım gösterilen programlarda meslektaşlar arası fikir paylaşımları ya da mevcut konu hakkında tartışmalara yer verilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 9- Katılmış olduğunuz programlarda aktif öğrenme süreci ve ortamı oluşturulması adına yapılan uygulamalar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- 10- Milli eğitim bakanlığı tarafından ihtiyaçlarınıza yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programı sizce nasıl olmalıdır?
- 11- Aldığınız eğitimler sonrasında eğitimler hakkında eğitime katılmayan kişilerle (meslektaşlarınız, idarecileriniz gibi) mesleki öğrenmelerinizi paylaşıp konuşuyor musunuz? Bu paylaşımların size ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

EK-B: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Gelişim

Deneyim Formu

Aşağıdaki ifadeleri Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle ve Her Zaman şeklinde değerlendiriniz.

	<u>Hiç</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Bazen</u>	<u>Genellikle</u>	<u>Her zaman</u>
1- Mesleki gelişim programlarına katılım gösteriyorum.					
2- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının süresini yeterli buluyorum.					
3- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının süresinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.					
4- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarının öğretmenler için etkili olduğunu düşünüyorum.					
5- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında deneyimlediklerim sınıf içi uygulamalarıma katkıda bulunur.					
6- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarına yalnızca okul öncesi öğretmenleri katılım gösterir.					
7- Mesleki gelişim programları planlanmadan önce öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.					
8- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında farklı konular ele alınır.					
9- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında meslektaşlar arası fikir paylaşımlarına yer verilir.					
10- Katılmış olduğum mesleki gelişim programlarında genellikle aktif öğrenme ortamı oluşturulur.					
11- Katılmış olduğum farklı mesleki gelişim programları içerik olarak tutarlılık gösterir.					
12- Okulum bana Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu mesleki					

gelişim programlarına ek mesleki gelişim olanakları sunar.					
13- Katılmış olduğum mesleki gelişim uygulamalarından sonra eğitimler hakkında eğitime katılmayan kişilerle (meslektaşlar, idareciler gibi) mesleki öğrenmelerimi paylaşıyorum.					
14- Okulum yapılan uygulamalardan sonra uygulamalar hakkında bilgi ve fikir alışverişi sağlanması için uygun ortam hazırlar.					

Ekleme istediğiniz görüş, öneri ve yorum:

EK-C: Üniversite Etik Komisyon İzin Belgesi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002424216
Konu : Sena Makbule SAYGI Hk. (Etik Komisyonu)

30.09.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.09.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002387418 sayılı yazınız.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Sena Makbule SAYGI'nın Doç. Dr. Selda ARAS** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerine Yönelik Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Eylül 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C132B093-A4CA-42E5-9D10-54D2E5EB8526

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ha-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yuziml@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-Ç: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-63104726
Konu : Araştırma İzni

09.11.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26.10.2022 tarihli ve 00002481818 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Sena Makbule SAYGI'nın "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerine Yönelik Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında merkez ilimize bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (5 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:

B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Telefon No :

Unvan : Memur

E-Posta:

İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hsdl.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosyga.meb.gov.tr> adresinden e8a8-7172-3bfe-a11b-d39e kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Sena Makbule KARABAY

EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

27/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerine Yönelik Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/06/2024	96	159,335	29/04/2024	%4	2409349845

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sena Makbule Karabay

Öğrenci No.: N21133399

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Selda ARAS

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

27/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Examination Of Preschool Teachers' Opinions and Experiences Regarding Professional Development Processes

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/06/2024	96	159,335	29/04/2024	4%	2409349845

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sena Makbule Karabay

Student No.: N21133399

Department: Primary Education

Program: Division of Preschool Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Doç. Dr. Selda ARAS

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

27 /06 /2024

(imza)

Sena Makbule KARABAY

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

