



İngilizce öğretmenleri mesleki gelişim toplulukları eğitici eğitimi kursu mesleki gelişim programının değerlendirilmesi

Necla Köksal ¹, Fatma Keleş ²

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, 'Birlikte İngilizce' projesi kapsamında İngilizce öğretmenlerine yönelik tasarlanan mesleki gelişim programını, özellikle 'İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDCs)' boyutunda değerlendirmektir. Çalışma, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli kullanılarak durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, sanat değerlendirmesine benzer şekilde uzman yargısını ve yoruma dayalı eleştiriyi ön plana çıkaran nitel bir program değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır. Genellikle sanat ve eğitim alanlarında uygulanan bu model, eğitim ortamlarını daha derinlemesine anlamayı ve eğitimde iyileştirmeyi amaçlayan birbiriyle ilişkili betimleme, yorumlama, değerlendirme ve tematik analiz (temalaştırma) olmak üzere dört boyuttan oluşur. Veriler; görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplanmış ve MAXQDA 2022 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda 17 tema belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, 'Birlikte İngilizce' projesi, bazı yönetsel sorunlara rağmen -proje hakkında bilgi eksikliği, katılımcıların zorunlu olarak görevlendirilmesi, Bakanlık içi bölgesel tutarsızlıklar, projenin yürütücü öğretmenlerine yönelik yetersiz mali destek ve Bakanlık tarafından sunulan teşvik veya ödüllerin bulunmaması gibi- iyi yapılandırılmış ve verimli bir proje olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Birlikte İngilizce
Program değerlendirme
Öğretmen eğitimi
Mesleki gelişim
Mesleki Öğrenme Toplulukları
(PLCs)

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.04.2024
Kabul Tarihi: 30.06.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2499

Giriş

Değişen dünyaya uyum sağlamak için örgütsel değişimler büyük önem taşımaktadır ve bu dönüşümün başlangıç noktası eğitimidir. Geleceği şekillendiren bireyler olarak öğretmenlerin bu dönüşümde öncü rol üstlenmeleri beklenmektedir. Toplum, teknoloji ve bireyler hızla değişirken, eğitimin de bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. Öğretmenler okullarda, öğrenmenin hem öğrenciler hem de eğitimciler için gerçekleştiği ortamlarda, eski ve yeni beceriler arasında köprü görevi görmektedir. Teknolojinin öğrenme ve öğretme yöntemleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin günümüz dünyasında öğrencileri etkili bir şekilde eğitebilmeleri için güncellenmiş becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitimde gerekli dönüşüme liderlik edebilmeleri için güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamakta ve öğretmenlerin toplum, teknoloji ve bireysel ihtiyaçlardaki hızlı değişimlerin ortasında geleneksel ve modern eğitim uygulamaları arasındaki boşluğu doldurmak için gereken güncel bilgi ve becerileri edinmelerini

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, Türkiye, neclakoksal@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, fatmasarikayis@gmail.com

sağlamaktadır. Geleneksel eğitim uygulamaları çoğunlukla anlatıma dayalı, pasif, bağlamdan kopuk ve genelleştirilmiş içeriklere odaklanırken; modern uygulamalar ise işbirliği, yansıtma ve gerçek yaşamla bağlantılı etkinlikler yoluyla aktif, öğrenci merkezli bir öğrenmeyi esas almakta ve doğrudan sınıf bağlamına dayanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirerek öğretim uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen çabaları kapsamaktadır (OECD, 2014). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki büyümesini kolaylaştırmayı amaçlayan planlı öğrenme fırsatları ve deneyimlerini içeren sistematik bir süreçtir (Guskey, 2000). OECD'ye (2005) göre, çeşitlilik gösteren mesleki gelişim etkinlikleri; politika reformlarını kolaylaştırma, görev odaklı gelişim, okul temelli girişimler ve öğretmenlerin kendi seçtikleri bireysel gelişim faaliyetlerini içermektedir. OECD ülkelerinde gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi'ne (TALIS) göre öğretmenler kurslara, atölye çalışmalarına, konferans ve seminerlere katılım; sertifika programları, okul ziyaretleri, ağ kurma etkinlikleri; araştırma çalışmaları ve meslektaş gözlemi gibi çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadır (OECD, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimde sürekli iyileşmeyi hedefleyen çeşitli terim ve uygulamaları kapsar. Sürekli mesleki gelişim, uzmanlık ve uygulamada sürekli ilerlemeye vurgu yapar. Öğretmen eğitimi bilgi, beceri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik öğrenme deneyimlerine odaklanır. Eğitim, belirli becerilere yönelik olup, örneğin bir program öğretmek veya öğrenme hedefleri yazmak gibi konuları hedefler. Mentorluk, deneyimli meslektaşlardan rehberlik almayı içerirken; koçluk, beceri geliştirmeye yönelik yapılandırılmış bir destek sağlar (Morgan ve Nail, 2005). Mesleki öğrenme toplulukları, uygulayıcılar arasında fikir paylaşımını ve karşılıklı desteği teşvik eder (DuFour, 2004). İş birliğine dayalı öğrenme ve hedef belirleme ile birlikte eylem araştırması, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları belirli sorunlara odaklanarak öğretim uygulamalarını incelemelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyan sistematik, öz-yönelimli bir araştırma süreci sunar. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını inceleyerek belirli sorunlara çözüm üretmelerini içerir (Gibbs vd., 2017). Groundwater-Smith ve Mockler (2009), mesleki gelişimin öğretmenlerin işbirliği yapmasını, kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve yerel bilgi üretmelerini içerdiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve akademik başarılarına etkisi, çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Basma ve Savage, 2023; Darling-Hammond, 2010; Main ve Slater, 2022; Morina vd., 2025; Rutten vd., 2024; Segal, 2024). Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği unutulmamalıdır. Her bölgenin bağlamsal ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri doğrultusunda öğretmen gelişim programları farklı biçimlerde yapılandırılabilir. Örneğin, Finlandiya'da mesleki gelişim genellikle akran işbirliği ve yansıtıcı uygulamalara odaklanırken (Sahlberg, 2011), Amerika Birleşik Devletleri'nde bu gelişim daha çok ulusal eğitim standartlarıyla uyumlu standartlaştırılmış eğitimlere odaklanabilmektedir (Darling-Hammond, 2010). Japonya gibi bazı ülkelerde ise öğretmen gelişimi, sürekli iyileştirme kültürü ve ders imcesine sıkı sıkıya bağlıdır; bu bağlamda öğretmenler, meslektaşlarının gözlem ve geri bildirimleriyle öğretim uygulamalarını birlikte analiz eder ve geliştirirler (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu çeşitlilik, öğretmenlerin mesleki gelişim yaklaşımlarının yerel eğitim bağlamları ve politikaları tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Hizmet içi mesleki eğitim kapsamında Türkiye'de öğretmenlerin gönüllü olarak katıldığı mesleki gelişim seminerlerinin yanında zorunlu olarak katıldığı seminerler veya kurslar bulunmaktadır. Bu eğitimlerin başında her sene başında ve sonunda, 2019-2020 eğitim öğretim yılından bu yana da Kasım ve Nisan ara tatillerinde olmak üzere yılda dört defa katılım zorunluluğu olan mesleki gelişim seminerleri bulunmaktadır. Bu etkinlikler, kurslar veya seminerler olarak adlandırılmakta olup, yüz yüze veya EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) gibi platformlar aracılığıyla çevrimiçi olarak da yapılabilmektedir ve öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Öğretmen yeterliği, başlangıçta pratik becerilere odaklanırken, zamanla bilgi, değerler ve mesleki kimlik gibi daha geniş alanları kapsayacak şekilde evrilmiş ve bilinçli yargılar, davranışlar ile bilişsel ve duygusal unsurların keşfi vurgulanmıştır (Tran ve O'Connor, 2024).

'Birlikte İngilizce' projesi, İngilizce öğretmenleri için mesleki gelişim programının bir parçası olup, 'İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDC) Eğitici Eğitimi Kursu'nu içermektedir. Bu topluluklar, mesleki öğrenme toplulukları (PLC) olarak adlandırılmasına rağmen, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından mesleki gelişim toplulukları olarak isimlendirilmektedir. Bu toplulukların amacı, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve nihayetinde öğrenci başarılarını artırmak için eğitimciler arasında işbirliğini teşvik etmektir (Harris ve Jones, 2010; Mydin vd., 2024). PLC, eğitim alanında okulları iyileştirme konusunda ortak bir ilgiye sahip olan bireylerin bir araya geldiği bir grup veya ağdır (DuFour, 2004). Bu, sınıf seviyesinde öğretim ekipleri, okul komiteleri, bir lise içindeki bölümler, tüm okul bölgeleri, devlet eğitim bölümleri, ulusal mesleki organizasyonlar gibi çeşitli paydaş gruplarını içerebilir. PLC modeli, üyeleri arasında işbirliği, yansıtma ve sürekli öğrenmeye vurgu yaparak eğitimi iyileştirme ve olumlu değişim sağlama amacını taşır (Desimone, 2009). DuFour'a (2004) göre, PLC teriminin yaygın kullanımı, bu terimi o kadar yaygın hale getirmiştir ki orijinal anlamını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu yaygın kullanımın bir sonucu olarak, terim suya düşmüş ve özgüllüğünü yitirmiş, dolayısıyla gerçek anlamı ve amacı hakkında kafa karışıklığına yol açabilecek bir hale gelmiştir. Bir terim aşırı derecede yaygınlaştığında, özgün bir kavram veya uygulamayı iletme işlevselliğini kaybedebilir. Genç (2017) tarafından vurgulanan mesleki gelişim, PLC'lerdeki öğretmen ekiplerinin iş birlikli çabalarıyla kolaylaştırılmaktadır. Lomos ve diğerleri (2011) araştırmalarında bir PLC'yi tanımlayan beş ana değişkeni belirlemiştirlerdir. Bunlar, öğretmenlerin mesleki tartışmalara katıldığı yansıtıcı diyalog; öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını gözlemleyip geri bildirimde bulunduğu uygulamanın gizliliğinin kaldırılması; öğretmenlerin PLC içinde birlikte çalıştığı iş birlikli faaliyet; PLC veya okulun misyonu ve ilkeleri konusunda anlaşmaya varılan ortak hedefler ve öğrenci başarısını iyileştirmeye yönelik ortak bir taahhüdü ifade eden öğrenci öğrenmeye kolektif odaklanmadır. Alanyazında, PLC'ler üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Antinluoma vd., 2018; Prenger vd., 2019; Rutten vd., 2024; Tam, 2015; Truong vd., 2025; Yan ve Yang, 2019; Yuan vd., 2025). Araştırma bulgularına göre, öğretmenler arasındaki işbirlikli çabaların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme çıktılarını iyileştirdiği gösterilmiştir (Darling-Hammond, 2010; Datnow vd., 2012; Vescio vd., 2008).

Hizmet içi eğitim hedefleri, değerlendirme için kritik öneme sahiptir ve belirlenen ihtiyaçlara dayalı olarak açıkça tanımlanmalıdır (Aydın, 2014; Clarke, 2001; Hayes, 1995). Bu programların değerlendirilmesi, gelecekteki eğitim faaliyetlerine rehberlik eder. Demirel'e (2010) göre program değerlendirme, veri analizi yoluyla etkinliğin değerlendirilmesini içerir ve iyileştirme, devam ettirme veya sonlandırma ile ilgili kararları bilgilendirmeye yardımcı olur. Yapıcıoğlu ve diğerleri (2016), bunun programın başlatılması ve sürdürülebilirliği için önemini vurgularken, Fitzpatrick ve diğerleri (2011), anlamlı içgörülerle politika şekillendirmedeki rolünü belirtir. Geleneksel öğretmen eğitimi görüşlerinin aksine, programın kuramsallaştırılması, programın ortamları şekillendiren sosyo-kültürel bir yaratım olarak kabul edilmesiyle başlar ve bu, program tasarımı, içeriği ve değerlendirmesini anlamlı kılar (Gershon ve Helfenbein, 2023). Eğitim programlarıyla ilgili kararlar almak için bilgi elde etme ve tanımlama olarak tanımlanan değerlendirme, program geliştirmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Çeşitli tanımlar, değerlendirmenin yaygın doğasını vurgulasa da, bu tanımların tamamı eğitimde bilinçli eylem ve karar almaya katkı sağlar (Kemmis, 1982).

Program değerlendirme için bir temel oluşturan çeşitli modeller bulunmaktadır ve bunlardan biri de Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modelidir. Ülke içinde yapılan program değerlendirme çalışmaları, alanyazında genellikle Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ne dayanmaktadır (Çelik, 2018; Çetin, 2018; Ergin, 2021; Eyiol, 2019; Göçer, 2020; İnce ve Yavuz, 2018; Karakuş-Özdemirci vd., 2020; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Yazıcı ve Taşgın, 2021; Yücesoy-Bakır, 2024). Benzer şekilde, bu modele yer veren yurtdışında yapılan çalışmalar da bulunmaktadır (Craig vd., 2022; Edward, 2010; Goss, 2018; Kime, 2008; Khanipoor vd., 2017; Nordin ve Wahlström, 2019; Nouri ve Farsi, 2018; Service, 2014; Shahidi vd., 2014; Thompson, 2019; Watters vd., 2025). Yurtdışında yapılan alanyazın taramalarında, Eisner'in eğitsel eleştiri modelinin ağırlıklı olarak 'Sanat ve Tıp Eğitimi' bağlamında kullanıldığı gözlemlenmiştir. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, program değerlendirmenin sanat eleştirisi gibi uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini ve niteliksel yönleri odaklanılması

gerektiğini öne sürer (Eisner, 1979). Erden (1998), uygulama sonrası nitel veri toplamanın önemini vurgulamaktadır. Paydaşlar, uzmanlık kaynakları olarak kabul edilmektedir. Program değerlendirme, program geliştirmenin tüm aşamalarına entegre edilmiş sürekli bir süreç olarak görülmektedir. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma olmak üzere dört boyuttan oluşur (Eisner, 1979). Her ne kadar ayrı olsalar da bu boyutlar birbirleriyle bağlantılıdır. Betimleme, sahneyi görsel olarak sunar ve eleştirel değerlendirmeyi destekler. Yorumlama, eylemlerin ardındaki anlamı derinlemesine inceler, 'nasıl' ve 'neden' sorularına odaklanır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Değerlendirme, eğitim süreçlerini değerlendirir ve temel değerleri ortaya çıkarır. Son olarak, temalaştırma boyutu, ana mesajları veya nitelikleri tanımlar ve formüle eder (Eisner, 2002). Özetle, model, eğitim ortamlarını etkili bir şekilde anlamak ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek için betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temaların tanımlanmasını içerir. Eisner (1979), eğitim eleştirisini incelediğinde, bu tür çalışmalardan elde edilen bulguların geliştirilmesi olasılığını sorgular. Eleştiri sonuçları tahmin etme amacı gütmese de Eisner, eleştirinin geleceği yönlendirecek bir yol haritası olabileceğini ve beklentiler üretme biçiminde işlev görebileceğini öne sürer.

Bu araştırma, İngilizce öğretmenleri için 'Birlikte İngilizce' projesi kapsamında gerçekleştirilen 'İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDCs) Eğitici Eğitim Kursu'nun etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, programın öğretmenlerin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını değerlendirmeye ve iyileştirme için güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye odaklanır. Daha da önemlisi, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ni mesleki gelişim programı değerlendirmesinde kullanarak alanyazındaki boşluğu gidermekte ve MEB'in öncülük ettiği gelecekteki girişimlere katkıda bulunmaktadır. 'Birlikte İngilizce' projesi çerçevesinde İngilizce öğretmenleri için yapılan mesleki gelişim programının değerlendirilmesi, öğretim kalitesinin ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi açısından çok önemlidir. İngilizce öğretmenlerine odaklanmak, onların dil öğretimindeki benzersiz ihtiyaçlarını kabul etmek anlamına gelir. Gelişen eğitim ortamı göz önüne alındığında, mesleki gelişimin sürekli iyileştirilmesi çok önemlidir. Eisner'in modelinin uygulanması alanyazındaki bir boşluğu doldurmakta ve politika yapıcılar ile eğitimcilerle eğitimin etkililiğini ve öğrenci eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik içgörüler sunmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

- AS1: PDCs Eğitici Eğitimi Kursu mesleki gelişim programına yönelik program paydaşlarının görüşleri nelerdir?
- AS2: PDCs Eğitici Eğitimi Kursu mesleki gelişim programına ilişkin paydaşların deneyimleri nelerdir?
- AS3: PDCs Eğitici Eğitimi Kursu mesleki gelişim programının sınırlılıkları ve geliştirilebilir yanları nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışma, 'Birlikte İngilizce' projesi kapsamında uygulanan mesleki gelişim programını Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, mesleki gelişim programını modelin aşamalarına göre derinlemesine inceleneceği bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin (2018) ve Stake (1995), durum çalışması yaklaşımını program değerlendirme için uygun ve işlevsel bulmaktadır. Bununla birlikte, Stake daha net bir bakış açısı sunar ve programı kendi sınırlamaları olan bir durum olarak tanımlayarak yöntem ve araştırma tasarımı için esneklik sağlar (Karakuş-Özdemirci ve Akar, 2022). Bu bağlamda, mesleki gelişim programının kendine özgü yapılarını belirlemek amacıyla bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende, İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDCs) Eğitici Eğitimi kursunu veren öğretmenler, kursu tamamlayan öğretmenler ve bu öğretmenlerin verdiği seminerlere katılan kursiyer öğretmenler çoklu durumları oluşturmuştur.

Veri kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, mesleki gelişim amacıyla düzenlenen Eğitici Eğitimi Kursu, seminer programları, öğretmenler (yürütücüler ve katılımcılar), gözlemlenen sınıflar ve hizmet içi eğitimde görev alan eğitimcilerden oluşmaktadır. Yürütücü öğretmen, 'Birlikte İngilizce' projesi gibi hizmet içi eğitimleri tamamlamış ve kendi illerinde mesleki öğrenme topluluklarına (PLC'ler) rehberlik etme ve destekleme sorumluluğu taşıyan kişidir. Yürütücü öğretmenler, işbirliğini teşvik etmede, iyi uygulamaların paylaşılmasında ve meslektaşlarına sürekli mesleki gelişim sağlamada önemli bir rol oynayarak projenin yerel düzeyde etkili şekilde uygulanmasını garanti altına alırlar. Alanyazında Türkiye'de sıklıkla 'kolaylaştırıcı' terimi kullanılmakla birlikte, bu proje kapsamında söz konusu kişilere 'yürütücü' rolü atfedildiğinden, bu çalışmada 'kolaylaştırıcı' yerine 'yürütücü öğretmen' ifadesi tercih edilmiştir. Bu bağlamda seminerlere katılan öğretmenler ise katılımcılar olarak tanımlanmıştır. Hizmet içi eğitimde görevli eğitimciler mesleki gelişim programının geliştirilme ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgi almak amacıyla veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın birincil veri kaynağını oluşturan, Eğitici Eğitimi Kurslarına ve seminerlere katılan İngilizce öğretmenlerinden hem görüşme hem gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, okul düzeyi, eğitim durumu, bir projede görev alıp almaması gibi durumlar dikkate alınarak katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında 15 farklı ilden yürütücü öğretmenlerle ve sekiz farklı ilden katılımcı öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca British Council bünyesinde görev yapan sekiz yabancı eğitimcinin görüşleri de e-posta yoluyla alınmıştır. Toplamda 31 katılımcıdan nitel veri toplanmıştır. Veri toplama süreci, mesleki gelişim programının incelenmesiyle başlamış, ardından elde edilen veriler doğrultusunda görüşme ve gözlem formları geliştirilmiştir. Yürütücü ve katılımcı öğretmenlerle 10-15 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilirken, British Council eğitimcileriyle ise e-posta yoluyla veri toplanmıştır. Batman ve Denizli illerinde yürütücü öğretmen seminerleri ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Toplamda 18 gözlem yapılmıştır: ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2'şer yürütücü öğretmenin ve liselerde görev yapan 4 yürütücü öğretmenin gerçekleştirdiği, her biri 90 dakika süren 8 seminer gözlemi ile ilkokullardan 2, ortaokullardan 3 ve liselerden 5 İngilizce öğretmenin gerçekleştirdiği, her biri 40 dakika süren 10 ders gözlemi yapılmıştır. Gözlemler, seminerlerin ardından sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve seminer takvimine uygun şekilde yaklaşık 8 ay içinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizini içermiştir. Yürütücü öğretmen, katılımcı öğretmen ve kurs eğitimcileri için ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlar ilgili alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, ardından pilot görüşmelerden elde edilen geri bildirimlere göre revize edilmiştir. Nihai görüşme formlarında yürütücü öğretmenler için 12, katılımcı öğretmenler için 7 ve British Council eğitimcileri için 9 soru yer almıştır. Örnek sorulardan bazıları şu şekildedir:

- PDCs Eğitici Eğitimi Kursu programının önemli özelliklerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- Katılmış olduğunuz seminerlerin öğretim sürecinize sağladığı katkılar nelerdir?
- PDCs Eğitici Eğitimi Kursu programının içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Bu süreçte güçlükler yaşadınız mı, yaşadıysanız örnek verebilir misiniz?

Mesleki gelişim programına ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla iki gözlem formu hazırlanmıştır. Bu formlar, PDCs Eğitici Eğitimi Kursu'nu tamamlayan yürütücü öğretmenlerin katılımcı öğretmenlerle yaşadığı deneyimleri gözlemek ve seminerlere katılan öğretmenlerin, seminerlerde edindikleri kazanımları kendi sınıf ortamlarına nasıl yansıttıklarını belirlemek üzere tasarlanmıştır. Beş bölümden oluşan bu formlar; ısınma, gözden geçirme, etkileşim ve paylaşım, yansıtma ve değerlendirme ile dersin kapanışı başlıkları altında yapılandırılmıştır. Yürütücü öğretmenler tarafından verilen seminerler, Bakanlık tarafından sunulan plan şablonuna uygun olarak gerçekleştirilmiş ve bu şablon çerçevesinde notlar alınmıştır. Programın ve uygulama sürecinin

kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için hizmet içi eğitim içeriği de doküman analizi kapsamında incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerine yönelik Mesleki Gelişim Toplulukları (PDC) programı, öğretmenlerin işbirliği ve yansıtıcı düşünme yoluyla mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Toplam 70 saat süren bu program; yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye, yazma, dinleme, konuşma ve okuma gibi temel dil becerilerinin öğretimini iyileştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Ayrıca, dil bilgisi ve kelime öğretimi ile etkili ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine oturumlar da bulunmaktadır. Öğretmenler, PDC'lerin yapısı ve amaçları hakkında bilgilendirilmekte ve deneyimlerini ve stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilmektedir. Bunun yanında, EBA gibi platformların kullanımı yoluyla eğitim teknolojilerinin entegrasyonu da desteklenmektedir. Genel olarak PDC programı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını güçlendirmeleri ve işbirliğine dayalı mesleki bir kültür geliştirmeleri için teorik ve pratik unsurları bir araya getirmektedir.

Verilerin analizi

Veri analizinden önce, görüşmeler ve gözlemler dijital ortama aktarılmıştır. Görüşme deşifrelerinin toplam uzunluğu 113 sayfa, gözlem kayıtları ise Word belgeleri halinde 44 sayfadır. Veri analizi sürecinde MAXQDA 2022 nitel analiz programı kullanılmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Deşifrelerin ardından veriye aşinalık süreci başlatılmıştır. İlk aşamada araştırmacılardan biri tüm verileri bütüncül bir şekilde defalarca okumuş ve görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlardan temalar, MAXQDA 2022 programı kullanılarak geliştirilmiştir. İkinci aşamada, farklı kaynaklardan elde edilen kod ve temaların anlamları bir başka araştırmacı ile birlikte tartışılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Son aşamada ise, üç veri kaynağından elde edilen kod ve temalar birleştirilerek bütüncül bir bakış açısı oluşturulmuştur. Kodlamaya ilişkin bir örnek Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kodlama Örneği

Metin	Kodlar
Bence bu toplulukların en önemli özelliği aynı bölgede bulunan öğretmenlere düzenli olarak bir araya toplayıp, ortak sorunlarını konuşmalarını fırsat vermesi bunun en önemli özelliği. Bu kursların en önemli özelliği. (YÖ3)	Sorunlara ortak çözüm bulma
Ancak, eğitim sırasında bazı eğitimciler ortak zamanlamamızı kullanmadılar. Farklı etkinlikler yapmaya ve mola süresini farklı bir şekilde belirlemeye karar verdiler. (KE7)	Uyumsuzluk
Seminerlerin çeşitlendirilmesinin taraftarıyım. (KÖ7)	İçeriğe dönük
Toplantının neden olduğunu sorduğunda aynı şekilde grup üyeleri sadece her toplanacakmışız her ay farklı bir konuşacakmışız bu kadar anladım dedi. (YGN3)	PDCs mantığının anlaşılması
Ders etkinliklerinin sınava yönelik olması ve öğretmen ve öğrencilerin sürekli 'sınavda şu şekilde çıkabilir, bu olursa bu aklına gelsin' ifadelerinin ders esnasında çok kullanılması dikkat çekti. (ÖGN2)	LGS odaklı ders işleme

Tablo 1'de, her bir veri kaynağına ait bir kodlama örneği sunularak görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen verilerin nasıl analiz edilip kategorilere ayrıldığını açıkça göstermektedir. Her bir örnek, belirli veri alıntılarının ilgili kodlarla nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymakta; bu sayede veri analiz sürecinde şeffaflık sağlanmakta ve yorumlama biçimi net bir şekilde ifade edilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada, inandırıcılığı artırmak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri (görüşmeler, gözlemler, doküman analizi) ve farklı veri kaynakları (öğretmenler, eğitimciler, kurs programı) kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve analizinin ardından, bulguların doğrulanması amacıyla katılımcı teyidi yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş ve katılımcılar ile araştırma bağlamına ilişkin ayrıntılı tanımlamalar yapılarak aktarılabilişlik sağlanmaya çalışılmıştır. Tutarlılığı sağlamak amacıyla farklı veri toplama yöntemleri ve kaynaklar kullanılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Kodlayıcılar

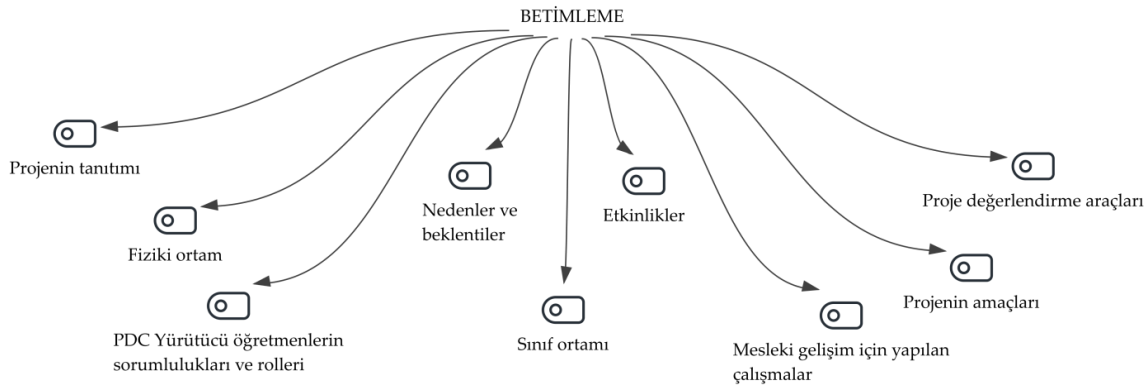
arası uyum sağlanmış; doğrulanabilirlik için araştırmanın amacı, yöntemi ve bulguları ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Katılımcı rollerini göstermek amacıyla YÖ (Yürütücü Öğretmen), KE (Kurs Eğitmeni), KÖ (Katılımcı Öğretmen), YGN (Yürütücü Öğretmene Ait Gözlem Notu) ve ÖGN (Öğretmene Ait Gözlem Notu) gibi kodlamalar kullanılmış; gizlilik politikası doğrultusunda katılımcılara YÖ, KE, KÖ vb. takma adlar verilmiştir. Araştırma, 12.10.2022 tarihli ve 17-10 toplantı/karar numarası ile Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay almıştır.

Bulgular

Eisner (1998), eğitimsel eleştirinin yapısına dair bir formül sunmaz ve bunu eleştirmenin kişisel tercihinin bırakır. Bu tutumunu, araştırmanın araştırmacının kişisel tarzına ve niteliklerine bağlı olduğuna ve çalışmanın gidişatının kesin olarak tahmin edilemeyeceğine olan inancına dayandırmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modelinin dört boyutu çerçevesinde ve gruplar arasında ayırım yapılmaksızın toplu şekilde sunulmuştur.

Betimleme

Eğitimsel eleştirinin açıklamalı yönü, temel olarak eğitim hayatının ilgili niteliklerini belirlemeye, betimlemeye veya dilde aktarmaya yönelik bir girişimdir (Eisner, 1998). Okuyucunun zihninde resmedebilmesi amacıyla bu boyutta görüşme, gözlem ve doküman analizi sonucu ulaşılan temalar ve kodlar, ilgili alıntılar verilerek anlatılmaya çalışılmıştır. Betimleme boyutu için ulaşılan temalar Şekil 1 ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Betimleme boyutuna ait temalar

Projenin Tanıtımı

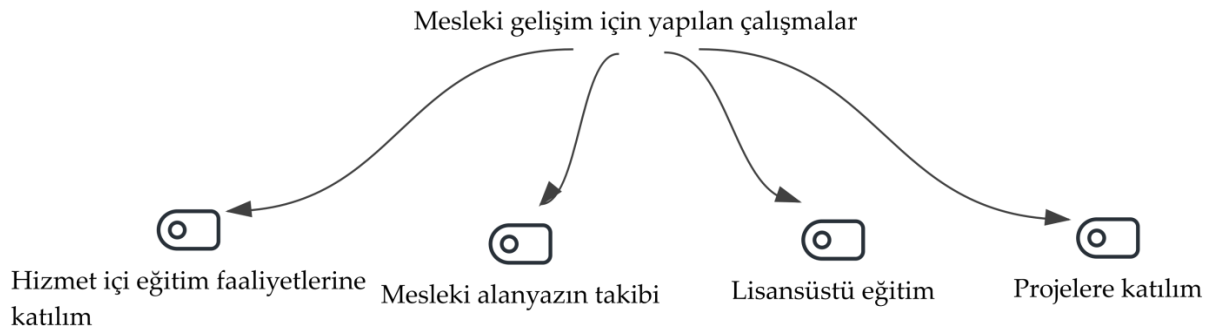
'Birlikte İngilizce' projesi, 2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, British Council ve Sabancı Vakfı ortaklığı başlatılmış olup, 2018 yılında Bakanlık ve British Council arasındaki ilk temasla başlamıştır. Proje, hizmet içi eğitim faaliyetleri aracılığıyla yabancı dil öğretimi ve öğrenimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu, 'İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDC'ler) Eğitici Eğitimi Kursu' ve sonrasındaki seminerleri içermektedir. Doküman analizinde, projenin tanıtım teması altında 'seminer' ve 'kurs' olarak iki alt tema belirlenmiştir. Kurs, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini geliştirerek mesleki gelişimlerini artırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle meslek okulları, Anadolu liseleri, ortaokul ve diğer kurumlar gibi bu okullarda çalışan tüm İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Kurs, 70 saatlik öğretim süresi boyunca British Council eğitmenleri tarafından, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kapsamında verilmektedir. Sınıflar 25 kişiyle sınırlıdır ve kurs hijyen, sosyal mesafeye uygun bir ortamda yapılmaktadır. İçerik belirli başlıklar altında yapılandırılmış ve aktif öğrenme yöntemleriyle sunulmuştur, değerlendirmeler ise ödevler ve sunumlarla yapılmaktadır. Seminerler, benzer konuları dört saatlik bir sürede kapsamakta olup, İngilizce Öğretmenleri PDCs programında eğitim almış yürütücü öğretmenler tarafından yönetilmektedir ve her seansa 30 katılımcıya kadar yer verilmektedir. Tüm oturumlar, hijyen ve mesafe kurallarına uyularak, uygun öğrenme koşulları sağlanacak şekilde düzenlenmiştir.

Fiziki Ortam

Seminerler ve sınıflarda gözlemlenen fiziki ortam, proje uygulaması için kritik bir rol oynamaktadır. Bu temada Seminer Ortamı ve Sınıf Ortamı olarak İki alt tema ortaya çıkmış ve bunların önemi vurgulanmıştır. Katılımcılar seminer düzeni hakkında farklı görüşler bildirmiştir; KÖ2, düzenin yeterli olduğunu ifade ederken, KÖ4, bir sınıf ortamının daha uygun olabileceğini önermiştir. Hem seminer odalarında hem de sınıflarda akıllı tahtalar bulunmasına rağmen, temizlik ve sıcaklık değişkenlik göstermektedir. Sınıf mevcutları 12 ila 37 öğrenci arasında değişmekte olup, bu da gürültü seviyelerinde farklılıklara yol açmaktadır.

Mesleki gelişim için yapılan çalışmalar

Mesleki gelişim, öğretmenler için çok önemlidir; öğrenci hizmetini, öğrenme sonuçlarını ve mesleki becerileri geliştirir. Ayrıca, öğretmen motivasyonunu, güvenini, sınıf içi deneyimlerini artırarak nihayetinde öğrenci eğitimini iyileştirir. Mesleki gelişim için yapılan çabalarla ilgili kodlar, Şekil 2’de gösterilmektedir.

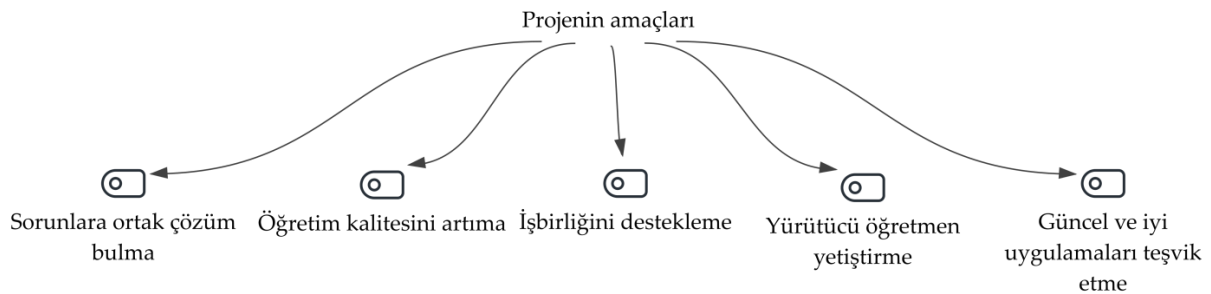


Şekil 2. Mesleki gelişim için yapılan çalışmalara ilişkin kodlar

Mesleki gelişim için yapılan çabalarla ilgili olarak, YÖ1 hizmet içi eğitimlere katılmakta, YÖ10 çevrimiçi yayınları takip etmekte ve YÖ3 yüksek lisans başarıları ile öne çıkmaktadır. Ayrıca, YÖ7 e-Twinning projelerinde yer almıştır. Öğretmenler, eğitimler, alanyazın taraması, yüksek lisans programları ve program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, İngilizce dili eğitimi gibi alanlarda lisansüstü eğitimler ve projelere katılım yoluyla mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Projenin amaçları

Proje, Türkiye’deki İngilizce öğretimini geliştirmeyi amaçlayarak yeni uygulamalar tanıtmayı, iletişimsel dil öğretimini kullanmayı ve öğretmen işbirliği ile deneyim paylaşımını teşvik ederek daha büyük bir etkinlik sağlamayı hedeflemektedir. Verilerden elde edilen kodlar Şekil 3’te sunulmuştur.

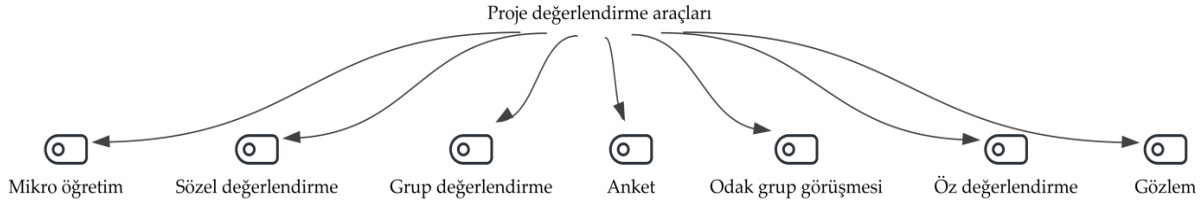


Şekil 3. Projenin amaçlarına ilişkin kodlar

Katılımcılar, projenin İngilizce öğretimindeki sorunlara ortak çözümler bulma amacının olduğunu belirtmiştir. YÖ10, bu amacın mesleki sorunlara ortak çözümler üretmek olduğunu ifade etmiştir. YÖ8, öğrencileri daha aktif hale getirmeyi ve öğretim yöntemlerini değiştirmeyi amaçladığını, bunun öğretim kalitesini arttıracığını söylemiştir. KE7 ise projenin, yürütücü öğretmenlere etkili öğretim yöntemleri sunarak en iyi uygulamaları teşvik etmeyi amaçladığını belirtmiştir.

Proje değerlendirme araçları

Değerlendirme araçları, ilerlemeyi izleme, öğretim etkinliğini değerlendirme, geri bildirim verme, öğretimi yönlendirme ve hesap verebilirliği sağlama gibi önemli roller üstlenmektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak proje değerlendirme araçlarıyla ilgili kodlar, Şekil 4'te sunulmuştur.

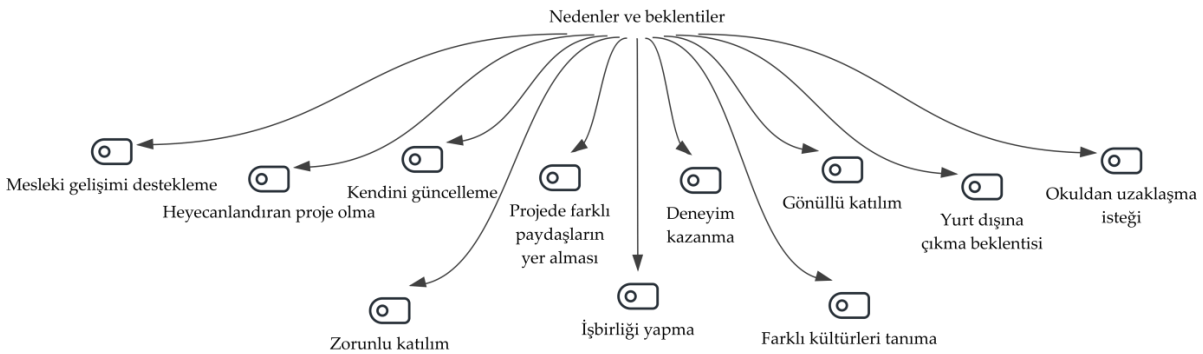


Şekil 4. Proje değerlendirme araçlarına ilişkin kodlar

Proje değerlendirme teknikleri ve araçları, mikro öğretim, sözlü değerlendirme, grup değerlendirmesi, anketler, odak grup görüşmeleri, öz değerlendirme ve gözlem gibi yöntemleri içermektedir. YÖ10, sözlü değerlendirmenin şu cümlelerle yapıldığını belirtmiştir: 'Bizimle ilgili notlar aldılar. Geri bildirim verdiler. Sonra, bizlerin yürütücü olarak yeterli olup olmadığımıza karar verdiler.' Yürütücü öğretmenlerin sorumlulukları arasında Mesleki Öğrenme Topluluklarını (PDC) yönetmek, eğitim materyalleri tasarlamak, teknolojiyi entegre etmek ve mesleki gelişimi desteklemek yer almaktadır. Örneğin, PDC toplantılarını yönetmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla eğitim içerikleri oluşturmak kurs programında belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenciler için aktiviteler tasarlamak, eğitim teknolojilerini kullanarak aktiviteleri dijitalleştirmek ve dört dil becerisi, kelime bilgisi ve dilbilgisi öğretimine ilişkin içerik tasarımı yapmak da yürütücü öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. KE1, 'British Council eğitmenleri, bir odak grup aracılığıyla geri bildirimlerini Bakanlığa iletmektedir.' diyerek proje kapsamında bir odak grup görüşmesi yapıldığını belirtmiştir.

Nedenler ve beklentiler

Beklentiler ve nedenler, motivasyonu yönlendirir, perspektifi şekillendirir, işbirliğini teşvik eder, başarıyı değerlendirmeye yardımcı olur ve kişisel gelişimi ile öğrenmeyi destekler. Nedenler ve beklentiler teması altında oluşturulan kodlar, Şekil 5'te gösterilmiştir.

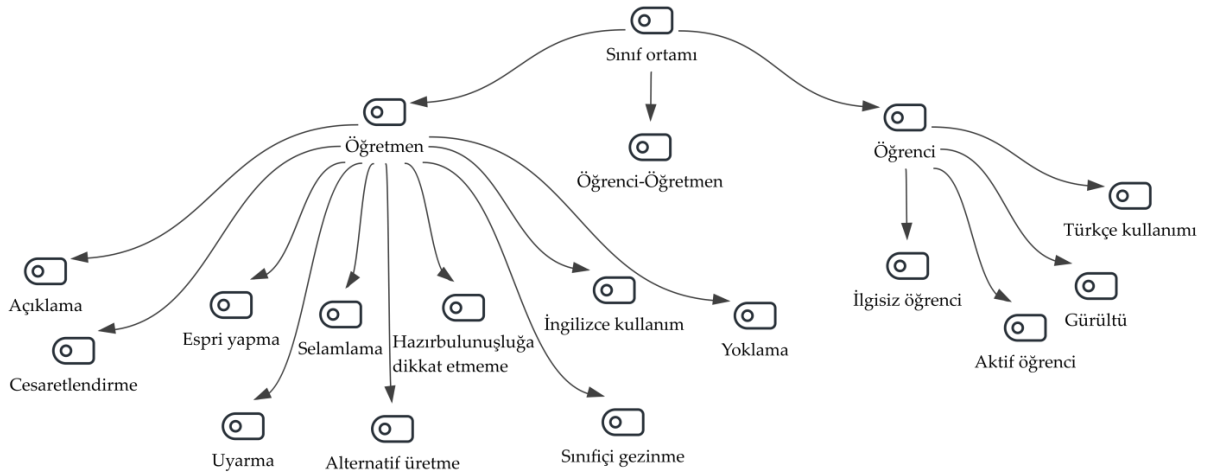


Şekil 5. Nedenler ve beklentilere ilişkin kodlar

Katılımcılar, çeşitli nedenlerle projeye katılmıştır; en yaygın motivasyon ise mesleki gelişimdir. YÖ9 ve KE5, mesleki gelişim fırsatları ararken, PT8 zorunlu olarak katıldığını belirtmiştir. YÖ12, farklı paydaşların dâhil olmasından dolayı ilgisini çekmiş ve KE4, profesyonel ağını genişletme fırsatı olarak görmüştür. Genel olarak, katılım nedenleri arasında mesleki gelişim, projeye duyulan heyecan, kendisini tazeleme, işbirliği ve ağ genişletme yer alırken, bazı katılımcılar zorunlu katıldığını belirtmiştir.

Sınıf ortamı

Sınıf ortamı, çalışmanın başarısı için kritik öneme sahiptir ve kodlar, istenen proje sonuçlarına ulaşmada sınıf ortamının önemini vurgulamaktadır. Bu kodlar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sınıf ortamına ilişkin kodlar

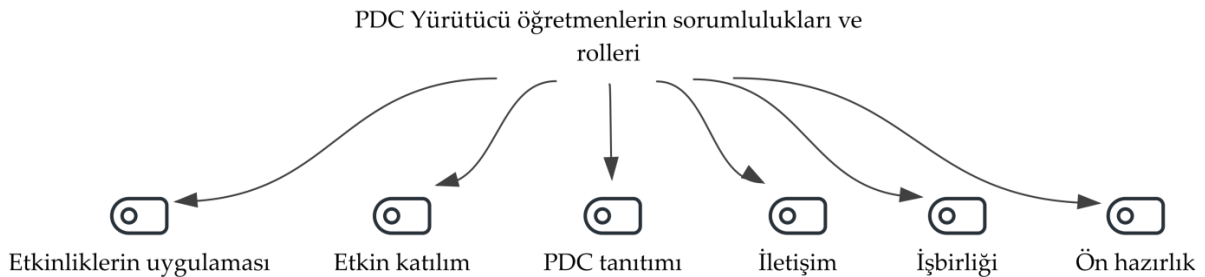
Sınıflarda yapılan gözlemler, öğretmenlerin açıklamalar yaptığı, öğrenci katılımını teşvik ettiği ve alternatifler üreterek yaratıcılık sergilediği durumları ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler ilgisizken, diğerleri aktif bir şekilde katılım sağlamıştır. Gürültü ve Türkçe kullanımı gözlemlenmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, soru-cevap tekniğiyle gerçekleşmiş ve öğretmenler öğrencilere etkinliklere katılmaları için fırsatlar sunmuştur.

Etkinlikler

Seminerlerdeki yürütücü öğretmenlerin ve katılımcıların İngilizce sınıflarındaki etkinlikleri ısınma etkinlikleri, etkileşim ve paylaşma etkinlikleri, değerlendirme ve yansıtma etkinlikleri, gözden geçirme etkinlikleri ve sınıfta uygulanan etkinlikler gibi başlıklar altında etkinlikler teması altında sunulmuştur. Seminerlerdeki yürütücü öğretmenler, sağlanan ders planı şablonunu takip ederek, ısınma etkinlikleri olarak 'iki doğru bir yalan,' 'kartopu,' 'kişisel yıldızım' gibi çeşitli aktiviteler gerçekleştirmiştir. Etkileşim ve paylaşma etkinlikleri arasında 'jigsaw okuma,' 'galeri yürüyüşü' gibi etkinlikler yer alırken, gözden geçirme oturumlarında 'parazit oyunu' kullanılmış, değerlendirme ve yansıtma aşamalarında ise 'soğan halkası' ve 'galeri yürüyüşü' gibi etkinlikler yapılmıştır. Katılımcılar arasında kitap kullanımı yaygın bir sınıf etkinliğidir. Bazıları, seminerlerde öğrendikleri 'parazit oyunu' gibi etkinlikleri uygularken, diğerleri bu yöntemleri, örneğin top atma gibi aktiviteleri, sınıflarına uyarlayarak kullanmıştır.

PDC yürütücü öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları

Eğitim almış PDC Yürütücü Öğretmenler, Bakanlık tarafından sağlanan konu başlıkları ve takvimlere göre kendi kurumlarında veya ilçelerinde seminerler düzenleyerek belirli sorumlulukları üstlenmektedirler. Bu tema ile ilgili seminer gözlemlerinden elde edilen kodlar, Şekil 7’de sunulmuştur.

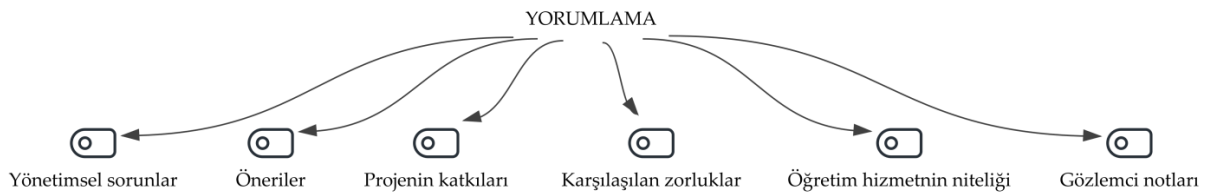


Şekil 7. Proje yürütücü öğretmenlerin sorumlulukları ve rollerine ilişkin kodlar

Gözlemlenen seminerlerde, yürütücü öğretmenler eğitim sırasında gösterilen veya seminerde sunulan etkinlikleri yapmışlardır. Örneğin, bir etkinlik, katılımcıların kendileriyle ilgili cümleler veya kelimeler yazıp müzik durduğunda kimin yazdığını bulmaya çalışmalarıdır. Katılımcıların aktif bir şekilde katılım gösterdiği, sorular üzerine düşünerek etkinlikleri buna göre sürdürdükleri gözlemlenmiştir. PDC'nin tanıtımı, ilk seminerlerde belirgin olmuştur; yürütücü öğretmenler, grup katılımını aktif bir şekilde sağlamışlar ve ders planı şablonlarına uygun olarak hazırlıklı olduklarını göstermişlerdir.

Yorumlama

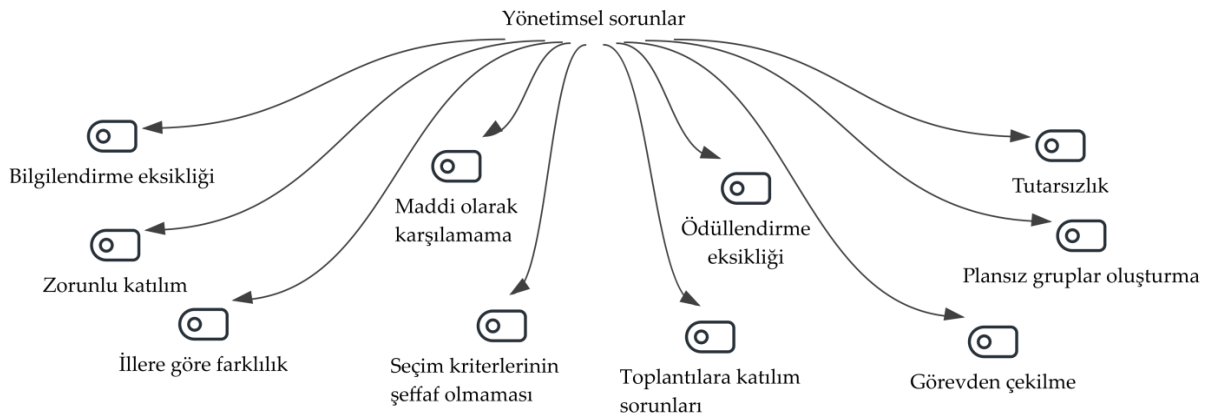
Eisner (1998), eğitim eleştirisinin yorumlayıcı boyutunda, davranışların, etkinliklerin ve anlamların ortaya konduğunu vurgulamıştır ve bununla birlikte, antropoloji alanındaki Geertz'in (1973) 'derinlemesine betimleme' kavramına paralellik kurmuştur. Bu çerçevede, katılımcıların yorumlarına dayalı olarak elde edilen temalar Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Yorumlama boyutuna ilişkin temalar

Yönetimsel sorunlar

Yönetimsel sorunlar projenin başarısını engelleyebilir. Bu durum erken tanımlama, etkili iletişim, planlama, izleme, beceri geliştirme ve risk azaltma gerekliliğini doğurur. Bu tema ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen kodlar Şekil 9'da sunulmuştur.

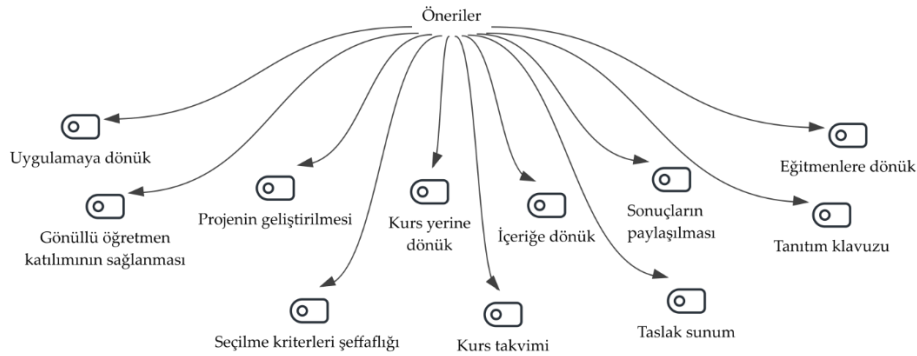


Şekil 9. Yönetimsel sorunlara ilişkin kodlar

Katılımcılar, özellikle bilgi eksikliği gibi çeşitli sorunlara dikkat çekmişlerdir. Örneğin YÖ8 şunu vurgulamıştır: 'Başlangıçta böyle bir şey olsaydı, facilitator olarak katılmazdım...' YÖ5 ise yetersiz mali ödemelere dikkat çekmiş ve 'Şu anda bir PDC için dört saat ödeme alıyoruz. Hepimiz bunun çok mütevazı ve sembolik bir miktar olduğunu biliyoruz...' şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca YÖ11, bölgesel farklılıklara değinmiş ve 'MEB, her il yönetiminin bu konuda keyfi hareket etmesine izin vermemeli...' demiştir. YÖ7 ise ödüllendirme durumundan şikayetçi olmuş ve 'Kimse beni takdir etmedi ya da teşekkür etmedi. Hiçbir şey almadım.' şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, gözlem notlarında zorunlu katılımın da var olduğu belirtilmiştir.

Öneriler

Görüşmelerden elde edilen kodlar proje sürdürülebilirliğini ve başarısını artırmaya yönelik iyileştirme fikirlerinin teşvik edilmesi amacıyla 'öneriler' teması altında Şekil 10'da sunulmuştur.

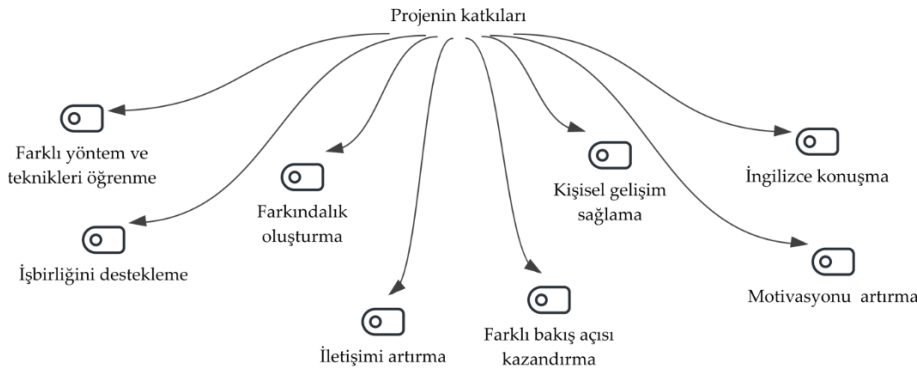


Şekil 10. Önerilere ilişkin kodlar

Görüşmelerden pratik önerilerin ortaya çıktığı, katılımcıların seminer yapısı ve içeriğiyle ilgili iyileştirmeler önerdikleri görülmüştür. KE5, dilbilgisi ve kelime bilgisi oturumları için daha derinlemesine öğrenme sağlanabilmesi amacıyla bir tam gün ayrılmasını önermiştir. KÖ5, daha uzun ve daha sık seminerler ile etkileşimli ödevler talep etmiştir. YÖ8, gönüllü katılımın önemine vurgu yaparak, gönüllü öğretmenlerle yapılan seminerlerin faydalı olacağını savunmuştur. YÖ7, projenin bir takip süreci olarak genişletilmesini önererek, daha kapsamlı bir hale getirilmesini önermiştir. Diğer öneriler arasında seminer içeriğinin çeşitlendirilmesi, yürütücü öğretmenler için taslak sunumların sağlanması, proje tanıtım klavuzunun oluşturulması, sonuçların raporlanması ve çeşitli alanlarda uzman eğitimcilerin atanması yer almıştır.

Projenin katkıları

Projeye ilişkin katkı teması altında katılımcılar, paydaşlar ve toplum üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenen kodlar görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilmiş ve Şekil 11’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

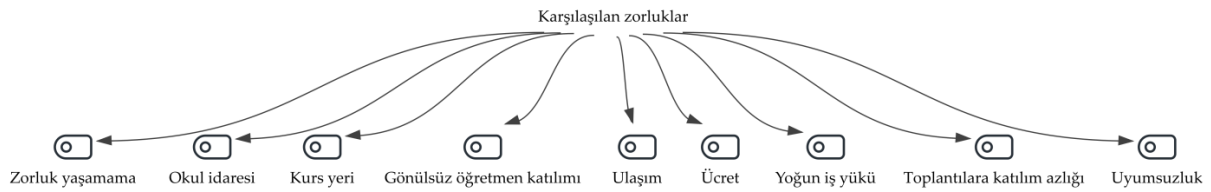


Şekil 11. Projenin katkılarına ilişkin kodlar

Farklı yöntem ve tekniklerin öğrenilmesine ilişkin olarak YÖ7, 'Bir öğretmen olarak farklı etkinlikleri, yaklaşımları ve yöntemleri öğrenmemize yardımcı oldu,' ifadesini kullanmıştır. Projenin adı olan *Birlikte İngilizce'yi* açıklarken YÖ12, işbirliği vurgusu yaparak, 'Birlikteydik, her şeyi birlikte yaptık. Yol gösterici nitelikleri çok iyiydi,' demiştir. YÖ15 ise projenin farkındalık yarattığını belirterek, 'Tarzımızı biraz değiştirmemize yardımcı oldu. Farkındalık sağladı. Hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı buldum' ifadelerini kullanmıştır. YÖ7 ayrıca 'Ağımı genişletmemi sağladı. Örneğin, ister ortaokulda olsun ister aynı odada kalan arkadaşlar, hepsi kaliteli insanlardı. Hâlâ eğitim aldığımız arkadaşlarla iletişim halindeyiz. Aylık olarak neler yaptığımızı grup içinde paylaşıyoruz. Bu proje sayesinde ağım ciddi şekilde gelişti. Bazı arkadaşlar bu ağ aracılığıyla farklı işler yapıyor,' diyerek ağ kurma açısından sağladığı katkıyı vurgulamıştır. Ayrıca, projenin iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yansıttığı katkılar arasında kişisel gelişim, farklı bir bakış açısı kazanımı, çeşitli paydaşların projeye dahil olmasıyla oluşan motivasyon ve İngilizce konuşma fırsatı yer almaktadır. Kişisel gelişim sağlama, farklı bakış açısı kazanma ve projede farklı paydaşların yer almasından dolayı motivasyon sağlama ve İngilizce konuşma fırsatı sunması öğretmenlere yansıyan katkılar arasındadır.

Karşılaşılan zorluklar

Sürdürülebilirlik, hedeflere ulaşma ve olumsuz etkileri azaltma amacıyla proje sürecinde karşılaşılan zorlukların yönetimine ilişkin kodlar Şekil 12’de sunulmuştur.

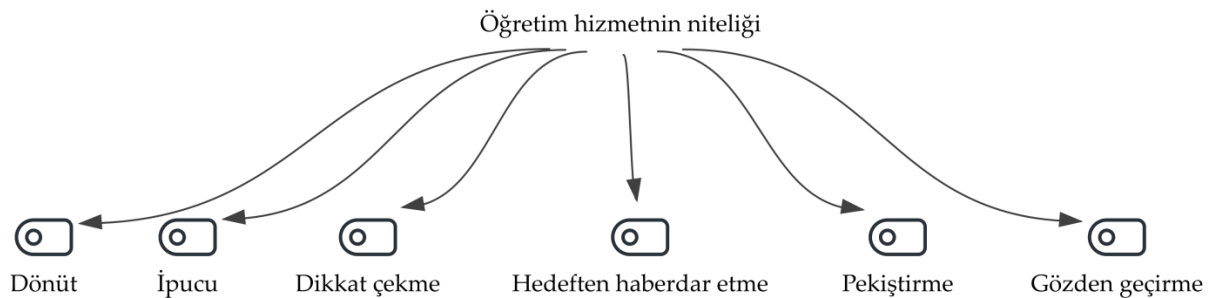


Şekil 12. Karşılaşılan zorluklara ilişkin kodlar

Görüşmelere dayanarak, YÖ12 eğitim öncesinde veya sırasında herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Öte yandan, YÖ15 okul yöneticileriyle yaşanan sıkıntılar nedeniyle bazı öğretmenlerin eğitime katılmadığını ifade etmiştir. YÖ7, ‘Tek olumsuzluk şehrin çok soğuk olmasıydı; başka bir şehir seçilebilirdi.’ diyerek eğitim yeriyle ilgili eleştirisini dile getirmiştir. Ayrıca, internet erişimi, yemek kalitesi ve enstitü yönetimiyle ilgili sorunlar da belirtilmiştir. British Council eğitmenleri ise ağır iş yükü, toplantılara düşük katılım ve eğitmenler arasında uyumsuzluk gibi zorluklar yaşamıştır. KE7, ‘Bazı eğitmenler ortak takvimimizi kullanmadı...’ diyerek bu uyumsuzluğu ifade etmiştir.

Öğretim hizmetinin niteliği

Proje sonrası yapılan gözlemler, öğretmenlerin öğrendikleri teknikleri sınıflarında uygulamalarına odaklanmış ve bu durum öğretim kalitesi temasını ortaya çıkarmıştır. Bu tema doğrultusunda elde edilen kodlar Şekil 13’te sunulmuştur.

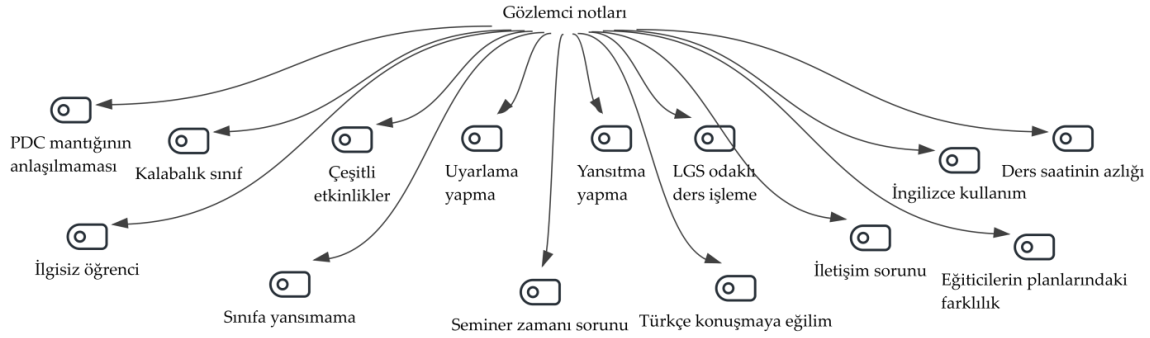


Şekil 13. Öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin kodlar

Katılımcı öğretmenlerin İngilizce derslerine yönelik yapılan gözlemler, sınıf içi öğretim kalitesine katkı sağlayan unsurları ortaya koymuştur. Geri bildirim sağlanması dikkat çekmiş; bu kapsamda öğrencilerin hataları düzeltilmiş ve gerektiğinde açıklamalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra bazı durumlarda doğrudan geri bildirim yerine ipuçları verilerek yönlendirme yapıldığı da gözlemlenmiştir. Öğrencileri derse katmak amacıyla konu hakkında sorular sorma gibi çabalar gözlemlenmiştir. Genel olarak açık ders hedeflerinin belirlenmesi, kazanımların pekiştirilmesi ve tekrar yapılması gibi unsurların öğretim kalitesini artırdığı bulunmuştur.

Gözlemci notları

Gözlemci, seminerler ve seminer sonrasında katılımcı öğretmenlerin sınıflarında yaptığı gözlemlere ilişkin notlar almış ve bunlara kişisel yorumlarını eklemiştir. Bu notların analizinden ‘gözlemci notları’ teması ortaya çıkmış ve bu temaya ait kodlar Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Gözlemci notlarına ilişkin kodlar

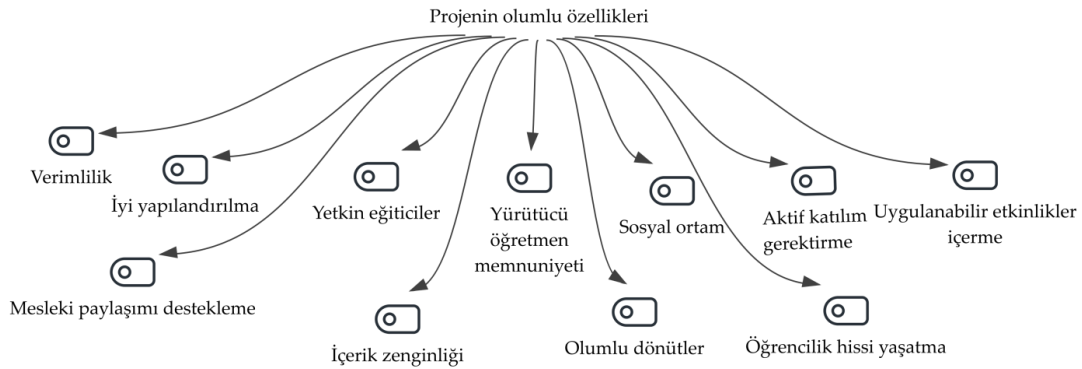
Gözlem notlarında öğretmen eğitimi bağlamında çeşitli zorluklar ve uyarlamalara dikkat çekilmiştir. PDC'nin (Mesleki Öğrenme Toplulukları) yeterince anlaşılabilmesi, kalabalık sınıfların öğrenci katılımını engellemesi ve öğrencilerin ilgisizliği gibi sorunlar gözlemlenmiştir. Yürütücü öğretmenlerin ders içeriğini seminerlere entegre ettiği, bu durumun da öğretmenlerin sınıflarında etkinlikleri uyarlamalarına yol açtığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlık üzerinde yoğunlaştıkları ve özellikle göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda iletişim sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir. Sınıf içinde İngilizce kullanma çabalarına rağmen Türkçeye dönme eğilimi olduğu gözlemlenmiştir. Seminerlerin ders saatlerinden sonra yapılması zaman yönetimi açısından sorunlara yol açmış; aynı anda yürütülen seminerlerde etkinliklerin çeşitliliği ve dikkat dağınıklığı yaşanmış, bu da katılımcı öğretmenlerin yürütücü öğretmenlere göre seminer sınıfı seçmelerine neden olmuştur.

Değerlendirme

Eisner'ın yaklaşımı, değerlendirmeyi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görür ve eğitimsel olayları değerlendirme konusunda uzmanlık gerektirdiğini vurgular. Ona göre eğitimsel olaylara dair eleştirmenlerin farklı bakış açıları bir eksiklik değil, aksine potansiyel bir güçtür (Eisner, 1998). Görüşmeler sonucunda, değerlendirme boyutu kapsamında Projenin Olumlu özellikleri ve Olumsuz özellikleri olarak iki tema ortaya çıkmıştır.

Projenin olumlu özellikleri

Olumlu özellikler, katılımcı memnuniyeti ve projenin başarısını değerlendirmek açısından büyük önem taşır. Bu tema ile ilgili elde edilen kodlar, Şekil 15'te sunulmuştur.

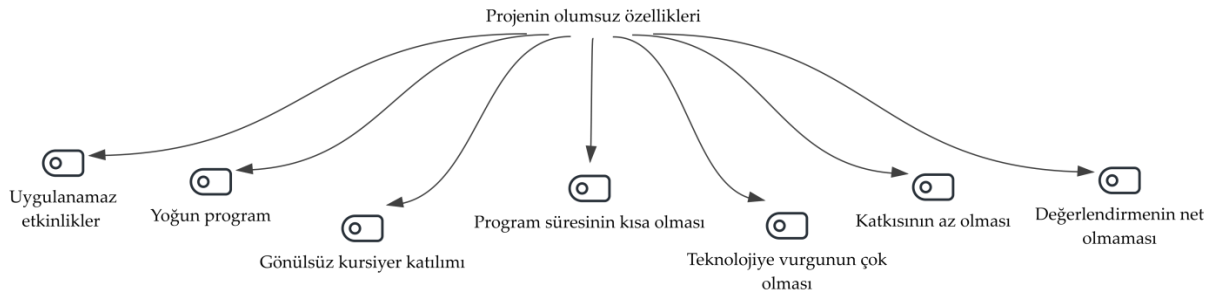


Şekil 15. Projenin olumlu özelliklerine ilişkin kodlar

Projenin verimli bir proje olduğundan kursiyer, yürütücü öğretmen ve eğitimciler tarafından sıklıkla bahsedilmiştir. YÖ15, '12 yıldır öğretmenim ve bu, gördüğüm en harika mesleki gelişim programı...' diyerek verimliliğine dikkat çekmiştir. Projede yer alan bilgi paylaşımının, mesleki paylaşımları desteklediği ve projenin iyi planlanmış, düşünülmüş ve yapılandırılmış olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. YÖ3, 'Çünkü her öğretmenin öğrendikleri bilgileri veya yöntemleri sınıflarında uygulaması mümkün,' diyerek, uygulanabilir etkinliklerin dâhil edildiğini ifade etmiştir. Etkinlikler yapılırken aktif katılım gerektirmesi ve bu aktif katılım sayesinde öğrencilik hissi yaşatması diğer olumlu özellikler arasında yer almaktadır.

Projenin olumsuz özellikleri

Projenin zayıf yönlerini değerlendirmek, etkinliğini ve başarısını ölçmek için oldukça önemlidir. Bu değerlendirme, güçlü ve zayıf yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır. Bu tema ile ilgili kodlar, Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Projenin olumsuz özelliklerine ilişkin kodlar

Uygulanması mümkün olmayan aktivitelerin dâhil edilmesiyle ilgili olarak, YÖ13 şunları ifade etmiştir: 'Herkesin okullarında uygulayamayacağı, günümüz koşullarında hiçbir tür okulda uygulanamayacak etkinlikler de vardı, özellikle İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyük şehirlerde ya da batıdaki ya da kırsal okullarda.' YÖ11, programın yoğunluğundan bahsederken, YÖ13 ise program süresinin biraz daha uzun olabileceğini belirtmiştir. Kurs öğretmenleri ayrıca, tüm öğleden sonranın teknolojiye ayrılmasına yönelik olumsuz görüşler belirtmiş ve teknolojinin aşırıya kaçan bir şekilde vurgulandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların resen görevlendirilmesinden dolayı gönülsüz kursiyer katılımının olması, katkısının az olması ve değerlendirme ölçütlerinin net olmaması da olumsuz özellikler arasındadır.

Temalaştırma

Eisner (1979) tarafından açıklandığı gibi, temalar 'temel özelliklerin bir özetini sağlar' (s. 104). Temalar, gözlemlenen durumlardan çıkarılan genel fikirler veya sonuçlar olup, o durumun önemli özelliklerini özetler ve gözlemlenen süreçler arasında ortak ve anlamlı bağlantılar bulma çabalarını temsil eder (Eisner, 1979). Bu çalışmada dokümanlar, görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla yapılan analizler sonucunda 17 tema belirlenmiştir. Bu temalar projenin tanıtımı, projenin amaçları, mesleki gelişim için yapılan çalışmalar, projeye katılma nedenleri ve beklentileri, fiziki ortam, etkinlikler, proje değerlendirme araçları, PDC yürütücü öğretmenlerin görevleri-rolleri, sınıf ortamı, gözlemci notları, öğretim hizmetinin niteliği, projenin katkıları, yönetsel sorunlar, projenin olumlu özellikleri, projenin olumsuz özellikleri, karşılaşılan zorluklar ve önerileri içermektedir.

Çalışmanın katılımcılarından ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda en çok koda sahip olan Projenin Olumlu özellikleri (138) olmuştur. Olumlu özelliklere sahip bir proje, başarıyı artırır, etkiyi yükseltir, katılımcıları motive eder, itibarı yükseltir ve örnek bir model olarak hizmet verir. Bu özellikler projenin toplumsal etkisini artırır, projeye katılanların deneyimini iyileştirir ve gelecekteki projeler için öğrenme sağlar. 'Projenin Tanıtımı' (129) teması, doküman analizinden sonra sıklık bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Yönetsel Sorunlar (128), projenin yönetim sürecinde karşılaşılan zorluklar ya da sorunları işaret eden temalardan biridir. 'Öneriler' (99) teması, katılımcılarla yapılan tartışmalardan elde edilen yüksek sıklığa sahip bir diğer temadır. Öneriler, projenin başarısı ve etkisi için kritik öneme sahiptir. Öneriler, proje performansını iyileştirir, yaratıcı çözümler sunar, ilerlemeyi teşvik eder, paydaş katılımını artırır, riskleri azaltır ve projeyi hedef kitleye daha uygun hale getirir. 'PDC Yürütücü Öğretmenlerin Sorumlulukları ve Rollerini' (80) teması, yürütücü öğretmenlerin etkinlikleri uygulama, açıklamalar yapma ve işbirliği yapma gibi sorumlulukları içerir. Fiziki Çevre (79) ve Sınıf Ortamı (78) temaları gözlemlerden elde edilmiştir. Projenin Olumsuz Özellikleri (63), projenin etkisini sınırlayan, ilerlemesini engelleyen ve başarısını olumsuz yönde etkileyen özellikleri ifade etmektedir. Proje Değerlendirme Araçları (31) teması ise en az koda sahip olup, projenin nasıl değerlendirildiğine dair bilgiler sunmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, 'Birlikte İngilizce' projesi kapsamında uygulanan mesleki gelişim programının değerlendirilmesi, Eisner Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ne göre yapılmıştır. Başarılı bir öğretim süreci, iki açıdan analiz edilebilir: eğitim planlama sistemleri ve öğrenme ortamı açısından (Eisner, 2002). Bu iki perspektif, öğretim sürecinin farklı yönlerini değerlendirerek daha kapsamlı bir analiz yapılmasına olanak tanır. Yapılan analiz, sonuçların tüm gruplar arasında tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, okulların mesleki öğrenme toplulukları (PLC) olarak işlev görmesinin, küresel ve yerel düzeyde karşılaştırılabileceğini ancak kültür, eğitim, düzenlemeler ve bölgesel farklılıklar gibi çeşitli bağlamsal faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini doğrulamaktadır (Lomos, 2017). Betimleme boyutunda elde edilen bulgulara dayanarak, mesleki gelişim programının amacının mesleki gelişimi desteklemek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bu projeye katılmaları, programın amacına uygun olarak katılım sebepleriyle örtüşmektedir. Bu sonuç, önceki araştırmalarla (Desimone vd., 2002; Kalinowski vd., 2019; Liu ve Phelps, 2019; Yurkofsky vd., 2019) tutarlıdır. Buna karşın, Başkan (2001), katılımcı öğretmenlere göre bazı programların ideal hedeflerinin gerisinde kaldığını bulmuştur. Öğretmen eğitimlerinin başlangıç aşamaları, pedagojik becerilerin geliştirilmesi için önemli görünmektedir (Oosterhoff vd., 2020). Bu sonuçlar, mesleki gelişim programlarının öğretmenleri sürekli olarak gelişmeye teşvik etmedeki önemini ve eğitim kalitesini artırmadaki rollerini vurgulamaktadır. Theresa (2021) göre ise, kolektif bir vizyon, üyelerin çalışmalarını olumlu yönde etkilemiş ve organizasyonun genel sürdürülebilir gelişimini sağlamıştır.

Betimleme boyutunda, öğretmenlerin aktif olarak mesleki gelişimle ilgilendiği ve bu ilgisinin özellikle hizmet içi etkinlikler ve lisansüstü eğitim üzerine yoğunlaştığı açıkça görülmektedir. Lisansüstü eğitimin, özellikle uzaktan eğitim yoluyla erişilebilirliği ve sunduğu avantajlar, örneğin sınav muafiyetleri gibi, bu ilgiyi artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Niemi'ye (2015) göre, hizmet içi eğitim yoluyla süregelen mesleki gelişim, öğretmenlerin alanlarındaki becerilerini tazeleyip geliştirmeleri için etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin bilgilerini ve öğretim uygulamalarını sürekli olarak güncelleyerek öğrencilerine daha iyi hizmet vermelerini sağlar. Diğer taraftan, üretken bir mesleki öğrenme topluluğu (PLC), üyelerini meslektaşlarının mesleki gelişiminden sorumlu tutmaya etkili bir şekilde teşvik eder (Grossman vd., 2001).

Yorumlama boyutundan elde edilen sonuçlardan biri, 'Birlikte İngilizce' nin iyi yapılandırılmış ve verimli bir proje olarak tanımlanmasıdır. Bulgulara göre, projenin verimliliğinin ardındaki nedenler arasında sürdürülebilirlik ve işbirliğini destekleyen çeşitli paydaşların dâhil olması yer almaktadır. Bir kurs olarak başlayıp seminerlerle devam eden destek süreci, sürdürülebilir bir gelişim göstermektedir. Etkili mesleki gelişim, ayrıca akran koçluğu ve diğer takip yöntemlerini içermelidir (Bull ve Buechler, 1996). Kaliteli mesleki gelişim, üç temel unsuru içerir: içerik bilgisi, etkili öğrenme fırsatları ve diğer etkinliklerle uyum (Hirsch, 2001). Buna karşılık, Büyükcan (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kötü yapılandırılmış seminer programları nedeniyle zorluklar yaşadıkları sonucuna varmıştır. Güngör (2023), koçluk programlarının pek etkili olmadığına dair zıt bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde, alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Çiftçi, 2008; David ve Bwisa, 2013; Güngör, 2023; Woods vd., 2007). Oturak-Eyecisoy (2014), yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi programların yeterliliği konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. O'Donahue (2012), Hong (2012), Martinsone ve Damberga (2017), Pozo-Rico ve diğerleri (2020) ise, hizmet içi eğitim programlarının etkili olduğunu ve öğretmenlerin bunları sınıflarında uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, temel bir gereklilik olarak tanımlanmıştır (Sakkoulis vd., 2018). Bu etkinlikler, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmeleri ve modern eğitim yaklaşımlarını benimsemeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Özel olarak tasarlanmış hizmet içi eğitim programları, öğretmen performansını etkili bir şekilde artırır ve eğitim kurumlarının kaliteli eğitim planlaması ve uygulaması gerektiğini vurgular. Tam (2015), PLC sonrasında öğretimin beş boyutta değiştiğini keşfetmiştir: program, öğretim yöntemleri, öğrenme yaklaşımları, öğretmenlerin rolleri ve öğretme

süreci. Bu alanlar içinde üç değişim deseni ortaya çıkmıştır: sadece pratikte değişiklikler yapılması, inançlarda değişiklikler yapılması ancak pratikte değişiklik olmaması ve hem pratikte hem de inançlarda değişikliklerin aynı anda gerçekleşmesi.

Projenin mesleki paylaşımı desteklediği, yeterli eğitmenlere sahip olması, zengin içeriği, uygulanabilir etkinlikler içermesi ve aktif katılım gerektirmesi gibi olumlu yönlerle belirtilmiştir. Bu sonuç değerlendirme boyutunda ortaya konulmuştur. Projenin, katılımcıların mesleki gelişim topluluğu modeline aşına olmamaları, farklı paydaşlar tarafından desteklenmesi ve kurslar ile seminerlerde İngilizce kullanılması gibi özellikleri bu sonuca katkıda bulunmuş olabilir. Kalogiannakis (2010), Omar (2014), Huhtala ve Vesalainen (2017), Pieters ve Kapenda (2017) ve Kalkan (2019) gibi çalışmalar, içeriğin katılımcıların ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını vurgulamaktadır. Öztürk ve Öztürk (2019), nitelikli eğitmen eksikliğini önemli bir eğitim sorunu olarak belirtmektedir. Eisner (1979), eğitim eleştirisi ve araştırması için özel bilgiye duyulan gerekliliği vurgulayarak, sınıf uygulamalarını anlamının ve geliştirme çabalarının sadece anlamakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bakış açısı, eğitimde etkili eleştiri ve araştırma için uzmanlığın rolünü vurgulamaktadır.

Değerlendirme boyutunda olumlu yönlerin yanı sıra, projenin etkinliğini etkileyen uygulanamaz etkinlikler, yoğun kurs programı ve gönülsüz katılımcılar gibi olumsuz yönler de belirlenmiştir. Etkinlikleri uygulayamama sebepleri arasında sınıfların kalabalık olması, internet erişiminin olmaması ve yetersiz araç ve gereçler sayılabilir. Kurs programının yoğunluğu, projenin Türkiye genelinde yayılmasından kaynaklanabilir. Bu durum ardışık eğitim oturumları gerektirmiştir. Gönülsüz katılımcılar proje hedeflerine ulaşmada önemli bir engel teşkil etmektedir. Etkili öğrenme, katılımın gönüllü olduğu durumlarda gerçekleşir. Bu sonuç Arslan (2015) tarafından yapılan zorunlu seminer katılımına dair bulgularla örtüşmektedir. Martinez (2016) ve Zieher ve diğerleri (2021) de, mesleki gelişim programlarında istenilen sonuçlara ulaşmada yaşanan zorluklara dikkat çekmekte ve sürekli desteğin gerekliliğini vurgulamaktadır. Meesuk ve diğerleri (2021) bu araştırmayla benzer sonuçlar bulmuş ve ilgisiz süreçlere yol açan tedarik düzenlemelerinden kaynaklanan zorluklara rağmen Tayland'daki bir devlet kuruluşu tarafından finanse edilen mesleki gelişimin politika tutarlılığı ve paydaş kabulünün önemini vurguladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, süreç, özellikle öğretmen öğrenimini destekleme konusunda faydalı olmaya devam etmekte ve iyileştirme için tanımlanabilir adımlar atılmaktadır.

Betimleyici boyuttaki bulgulardan biri, projenin kurs bileşeninde mikroöğretimin bir değerlendirme aracı olarak kullanılması ve seminer bileşeninde e-sertifika vermesidir. Mikroöğretim, öğretmenlerin daha etkili, güvenli ve öğrenci odaklı öğretim yapmalarına katkıda bulunabilir. Kalkan (2019), Karasolak ve diğerleri (2013), eğitim programlarında pratik sınavların kullanılmasını savunmaktadır. Katılımcı geri bildirimlerinin toplanması ve programların değerlendirilmesi, gelecekteki eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Jung (2001), Kim ve diğerleri (2008) ile Du-Plessis ve Webb (2012), bu tür programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için katılımcı görüşlerinin önemini vurgulamaktadır.

Yorumlama boyutunda, proje hakkında bilgi eksiklikleri, zorunlu katılımcı atamaları, bölgesel uyum zorlukları, yürütücü öğretmenlere yetersiz finansal destek ve bakanlık ödüllerinin yokluğu gibi idari sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar, projenin yapısındaki değişikliklerden ve iletişim eksikliklerinden kaynaklanabilir ve proje yönetimini etkileyebilir. İletişim eksiklikleri, belirsiz hedefler ve kaynak yönetimi sorunları bu zorluklara katkıda bulunmaktadır. Maya ve Taştekin (2018), profesyonel gelişim faaliyetlerine katılımı teşvik etmek için kullanılan çeşitli yöntemleri incelemiş ve ödüller ve finansal destek gibi teşviklerin olumlu etkisini vurgulamıştır. Bu durum Berry ve Eckert (2012) tarafından da belirtilmiştir. Huijboom ve diğerleri (2021), okullardaki PLC'lerin gelişimini teşvik etmek için uyarlanmış destek ve kolaylaştırmanın önemini vurgulamıştır. Çalışmaları, bu PLC'lerin iki akademik yıl boyunca geçirdiği farklı gelişim yollarını gözler önüne sererken, okul bağlamında PLC gelişimini etkileyen faktörleri keşfetmeye devam etmektedir. Truong ve diğerleri (2025), etkili Mesleki Öğrenme Toplulukları (PLC) kurmanın, liderlik, destek, profesyonel gelişim ve gerekli kaynakları sağlamak için işbirliği yapması gereken başlıca paydaşların (okul yöneticileri, akademik liderler, öğretmenler ve politika yapımcılar) aktif katılımını gerektirdiğini ortaya koymuştur.

Yorumlama boyutunda, projenin öğretmenlere çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenme, işbirliği yapma, farkındalık geliştirme ve meslektaşlarıyla iletişimi artırma fırsatları sunduğu tespit edilmiştir. Richards ve Farrell'ın (2012) da belirttiği gibi, etkili mesleki gelişim hem kurumsal hem de bireysel hedefleri ele almalıdır. Projenin mesleki gelişim topluluklarını teşvik etme odağı, işbirliği, öğrenci öğrenimini geliştirme ve belirli hedeflere ulaşma konularına vurgu yaparak bu yaklaşımla örtüşmektedir. Joyce ve Showers'ın (1983) vurguladığı gibi, işbirliğine dayalı fırsatlar ilişkilerin kurulmasını, ortak deneyimlerin paylaşılmasını ve ortak sorunlar hakkında gayri resmî tartışmaların yapılmasını teşvik eder. İşbirliğine dayalı bir ortamda etkileşimler, ortak planlamayı ve fikir alışverişini kolaylaştırarak her öğretmenin okul topluluğundaki rolünün değerli olduğunu ortaya koyar (Bull ve Buechler, 1996). Meesuk ve diğerleri (2021) Tayland'da yürüttüğü çalışmada, Hizmet İçi Öğretmenler için Mesleki Öğrenme Topluluğu (PLC) programının sürdürülebilir mesleki gelişimi desteklemek amacıyla dört yılı aşkın süredir uygulandığı ve Tayland Öğretmenler Konseyi ağı aracılığıyla ülke genelinde yaygınlaştırıldığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, projenin hem öğretmenler hem de eğitim personeli açısından önemli olduğunu, öğretim yöntemlerinde ve öğrenme yaklaşımlarında dönüşümsel değişikliklere yol açtığını ve olumlu düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlamaktadır.

Yorumlama boyutunda, öğretmenler seminerlerdeki yürütücü öğretmenlerin beklentilerine değinmiş ancak bu beklentileri sınıf uygulamalarına yansıtmakta zorlanmışlardır. Bu durum yapılan gözlemlerle de desteklenmiştir. Seminerlere isteksiz katılım bu güçlüklerin sebeplerinden biri olabilir. Ayrıca, 8. ve 12. sınıflarda merkezi sınavlara verilen önemin, öğretmenleri sınav odaklı öğretime yönlendirmiş olabileceği düşünülmektedir. Mayıs ayında yapılan gözlemlerde 12. sınıflarda devam zorunluluğunun olmaması, sınıf mevcudunun azlığı veya kalabalık sınıflar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu eğilimler, öğretmen merkezli ya da ders kitabına dayalı bir öğretim anlayışının varlığına işaret edebilir. Vescio ve diğerleri (2008), mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci merkezli öğretimi teşvik ettiğini belirtirken; Carpenter (2012), işbirliği yoluyla olumlu uygulama değişikliklerinin gözlemlendiğini vurgulamıştır. Bu toplulukların, pedagojik becerilerin gelişimine katkı sunması, iyi uygulamaların paylaşılmasını sağlaması ve öğrenci öğrenimini iyileştirmeye yönelik işbirliğini teşvik etmesi beklenmektedir. Eisner (1979) ise etkili eğitsel eleştirinin, öğrenci başarısını artırmada ve eğitim sistemini iyileştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Yorumlama boyutundaki bulgular kapsamında paydaşlar projeye yönelik çeşitli iyileştirme önerilerinde bulunmuştur. Bu öneriler arasında seminer katılımının gönüllülük esasına dayandırılması, seçim kriterlerinin şeffaflaştırılması, zaman ve mekân açısından düzenlemeler yapılması, paylaşımın artırılması, taslak sunumların hazırlanması, proje rehberliği sağlanması, eğitici uzmanlıklarının çeşitlendirilmesi ve çıktı raporlarının oluşturulması yer almaktadır. Söz konusu öneriler, projenin zayıf yönlerini gidermeyi, etkinliğini artırmayı ve katılımcı merkezli bir yaklaşımı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, Boydak-Özan ve Dikici'nin (2001) eğitim süreçlerinin geliştirilmesinde önerilerin önemine yaptığı vurgu ile örtüşmektedir.

Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, 'Birlikte İngilizce Projesi' kapsamında uygulanan mesleki gelişim programının değerlendirilmesine ilişkin çeşitli önemli bulguları ortaya koymaktadır. Öncelikle, programın öğretmenlerin mesleki gelişimini etkili biçimde desteklediği, katılım motivasyonlarıyla örtüştüğü ve pedagojik becerilerin sürekli geliştirilmesinin önemini vurguladığı görülmektedir. Ancak, uygulamaya dönük olmayan etkinlikler, yoğun ders programı ve isteksiz katılımcılar gibi zorluklar, projenin etkililiğini olumsuz etkilemekte; bu durum, programın tasarımı ve uygulanmasında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Tüm bu zorluklara rağmen proje, işbirliği ve paydaş katılımıyla sürdürülebilir bir yapı sergilemekte; akran koçluğu ve sürekli destek mekanizmalarının mesleki gelişim girişimlerinde taşıdığı önemi gözler önüne sermektedir. Proje öğretmenlere çeşitli öğrenme fırsatları sunması, işbirliğini teşvik etmesi ve meslektaşlar arası iletişimi güçlendirmesi açısından etkili mesleki gelişim ilkeleriyle örtüşmektedir. Öte yandan, yapılan gözlemler, seminerlerde sunulan beklentiler ile sınıf içi uygulamalar arasında bir kopukluk olduğunu

ortaya koymakta; bu durum, ğretmen ihtiyaçlarına daha uygun, uygulama temelli eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Geliştirme nerileri; katılımcı etkileşimini artırmaya, şeffaflığı sağlamaya ve programın ğretmen ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hle getirilmesine odaklanmakta; mesleki gelişim programlarında sürekli değerlendirme ve uyumlaştırmanın önemini vurgulamaktadır. Genel olarak çalışma, hedefe yönelik, işbirliğine dayalı ve katılımcı odaklı mesleki gelişim programlarının ğretmen performansı ve ğrenci öğrenme ıktıları üzerindeki değerini ortaya koymaktadır.

neriler

Hizmet içi eğitim programları yoluyla Mesleki ğrenme Topluluklarının (MT) sürdürülebilirliğini sağlamak ve katılımcıların ihtiyaçlarını yeterli düzeyde desteklemek için; eğitimin içeriğinin katılımcılara göre uyarlanması, etkili bir geri bildirim mekanizmasının kurulması, sürdürülebilir desteğin sağlanması, hedefleri, süresi ve katılımcıları belirli olan iyi planlanmış bir program oluşturulması, yeterli kaynakların temin edilmesi, eğitim materyalleriyle desteklenmesi, etkili iletişim kanalları aracılığıyla bilgi paylaşımının kolaylaştırılması ve programın farklı disiplinlere yayılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında "hizmet içi eğitim"* (Thesis No. 426144) [Master's thesis, İstanbul Aydın University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aydın, İ. (2014). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı* (2nd ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Basma, B., & Savage, R. (2023). Teacher professional development and student reading in middle and high school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Teacher Education*, 74(3), 214-228. <https://doi.org/10.1177/00224871231153084>
- Başkan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)* (Thesis No. 109091) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Berry, B., & Eckert, J. (2012). *Creating teacher incentives for school excellence and equity*. National Education Policy Center.
- Boydak-Özan, M., & Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Bull, B., & Buechler, M. (1996). *Learning together' professional development for better schools*. Indiana Education Policy Center.
- Büyükcın, Y. (2008). *İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı* (Thesis No. 234346) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Carpenter, D. (2012). *Professional learning communities' impact on science teacher classroom practice in a Midwestern urban school district* (Publication No. 3546015) [Doctoral dissertation, Nebraska University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Clarke, N. (2001). The impact of in-service training within social services. *The British Journal of Social Work*, 31(5), 757-774. <https://doi.org/10.1093/bjsw/31.5.757>
- Craig, C. J., Li, J., & Kelley, M. (2022). 'Charting waters of New Seas': The scholarly contributions of Elliot Eisner. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1927193>
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı'nın (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 527325) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çetin, E. (2018). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 517387) [Master's thesis, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Thesis No. 219045) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching* (Report No. ED535859) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyley, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Datnow, A., Park, V. M., & Kennedy-Lewis, B. L. (2012). High school teachers' use of data to inform instruction. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(4), 247-265. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.718944>

- David, M. N., & Bwisa, H. M. (2013). Factors influencing teachers' active involvement in continuous professional development: A survey in Trans Nzoia West District, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 3(5), 224-235.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- 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., Porter, C. A., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- Du-Plessis, A., & Webb, P. (2012). A teacher proposed heuristic for ict professional teacher development and implementation in the South African context. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 46-55.
- Edward, A. C. (2010). *Teacher as the instrument of evaluation: A descriptive case study of Connoisseurship and Educational Criticism's role in project-based learning, technology arts classrooms* (Publication No. 3430263) [Doctoral dissertation, University of La Verne]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık
- Ergin, A. (2021). An evaluation of educational information network (EBA) via educational criticism model. *The Journal of Kesit Academy*, 7(27), 37-51. <http://doi.org/10.29228/kesit.50667>
- Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 564508) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610867>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation - Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Geng, E. (2017). Teachers' experiences in a professional learning community on the constructivist lesson planning: A case study among primary school teachers. *Education And Science*, 42(190), 189-209. <http://doi.org/10.15390/EB.2017.6911>
- Gershon, W., S., & Helfenbein, R., J. (2023) Curriculum matters: Educational tools for troubled times. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2218466>
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, P., Cunningham, S., Carl James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V., Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A., & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>
- Goss, S. A. (2018). *The role and impact of engrossment for the caring art teacher* (Publication No. 10839235) [Doctoral dissertation, Nothers Illinois University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Göçer, G. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 627511) [Doctoral dissertation, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: Mind the gap*. Springer
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press
- Güngör, S. S. (2023). *Hizmetiçi eğitim kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitim koçluğu programının Scriven'in bağımsız değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 788507) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 115-200. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hayes, D. (1995). In-service teacher development: Some basic principles. *ELT Journal*, 49(3), 252-261. <https://doi.org/10.1093/elt/49.3.252>
- Hirsch, E. (2001). *Teacher recruitment: Staffing classrooms with quality teachers*. State Higher Education Executive Officers Association.
- Hong, L. (2012). Making it work: A case study of a teacher training programme in China. In C. Tribble (Ed.), *Managing change in English language teaching: Lessons from experience* (pp. 143-146). British Council.
- Huhtala A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55-79. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional Learning Communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, (31), 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- İnce, M., & Yavuz, O. K. (2018). Evaluation of the 5th grade social studies course curriculum according to the Eisner educational criticism model. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(26), 407-426. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.20>
- Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online inservice teacher training: Korea's experience. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v2i1.30>
- Kalinowski, F., Gronostaj, A., & Vock, M. (2019). Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review. *AERA Open*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Kalkan, Ö. (2019). *Teknoloji entegrasyonuna yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin etkililiği konusunda öğretmen ve akademisyenlerin önerileri* (Thesis No. 583925) [Master's thesis, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17. <http://doi.org/10.1007/s10639-008-9079-3>
- Karakuş-Özdemirci, Ö., & Akar, H. (2022). Gendered citizenship: A post-structural and critical analysis of the citizenship curriculum regarding gender. *Education and Science*, 47(211), 297-322. <http://doi.org/10.15390/eb.2022.11245>

- Karakuş-Özdemirci, Ö., Aksoy, A. N., & Ok, A. (2020). Evaluation of human rights, civics and democracy curriculum through Eisner's evaluation framework. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 136-150. <https://doi.org/10.16986/huje.2019051813>
- Karasolak, K., Tanriseven, I., & Yavuz-Konokman, G. (2013). Determining teachers' attitudes towards in-service education activities. *Kastamonu Education Journal*, 21(3), 997-1010.
- Kemmis, S. (1982). Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 221-240. <https://doi.org/10.1080/0022027820140302>
- Khanipoor, F., Amini, M., & Bazrafcan, L. (2017). Evaluation of educational program in the master of medical education by Eisner's educational connoisseurship and criticism model. *Journal of Education and Health Promotion*, 6(1), 55. http://doi.org/10.4103/jehp.jehp_103_15
- Kim, J. H., Jung, S. Y., & Lee, W. G. (2008). Design of contents for ICT literacy inservice training of teachers in Korea. *Computers & Education*, 51(4), 1683-1706. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.05.001>
- Kime, D. B. (2008). *Outdoor adventure education instructor teaching in postsecondary education settings: Educational connoisseurship and criticism case studies in Canada, New Zealand, and the United States* [Doctoral dissertation, University of Denver]. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1971430859785811844>
- Kumral, O., & Saracaloğlu, A., S. (2011). Eğitsel Eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *NWSA e- Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 106-118.
- Liu, S., & Phelps, G. (2019). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 537-550. <https://doi.org/10.1177/0022487119886290>
- Lomos, C. (2017). To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices?. *School Effectiveness School Improvement*, 28(2), 276-291. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1279186>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement-A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Main, S., & Slater, E. (2022). Online continuous professional learning: A model for improving reading outcomes in regional and remote schools?. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 201-214. <https://doi.org/10.1177/00224871211009110>
- Martinez, L. (2016). Teachers' voices on social emotional learning: Identifying the conditions that make implementation possible. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 6-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121275>
- Martinsons, B., & Damberga, I. (2017). Qualitative analysis of teachers' written selfreflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 215-225. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236>
- Maya, İ., & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 909-932. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13439>
- Meesuk, P., Wongrugsu, A., & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 30-44. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0015>
- Morgan, C., & Nail, P. (2005). *Continuing professional development for teachers: From induction to seniormanagement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Morina, F., Fütterer, T., Hübner, N., Zitzmann, S., & Fischer, C. (2025). Effects of online teacher professional development on teacher-, classroom-, and student-level outcomes: A meta-analysis. *Computers & Education*, (228), 105247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105247>

- Mydin, A. A., Xia Y., Long Y. (2024). Professional learning communities and their impact on teacher performance: Empirical evidence from public primary schools in Guiyang. *Teaching and Teacher Education*, (148), 104715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104715>
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294. <http://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.519>
- Nordin, A., & Wahlström, N. (2019). Transnational policy discourses on 'teacher quality': An educational connoisseurship and criticism approach. *Policy Futures in Education*, 17(3), 438-454. <https://doi.org/10.1177/1478210318819200>
- Nouri, A., & Farsi, S. (2018). The current state of arts education in Iran: A case study in two elementary schools using educational criticism. *The International Journal of Art Design Education*, 37(1), 125-136. <https://doi.org/10.1111/jade.12151>
- O'Donahue, C. (2012). Change in Tamil Nadu, India. In C. Tribble (Ed.), *Managing change in English language teaching: Lessons from experience* (pp. 153-162). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B330%20MC%20in%20ELT%20book_v7.pdf
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <http://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Omar, C. M. Z. C. (2014). The need for in-service training for teachers and it's effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9. <http://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss11.261>
- Oosterhoff, A. M, Oenema-Mostert, I. C., & Minnaert, A. E. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, (96), 103176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Oturak-Eyecisoy, H. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)* (Thesis No. 375677) (Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Öztürk, Ö., & Öztürk, G. (2019). Music teachers' status of participation in in-service training programs and their expectations. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 245-257. <http://doi.org/10.14686/buefad.458211>
- Pieters, L., & Kapenda, H. M. (2017). Lecturers' perceptions on the effectiveness of inservice training programs at a selected public sector organization in Namibia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 157-183. <http://doi.org/10.17583/remie.2017.2526>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejon, J. J. (2020). Teacher training can make a difference: Tools to overcome the impact of covid-19 on primary schools, an experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2012). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge Language Education.
- Rutten, L., Butville, D., & Dvir, B. (2024). Leaning into difficult topics: Inquiry communities as teacher professional learning for turbulent times. *Journal of Teacher Education*, 75(3), 292-304. <https://doi.org/10.1177/00224871241231543>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.

- Sakkoulis, D. P., Asimaki, A., & Vergidis, D. K. (2018). In-service training as a factor in the formation of the teacher's individual theory of education. *International Education Studies*, 11(3), 48-60. <http://doi.org/10.5539/ies.v11n3p48>
- Segal, A. (2024). Rethinking collective reflection in teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/00224871231188702>
- Service, B. (2014). *Will the benefit equal the effort? An investigation into the personal significance of the changes signalled in a mandated curriculum to New Zealand secondary school teachers* [Doctoral thesis, Victoria University of Wellington]. https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/thesis/Will_the_benefit_equal_the_effort_An_investigation_into_the_personal_significance_of_the_changes_signalled_in_a_mandated_curriculum_to_New_Zealand_secondary_school_teachers/17006320?file=31459543
- Shahidi, L., Vahidi, M., Mahram, B., Areshtanab, H., & Zarghi, N. (2014). Professional identity development in nursing students: Eisner's evaluation model. *Research and Development in Medical Education*, 3(1), 37-43. <https://doi.org/10.5681/rdme.2014.009>
- Stake, R. (1995). *Case researcher roles, the art of case study research*. Sage Publications.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Theresa, M. (2021). *Ministry of Education Management members' perceptions of shared organizational vision* (Publication No. 28492109) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Thompson, M. (2019). *An inquiry into the internationally minded curriculum* [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. <https://scispace.com/pdf/an-inquiry-into-the-internationally-minded-curriculum-4nntq2bsh5.pdf>
- Tran, D., & O'Connor, B. R. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Truong, T. D., Dinh, H.-V. T., Ha, X. V., Nguyen, H. T., Dau, L. M., & Tran, N. G. (2025). The role of key stakeholders in building effective professional learning communities (PLCs) in Vietnamese primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, (11), 101212. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101212>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Watters, J. B., Miller, G. J., & Rhone, R. (2025). *Reimagining the P-20 landscape for school leadership learning*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6220-4>
- Woods, P. A., Cowie, M., & Woods, G. J. (2007). *Head teachers' professional development: Provision, barriers, and needs*. Learning and Teaching Scotland.
- Yan, Y., & Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. <https://doi.org/10.1177/0022487118801343>
- Yapıcıoğlu, D., K., Atik Kara, D., & Sever, D. (2016). Türkiye de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Yazıcı, T., & Taşgın, A. (2021). Evaluation of a mathematics curriculum in accordance with the Eisner's educational connoisseurship and criticism model. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1226-1240.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

- Yuan, F., Li, J., & Mao, Y. (2025). Exploring developmental trajectories for English language teachers: Evidence from professional agency, teacher commitment, and professional learning communities in Chinese universities. *SAGE Open*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440251320058>
- Yurkofsky, M. M., Blum-Smith, S., & Brennan, S. (2019). Expanding outcomes: Exploring varied conceptions of teacher learning in an online professional development experience. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.002>
- Yücesoy-Bakır, G. (2024). Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının Eisner'in eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeline göre değerlendirilmesi (Thesis No. 901496) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(5), 388-397. <https://doi.org/10.1037/spq0000461>