

EĞİTİM
yayınevi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

■

DOÇ. DR. MEHMET EROĞLU



ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Doç. Dr. Mehmet EROĞLU

EĞİTİM
yayınevi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Doç. Dr. Mehmet Eroğlu

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6613-56-0

1. Baskı, Aralık 2023

Kütüphane Kimlik Kartı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Doç. Dr. Mehmet Eroğlu

102 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6613-56-0

Bu kitap, yazarın "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
1. GİRİŞ.....	7
2. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ	13
2.1. Mesleki Gelişimin Tanımı	13
2.2. Mesleki Gelişimin Gerekliliği	19
3. MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI VE ÖZELLİKLERİ	27
3.1. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri.....	27
3.1.1. İçerik Odaklılık.....	32
3.1.2. Aktif Öğrenme	33
3.1.3. Uyumluluk	34
3.1.4. Etkinlik Türü	36
3.1.5. Kollektif Katılım	37
3.1.6. Süre/uzunluk	38
4. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ.....	40
4.1. Mesleki Gelişim Modelleri	40
4.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli	43
4.1.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Modeli	44
4.1.3. Bireysel-Yönelimli Modeller.....	45
5. MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİ	48
5.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri	48
5.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	54
5.1.2. Reform Temelli Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	55
5.1.3. İnfomal Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	56

6. MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM.....	60
6.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	60
7. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ	68
7.1. Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	68
7.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Uluslararası Karşılaştırmalar	73
7.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	80
YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ	102

ÖNSÖZ

Son yıllarda eğitimde nitelik arayışları hızla artmaktadır. Bu nitelik artışını sağlamak için birçok eğitim reformu yapılmaktadır. Ancak eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesinin üzerinde olamayacağı düşüncesi bu reformların yönünü öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime çevirmiştir. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmen kalitesinin öğrencilerin başarısını artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kalitesi ise nitelikli bir hizmet öncesi eğitimin yanı sıra mesleki gelişimle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin başarısının artırılmasında öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi önemli bir rol oynamaktadır.

Çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çabalar olsa da henüz istenen düzeye ulaşamamıştır. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyen bireysel ve örgütsel birçok faktör vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkili bir şekilde yapılandırmak için bu sürecin kuramsal temellerinin ve yapısının açık bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimi kuramsal ve yapısal olarak tüm yönleriyle ele alınmaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu mesleği seçmeme vesile olan sayın hocam Doç. Dr. Oğuz Gürbüzürk'e, akademik yaşamımda bana her koşulda güvenini vurgulayan, destekleyen, akademik çalışmalarımı yol gösterici olan birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ramazan Özbek'e, çok teşekkür ederim. Akademik çalışmalarımı ve yaşamımda desteklerini her zaman desteklerini esirgemeyen meslektaşlarım ve hocalarım, Prof .Dr. Burhan Akpınar, Doç.Dr. Vildan Donmuş Kaya, Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Erdoğan, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Celal Erol, Dr. Cem Şenol'a, yaşamımın motivasyon kaynağı olan kızım Ahsen Eroğlu ve aileme teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mehmet EROĞLU

2023

1. GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve değişimler insanların yaşamlarını, alışkanlıklarını, önceliklerini vs. etkilemektedir. Özellikle bu teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı dijital devrim bu etkileri çok daha hızlı bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu değişime ve gelişime duyarsız kalmak imkansız hale gelmiştir. Toplumlar da bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim başta olmak üzere birçok alanda reformlar yapmaktadır. Bu reform süreçlerinin başında eğitimin gelmesinin temel sebebi ise bu değişim sürecinde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmasıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olmak için de nitelikli ve kaliteli bir eğitim gereklidir. Nitelikli eğitim için ise nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Seferoğlu, 2004; Altun & Cengiz, 2012; Yaylacı, 2013).

Öğrenci başarısı veya öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi eğitimde kalitenin önemli göstergelerindedir (Akgündüz vd., 2015). Fakat eğitimde öğrencinin başarısını etkileyen birçok faktörden söz etmek de mümkündür. Bu faktörler öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonu ve davranışları; aile kaynakları, akran grubu becerileri, okul organizasyonu, müfredat yapısı ve içeriği, öğretmenlik becerileri, bilgi, tutum ve uygulamalarıdır. Ancak pek çok

ülkede de kabul edildiği gibi öğretmen kalitesi öğrencinin başarısını etkileyen en önemli değişkendir (Sanders & Horn 1998; Nye, Konstantopoulos, & Hedges 2004; OECD, 2011; Caena, 2011; Sass, Hannaway, Figlio & Feng vd., 2012; İlğan, 2013; Adesina, Raimi, Bolaji & Adesina, 2016). Bu bağlamda eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerinin kalitesinin üzerinde olması mümkün değildir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenin niteliği ise öncelikle öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve hizmetindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte çağın gereklerine göre bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimleri ile ilgilidir (Kaçan, 2004; Özer, 2005; Hamdan & Lai, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin etkili olabilmesi, en iyi eğitim uygulamalarını yapabilmesi için, bilgi ve becerilerini mesleki gelişim yoluyla geliştirmesi gerekmektedir (Mizell, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen eğitim reformlarının temelini oluşturmaktadır (Seferoğlu, 2001; Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Çünkü eğitimde kalitenin artırılması ancak öğretmenlerin mesleki gelişimiyle mümkün olmaktadır (Knight, 2002; Daloğlu, 2004). Eğitimde kalitenin artırılmasında temel unsurlardan biri olan mesleki gelişim süreci, yaşam boyu eğitim içinde yer almaktadır (Telese, 2012). Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme gibi kavramların evrilmesiyle ortaya çıkmıştır (Scales, Pickering & Senior, 2011). Bu bağlamda mesleki gelişim perspektifinden öğretim profesyonel bir iş olarak görülmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimle mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir (Chang, Yeh, Chan & Hsiao, 2011). Öğretmenler mesleki gelişim yoluyla eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunurlar. Çünkü mesleki gelişim öğretmenlerin daha iyi öğretim faaliyetlerinde bulunmasını sağlayan öğretmen yeterliğini de artırmaktadır

(Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Ross & Bruce, 2007; Karabenick & Noda, 2004).

Mesleki gelişim, bir mesleği icra edenlerin kendilerini meslekleriyle ilgili hem teknik konularda hem de sosyal değişim konularında güncel tutmaları, bilgi ve becerilerini güncellemeleri için gereklidir (Murphy & Calway, 2008). Öğretmenler mesleki gelişim sayesinde alanına ilişkin bilgilerini artırarak derinleştirebilirler. Ayrıca alanıyla ilgili gelişmeleri takip ederek, mesleki yeterliklerini işyerinin standartlarına uygun hale getirebilirler (Reese, 2010). Yapılan çalışmalar nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağladığını göstermektedir (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000; Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Blank & De Las Alas, 2009; Egalite, Kisida, & Winters, 2015). Ancak her mesleki gelişim uygulamasının bu olumlu etkiyi ortaya koyması da mümkün değildir (Soine & Lumpe, 2014). Bu durumda mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmaları ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde kalitenin artırılmasında temel taşlardan biri olan mesleki gelişimin nasıl, nerede ve hangi koşullarda gerçekleşeceğine ilişkin literatürde farklı yaklaşımlar vardır. Ancak temel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinlikleriyle gerçekleşmektedir (Kwakman, 2003).

Günümüzde öğretmenlerden kendileri için gerekli olan yüksek akademik standartları ve yüksek kalite beklentisini karşılamak için mesleki gelişimle, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Craft, 2002). Çünkü öğretmenlerin öğretim, öğrenciyi tanıma, sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi, farklı öğretim stratejilerini bilme ve alanının gerektirdiği bilgilere sahip olma gibi sorumlulukları vardır (Goh & Wong, 2014). Bu sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri

mesleki gelişimle mümkündür. Hızlı değişen sosyal, kültürel ve politik dinamiklerle, öğretmenlerin daha iyi performans gösterebilmeleri için mesleki gelişim zorunlu hale gelmiştir (Krecic & Grmek, 2008). Bu nedenle son zamanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemesi, geliştirmesi ve kendileri için iyi bir öğretim vizyonu oluşturması için de gereklidir (Day, 2002). Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin başka bir bakış açısı da, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini oluşturan ön lisans, lisans ve sertifika vb. programların öğretmenler için gerekli olan tüm bilgileri veya bu bilgilerin uygulmadaki kullanımını içermemesidir (Knight, 2002). Bütün bu gerekçeler dikkate alındığında günümüzde öğretmenler yüksek akademik standartları, teknolojik gelişmeleri ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerini karşılamak için mesleki gelişimle yüz yüze gelmektedirler (Scales vd., 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde bazı önemli sorunların olduğu ve bununla birlikte bu sorunlara çözüm getirecek yeterince çalışmanın olmadığı görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Bellibaş & Gümüş, 2016; Elçiçek & Yaşar, 2016; Eroğlu, 2016). Son yıllarda mesleki gelişim, Milli Eğitim Şuralarında, Kalkınma Planlarında ve 2017-23 öğretmen strateji belgesinde yer almasına rağmen, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır (Bümen vd., 2012; MEB, 2017). Bu konuya ilişkin ulusal birçok çalışma vardır ancak bazı uluslararası çalışmaların sonuçları oldukça çarpıcıdır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2010 raporuna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin genç ve deneyimsiz olması, mesleki gelişime daha çok ihtiyaç duyduklarının bir

göstergesidir (TEDMEM, 2016). Sözkonusu TALIS (2010) raporunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilemediği, hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmadıkları da belirtilmiştir Hizmet içi eğitime ihtiyaç duymamalarının en önemli sebebi ise daha önce alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamamasıdır (Büyüköztürk, Akbaba Altun & Yıldırım, 2010). Aynı dönemde hazırlanan TALIS raporuna göre Türkiye’deki öğretmenlerin %20’si katılmış oldukları kurs/çalıştay ve konferans/seminer türü etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerinde etkisinin olmadığını düşünmektedirler (Büyüköztürk, vd., 2010). Benzer şekilde TALIS 2015 raporunda da öğretmenlerin dörtte birinden azı son üç ay içerisinde bir mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır (Taş vd., 2016). Çünkü Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasında önemli yeri olan hizmet içi eğitimler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, geribildirim sunmayan bir şekilde yürütüldüğünden etkisiz kalmaktadır (Kanlı & Yağbasan, 2001; Seferoğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Bümen vd., 2012; Genç & Aydın, 2015; İzci & Eroğlu, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda anlayış temel bir değişikliğine ihtiyaç vardır. Zaten MEB (2017)’nin hazırladığı 2017-23 öğretmen strateji belgesinde de öğretmenlerin mesleki gelişiminin sorunlu olduğu, hizmet içi eğitimlerin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu yetersizlerin üstesinden gelinmesi için bir takım yeni uygulamalar yapılacağı belirtilmiştir. Ancak ortaya çıkan bu durumlar Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunları açıklamak için tek başına yeterli değildir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin niceliksel ve niteliksel sorunlar (Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Elçiçek & Yaşar, 2016) olmakla birlikte bunların dışında da birçok faktörden söz edilebilir. Çünkü

mesleki gelişimi etkileyen kişisel ve örgütsel birçok değişken bulunmaktadır (Kwakman, 2003; Liu, Jehng & Fang, 2014). Bu değişkenler mesleki gelişim türü, sayısı niteliği, imkanları, öğretmenlerin özellikleri, mesleki gelişimde okulun yada diğer kurumların desteği vs şeklinde ifade edilebilir (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Kwakman, 2003; Liu vd., 2014). Bu bağlamda bütüncül bir yaklaşımla öğretmenlerin hem kişisel özellikleri hem de okulun örgütsel, yapısal özellikleri irdelenerek sorunun kaynakları ortaya konulmalıdır.

Türkiye’de de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunların çok boyutlu olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması, okulların imkanları, yöneticilerin tutumları, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki gelişime yönelik tutumları bu boyutlardan bazılarıdır (Bayrakçı, 2009; Cengiz & Altun, 2012; Dervişoğulları, 2014; Elçiçek & Yaşar, 2016). Mesleki gelişime yönelik tutum sorunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü mesleki gelişim gönüllülük gerektiren bir süreçtir (Seferoğlu, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve motivasyonları önemlidir (Özer, 2004; Özoğlu, 2010). Türkiye’de hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler öğrenci, tatilci ve mahkum gibi farklı şekilde tanımlanabilmektedir (MEB, 2010). Hizmet içi eğitime katılan bu öğretmenler daha çok mecburiyet hissiyle eğitime katıldıklarını belirtmektedir (Bümen vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bu tutumları ve bakış açıları mesleki gelişim sürecini aksaklığa uğratmaktadır (Bozkurt vd., 2012).

2. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişiminin kuramsal temelleri mesleki gelişimin tanımı ve gerekliliği bağlamında ele alınmaktadır.

2.1. Mesleki Gelişimin Tanımı

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim reformlarının temel bir bileşeni olarak son yıllarda üzerinde durulan bir kavramdır (Seferoğlu, 2001; Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Hatta öğretmenlerin mesleki gelişimi alanıyla ilgili çok sayıda araştırma ve araştırma çağrısı vardır (Wilson & Berne, 1999). Ancak çoğu kimse mesleki gelişimi neyin oluşturduğunu, mesleki bilginin nasıl şekillendirildiğini veya meslektekilerin nasıl öğrendiklerini net bir şekilde tanımlayamamaktadır (Kennedy, 2016). Bu tür tanımlar her zaman soruya açık olmakla birlikte kültürel, politik ve sosyal bağlamlardan etkilenmektedir (Wilson & Berne, 1999; Abou-Assali, 2014). Ancak mesleki gelişimi tanımlayabilmek için öncelikle etkili öğretmeni tanımlamak daha yararlı olabilir. Korthagen ve arkadaşları (2013), etkili bir öğretmenin çevresini, nitelikleri, idealleri, kimlik duygusu, inançları arasındaki belirli bir tutarlılık temelinde etkileyen bir kişi olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunu başarabilmek

için bu özellikler arasında bir uyum oluşturması gerektiğini, bu uyumunda ancak mesleki gelişimle olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim uyum içindeki bir yapıyı işaret etmektedir. Ancak bu uyum ve yapıyı ifade eden kavram farklı şekillerde vurgulanmaktadır. Bazıları bu kavramı geleneksel olarak düzenlenen kısa süreli eğitimler ve çalıştaylarla ilişkilendirirken (Corcoran, 1995) bazıları da sürekli öğrenme ve yansıtıcı uygulamalarla ilişkilendirmektedir. Okullarda da mesleki gelişim yerine amacı benzer şekilde öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olan personel gelişimi, hizmet içi eğitim, mesleki öğrenme, sürekli eğitim gibi kavramlarda kullanılmaktadır (Mizell, 2010).

Mesleki gelişim kavramına ilişkin literatürde öğretmen gelişimi, hizmet içi eğitim, personel gelişimi, kariyer gelişimi, insan kaynakları gelişimi, mesleki gelişim, sürekli mesleki gelişim, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları kullanılabilmektedir (Wermke, 2013). Bu kavramlar içerik olarak benzer anlamlara sahip olmasına rağmen farklı araştırmacılar tarafından farklı anlamlarda kullanılabilmektedir (Craft, 2002; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013). Mesleki gelişim, bir meslektekiler için devam eden mesleki eğitimlerini ve mesleki çalışmalarını ifade eden “işgücü geliştirme” kavramının yerine kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Early & Bubb, 2007). Mesleki gelişim, genel olarak bir meslek erbabının mesleki rolündeki gelişmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Villegas-Reimers, 2003; Abou-Assali, 2014). Bir mesleği yapan kişinin ortaya çıkan bilgi talebine bağlı olarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren, sürekli olarak öğrenmeyi gerektiren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Hoque, Alam, & Abdullah, 2011).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesi için gayret sarf etmelerini gerektiren mesleki hedeflerle güçlü şekilde

bağlantılıdır. Bu bağlantıdan dolayı öğretmen öğrenmesi yerine mesleki gelişim kavramı kullanılmaktadır (Kwakman, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimi genel olarak öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi sürecini ifade etmek için kullanılmaktadır (Craft, 2002). Bu bağlamda mesleki gelişim öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden başlayarak meslek yaşamları boyunca devam eden eğitim fırsatlarını içeren ve emeklilikle sonlanan bir süreci vurgulamak için kullanılmaktadır (Bubb & Early, 2007). Dolayısıyla mesleki gelişim, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerden mesleklerine ilişkin özel okumalarına kadar bütün öğrenme formlarını içeren bir kavramdır (Craft, 2002). Benzer şekilde Day ve Sach (2005) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmeleri için meslek yaşamları boyunca katıldıkları etkinlikleri vurgulayan genel bir kavram olarak ifade etmektedir. Ancak oldukça karışık entellektüel ve duygusal çabayı ifade eden bu basit tanım öğretim standartlarının sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması gibi kendine özgü zorlukları içermektedir. Yani öğretmenler için mesleki gelişim; hizmet öncesi eğitim, yeni öğretmenlerin eğitimi, hizmet içi eğitim ve ileri düzey eğitim bileşenleri, eğitimsel yenilikler (okul gelişimi) ve eğitim araştırmaları ile ilişkili bir kavramdır (Terzi, 2014). İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin başka tanımlamalara da rastlamak mümkündür. Mesleki gelişim konusundaki çalışmalarıyla bilinen Guskey (2000)'e göre mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamayı amaçlayan süreçler ve etkinliklerdir (Guskey, 2000). Benzer şekilde bu alanda birçok çalışması olan Day (2002) mesleki gelişimi, bireysel ya da grupla yapılan ve okula direk veya dolaylı yarar sağlayarak eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunan bilinçli ve planlı bütün doğal öğrenme deneyimlerini içeren

bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin, bireysel veya grupça öğretimsel hedefleri gözden geçirme, güncelleme, genişletme; öğrencilerle, meslektaşlarla iyi bir mesleki düşünme, planlama ve uygulama için mevcut bilgilerini, becerilerini ve duygusal zekalarını eleştirel biçimde geliştirmek için mesleki hayatlarında yaptıklarını içermektedir (Day, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı da mesleki gelişimi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ve meslekleri ile ilgili destek faaliyetleri olarak tanımlamaktadır (MEB, 2007). Ayrıca mesleki gelişim, sistematik olarak, öğretmenlere mesleki deneyimlerini artırma ve mesleki yaşamlarını inceleme fırsatı kazandıran bir gelişim olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2016). Mesleki gelişim, öğretmenler için planlanan, öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini farklı seviyelerde geliştirmeye yönelik olarak tasarlanan bir dizi program veya atölye çalışması olarak görülmektedir (Abou Assali, 2014).

Mesleki gelişme ilişkin farklı bakış açılarından söz etmek mümkündür. Aslında bu farklılık mesleki gelişime ilişkin algılardan ve deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Çoğu, mesleki gelişim kavramını genellikle mesleki kursları ifade etmek için kullanmaktadır (Corcoran, 1995; Craft, 2002). Örneğin geleneksel bakış açısıyla mesleki gelişim çalışanlara birkaç günde verilen bir eğitim iken; yeni bakış açısına göre “çalışan merkezli, uzun süreli, işe yerleştirilmiş öğrenme deneyimlerini içermektedir (Bümen vd., 2012). Birçok öğretmen ve okul yöneticisi mesleki gelişimin ders yılı içerisinde yapılan 3-4 günlük özel etkinliklerle sınırlı olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğretmenler nadiren mesleki gelişim sürecinin planlanmasına girerler ve bu konu ile ilgili fikir sunarlar. Öğretmenlerin bazıları da mesleki gelişimi sertifika olarak mesleki statülerini yükselttikleri ve bunun karşılığında ücret aldıkları bir süreç olarak değerlendirmektedir (Guskey,

2000). Benzer şekilde Mizel (2010) öğretmenlerin mesleki gelişim kavramıyla genellikle konferans, seminer, çalıştay, işbirlikli grup çalışmaları üniversitedeki dersler gibi formal süreçleri ifade ettiklerini belirtmiştir. Oysa mesleki gelişim meslektaşlar arası tartışmalar, bireysel okuma ve araştırmalar, meslektaş gözlemi veya meslektaşlarla diğer gözlemler gibi informal olarakta gerçekleşmektedir (Mizell, 2010). Ayrıca mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi beceri ve davranışlarını geliştirmek için tasarlanmış yansıtıcı etkinlikleri de içermektedir (Terzi, 2014).

Mesleki gelişim kavramını tanımlarken başvuracağımız bakış açılarından birisi mesleki gelişimin amacıdır. Bu bağlamda Reese, (2010) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını temele alarak öğretmenin öğretimsel etkililiğini artıran ve bunun sonucunda öğrenci başarısının artırılmasına katkıda bulunan kapsamlı ve sistematik bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Hoque ve arkadaşları (2011) da mesleki gelişimini, öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretim tekniklerine ilişkin bilgisini geliştirerek öğrencileri geleceğin toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmek olarak ifade etmişlerdir (Hoque, vd., 2011). Dolayısıyla mesleki gelişimin amacının öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bunun sonucunda öğrenci başarısını artırmak olduğu söylenebilir (Guskey, 2000; Day & Sach, 2005; Reese, 2010). Bu nedenle birçok tanımda bu genel amacın vurgulandığı görülmektedir.

Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesini sağlamak için yapılan planlanmış öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini içeren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Wells, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişim süreci öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden ve aktif öğrenmeyi gerekli kılan bir öğrenme sürecidir (Özdemir, 2016). Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni ve boyutu olarak da değerlendirilmektedir (Bümen vd., 2012; Telese, 2012). Dolayısıyla mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme iç içe geçmiş kavramlardır.

Mesleki gelişime ilişkin tanımlar dikkatli bir şekilde incelendiğinde bazı ortak noktaların vurgulandığı görülmektedir. Aslında bu ortak noktalar mesleki gelişimde temel özelliklerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Guskey (2000) mesleki gelişimin üç temel özelliğini tanımlamıştır. Bu özellikler:

1. Mesleki gelişim amaçlı bir süreçtir.
2. Sürekli devam eden bir süreçtir.
3. Sistemli, planlı bir süreçtir.

Guskey (2000)' e göre mesleki gelişim amaçlı bir süreç olduğundan olumlu değişimler ve gelişmeler elde etmek için sürecin planlı oluşturulması gerekmektedir. Rastgele oluşturulan mesleki gelişim süreci istenen başarıyı sağlayamaz. Doğru mesleki gelişimin planlı amaçları ve vizyonu vardır. Mesleki gelişimin amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırarak öğrenci başarısını artırmak, öğrenme çıktılarını iyileştirmektir (Guskey, 2000; Day & Sach, 2005; Reese, 2010). Bu amaçlar doğrultusunda mesleki gelişim süreci oluşturulur, uygulanır ve değerlendirilir (Guskey, 2000). Dolayısıyla mesleki gelişimin amaçlı bir süreç olması planlı ve sistematik olmasını da gerekli kılmaktadır.

Guskey (2000)' e göre mesleki gelişimin sürekli devam eden bir süreç olması eğitimin sürekli dinamik ve artan bir bilgi birikimine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yeni bilgi ve anlayışları kavramak, uygulamak için bireyler meslek yaşamları boyunca öğrenmelidirler. Yaptıklarını analiz etmeli, uygulamalarını yansıtıcı bir şekilde değerlendirmeli, iyi gitmeyen uygulamalar la ilgili düzenlemeler yapmalı, sürekli

gelişim için alternatifleri ve fırsatları kovalamalıdır. Zaten bir çok tanımda da mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2012; Telese, 2012; Wells, 2014).

Guskey (2000), mesleki gelişimin sistemli ve planlı bir süreç olduğunu vurgulayarak aslında mesleki gelişim sürecinde nelerin dikkate alınması gerektiğini de belirtmiştir. Çünkü mesleki gelişim adı altında eğitimciler genellikle yapısal veya prosedürel engelleri koruyan, okullarda tam olarak anlaşılmayan yenilikler uygulamaya çalışmaktadırlar. Oysa doğru mesleki gelişim, uzun süreli değişimi göz önüne alan ve örgütün tüm kademelerini dikkate alan sistematik bir süreçtir. Sistematik yaklaşımdan uzak bir şekilde ortaya konulan mesleki gelişimin başarısını bireysel açıdan doğru yapılmış olsa bile örgütsel faktörler engellemektedir. Dolayısıyla bu sistematik yapı içerisinde bireysel özelliklerden örgütsel özelliklere kadar birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle etkili öğrenme ortamı yaratmak için bireylerin öğrenmeleri, işleyiş ve süreçlerin iyi anlaşılması gerekmektedir.

2.2. Mesleki Gelişimin Gerekliliği

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler toplumları eğitim reformları yapmaya zorlamaktadır. Çünkü bu değişime ayak uydurabilmek ve değişim sürecini yönetebilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişmiş nitelikli insan gücüne sahip olmak için kilit bileşen nitelikli ve kaliteli eğitimidir. Nitelikli eğitim için ise öncelikle nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Seferoğlu, 2003, 2004; Altun & Cengiz, 2012; Yaylacı, 2013). Çünkü öğrencinin öğrenmesi, öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonu ve davranışları; aile kaynakları, tutum ve destek; akran grubu becerileri, tutum ve davranış; okul organizasyonu, kaynakları ve iklimi; müfredat yapısı ve

içeriği; öğretmenlik becerileri, bilgi, tutum ve uygulamaları gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Fakat öğretmenin kalitesi öğrencinin başarısını etkileyen en değişkenlerin başında gelmektedir (Sanders & Horn 1998; Nye, Konstantopoulos, & Hedges 2004; OECD, 2005, 2011; İlğan, 2013). Öğretmenin niteliği ise öncelikle öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve hizmetindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimle de ilgilidir (Kaçan, 2004; Özer, 2005). Eğitimdeki araştırmalar da, öğretmen kalitesinin ve okul liderliğinin öğrenci başarısını artırmada en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur (Sass vd., 2012). Bu nedenle öğretmenler ve okul liderlerinin olabildiğince etkili olabilmesi, en iyi eğitim uygulamalarını yapabilmesi için, bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Mizell, 2010).

Öğretmenlik mesleği diğer birçok meslekte olduğu gibi durağan olmayan, değişimlerden etkilenen ve değişimi yöneten bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği belirli kaynaklardan etkilenecek sürekli değişimi ve gelişimi ifade eden dinamik süreçleri barındırmaktadır (Uştu, Taş, & Sever, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri ve elde ettikleri bilgileri uygulamaları gereken mesleklerden birisidir (Baştürk, 2012). Çünkü öğretmenlik mesleği, öğretmenin kendi alandaki gelişmelerin yanında eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri, bilim ve teknolojideki gelişmeleri ve güncel yaşamdaki gelişmeleri de sürekli olarak takip etmesini ve bunları öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili bilgilerin hızla değişmesi ve eğitim bilimleri alanındaki hızlı gelişmeler, öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerini gerektirmektedir (Baştürk, 2012). Bunların yanında öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları bir anlayışta, öğretmenlerin artık bilgi aktarma

rollerini sürdürmeleri beklenemez. Bunun yerine, öğretmenler uyarıcı öğrenme ortamları yaratarak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmek zorundadırlar (Kwakman, 2003). Bu nedenle aslında öğretmenler ve okul yöneticileri toplumun, mesleğin ve disiplinlerinin gerektirdiği değişiklikleri takip etmek için sürekli öğrenme ihtiyaçları olan yetişkinlerdir.

Eğitimdeki gelişmeler, özellikle de küresel bilgi toplumunun retoriği ile ilgili ortaya çıkan değişimler, personel geliştirme faaliyetlerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerde sınıf ortamında bu değişimlere ayak uydurabilmek için ekstra teknik ve pedagojik desteğe ihtiyaç duymaktadır (Hooker, 2008). Çünkü günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı değişime bağlı olarak okul kavramı, müfredat, okullarda kullanılan öğretim yöntemleri giderek değişmektedir. Bu değişime paralel olarak, öğretmenin görev ve sorumlulukları değişerek artmaktadır (Özoğlu, 2011). Bununla birlikte 21. yüzyılda öğrencilerden daha karmaşık analitik becerileri öğrenmeleri beklenirken, öğretmenlerden de daha üst düzey düşünme ve performans geliştiren yollarla öğretmeyi öğrenmeleri beklenmektedir (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Öğrenci başarısının sağlanması, öğrenmeyi ve pedagojiyi anlayan, öğrencilerinin ihtiyaçlarına, disiplin alanının taleplerine cevap verebilen ve öğrencilerin deneyimleri ile müfredat arasında güçlü bağlantılar kurabilen öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Öğrenci başarısını geliştirme çabaları ancak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik kapasitelerini ve okulların öğretmenin mesleki gelişimini teşvik etme kapasitesini arttırarak sağlanabilir (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, N., & Orphanos, 2009).

Son zamanlarda öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin uygulamalar birçok ülkede tartışılmaktadır. Bu konunun son zamanlarda sıklıkla gündeme gelmesinin temel sebebi

ise dünyada yaşanan bilimsel, teknolojik ve sosyal değişim ve toplumların bu değişime uyum sağlama zorunluluğudur (Yaylacı, 2013). Çünkü dünyadaki endüstriyel ve ekonomik alanlarda mevcut yüksek rekabet gücünün yansıması olarak ortaya çıkan hızlı değişim, politikacılar ve iktidar sahipleri tarafından eğitimi etkileyen en zorlu faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu değişime uyum sağlamak için öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin verimliliğinin artırılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek içinde politika yapıcılar, acilen nitelikli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duymaktadır (Abou Assali, 2014).

Mesleki gelişimin gerekli olduğuna ilişkin temel varsayımlardan bir tanesi, hizmet öncesi eğitim sürecinin öğretmenler için gerekli olan bilgileri veya bu bilgilerin pratikte kullanımını bütünüyle içermemesidir (Knight, 2002). Çünkü günümüzde okulların rolü hızla değişmekte ve bunun sonucu olarak da öğretmenlerden beklentiler de değişmektedir. Bu bağlamda, hizmet öncesi eğitim yeterli olmaktan ve ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etmek konusunda yeterli olmamaktadır. Bu nedenle özellikle gelişmiş ülkeler eğitimde yüksek standartları sağlamak için nitelikli öğretmenler yetiştirmeye çalışmaktadır (Uştu., vd., 2016). Müfredat değişikliği gibi normal değişiklikler olduğunda veya öğrencilerle ilgili yeni bir problemle karşılaşıldığında bile durumun üstesinden gelebilmek için mesleki gelişim gereklidir (Knight, 2002). Ayrıca eğitimde çok kültürlülük, kaynaştırma eğitimi bilgi teknolojilerinin kullanımı, hesap verebilirlik aile katılımı gibi vurgular mesleki gelişimi kaçınılmaz kılmakta ve bu konuyu eğitimcilerin, araştırmacıların, politikacıların, sivil toplum kuruluşlarının gündemine getirmektedir (Seferoğlu,

2004; Desimone, Smith & Ueno, 2006; Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013; Gümüş, 2013). Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitim kısa süre içerisinde etkisini ve güncelliğini yitirmektedir (Uştu., vd., 2016). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimle mesleki yaşamlarının başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri beklenemez (Ceylan, & Özdemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, mesleğin ilk yıllarındaki mesleki oryantasyon sürecinden başlayarak mesleki yaşamlarının sonraki aşamalarında ortaya çıkan mesleki ihtiyaçlarının belirlenerek iyileştirilmesi süreçlerinde ve yaşanan değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için sürekli ve sistematik olarak desteklenmesi gerekmektedir (Özoğlu, 2011). Beklentileri ve yüksek eğitim standartlarını karşılayabilmek için öğretmenler mesleki gelişimle yüz yüze gelmekte ve yaşam boyu öğrenen bireyler olması beklenmektedir (Knight, 2002; Terzi, 2014).

Öğretmenler için mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin vurgulanan bir nokta ise hizmet öncesi eğitim sürecinin yetersizliğidir. Yani diğer bir ifadeyle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin düşük olmasıdır (Seferoğlu, 2004). Çünkü öğretmen adaylar hizmet öncesi eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan mesleki eğitimi alamadan mezun olmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim ve diğer öğrenme fırsatları sunulması hizmet öncesi eğitiminin eksiklerinin giderilmesi sağlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de bu duruma ilişkin çarpıcı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin öğretmen profili incelendiğinde birçok öğretmenin öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları bilinmektedir. Bu durum Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını daha belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004).

Mesleki gelişim son yıllarda dikkat çekmektedir. Hızlı değişime, yüksek standartlara yönelik taleplere ve kaliteyi artırmaya yönelik çağrılarla karşı karşıya kalan öğretmenler, mesleki gelişim yoluyla becerilerini güncellemeye ve geliştirmeye daha önce hiç olmadığı kadar ihtiyaç duymaktadırlar (Craft, 2002; Guskey, 2002). Mesleki gelişim artık öğretmenler için bir gereklilik olarak görülmektedir (Van Eekelen vd., 2006).

Mesleki gelişim için birçok neden vardır. Craft (2002), bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Tüm personelin veya çalışan grupların mesleki performans becerilerini geliştirmek
- Bireysel olarak öğretmenin iş performansı becerilerini geliştirmek
- Öğretmenin bireysel olarak mesleki gelişim amaçlı deneyimlerini artırmak
- Öğretmenin bireysel olarak mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek
- Kişinin kişisel veya genel eğitimini geliştirmek
- Personeli değerli hissettirmek
- İş tatminini artırmak
- Öğretmenin mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek
- Mesleki görüşünü, vizyonunu geliştirmek
- Öğretmenleri değişim için hazır hale getirmek
- Okulun politikasını netleştirmek

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini genişletmesini, uygulamalarını geliştirmesini sağlayan önemli bir mekanizmadır (Smith & Desimone, 2003). Öğretmenler mesleki gelişim sayesinde alan bilgilerini derinleştirip güncelleyebilirler. Bunun yanında öğretmenler alanıyla ilgili gelişmeleri takip ederek mesleki bilgi ve becerilerini

okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebilirler (Reese, 2010). Mesleki gelişim, profesyonellerin kendi mesleğinde teknik, yasal, kavramsal veya toplumsal değişim alanlarında güncel kalmaları için gereklidir. Mesleki gelişim programları da sürekli gelişen bilgiyi ve bu bilginin kullanımını teşvik eden bir öğrenme kültürünün geliştirilmesini sağlamaktadır (Murhy & Calway, 2008). Mesleki gelişim, öğretmenlerin profesyonelliğini, performansını ve bilgisini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Abou Assali, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yeterlilik seviyesinin ötesine geçmelerini sağlar (Murhy & Calway, 2008).

Mesleki gelişim, bireysel gelişim için olduğu kadar örgütsel gelişim ve okul gelişimi için de çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin ve diğer personelin mesleki gelişimi, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmenin ve başarısını artırmanın ilk basamağıdır (Borko, 2004; Bubb & Earley, 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimden yarar gören sadece öğretmen değil, gelişen öğretmen davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve ailelerdir (Odabaşı, & Kabakçı, 2007). Günümüzde bilimsel, teknolojik ve sosyal alanda ortaya çıkan hızlı değişim süreci okulun tüm paydaşları için etkili mesleki gelişim ihtiyacını kaçınılmaz hale gelmiştir.

Hızla değişen eğitim ortamları, paydaşlar arasında çeşitliliğin artmasıyla birlikte, okulların dünya genelindeki öğrencilere yönelik çıktılarını iyileştirmeyi amaçlayan çok çeşitli reform girişimleri olmaktadır (Donnell, & Gettinger, 2015). Günümüzde tasarlanan veya uygulanmakta olan eğitim reformlarının çoğunda öğretmenlerin mesleki gelişimi, değişim sürecindeki en önemli unsurdur (Seferoğlu, 2001; Kwakman, 2003; Abou Assali, 2014). Mesleki gelişim, eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin neredeyse her modern öneride merkezi bir bileşendir. Çünkü politika yapımcılar, okulların, içinde çalışan öğretmenlerden ve yöneticilerden daha iyi olamayacağını

giderek daha fazla anlamaktadırlar (Guskey, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve eğitim reformlarının temelini oluşturan bir süreç olarak algılanmaktadır (Bümen vd., 2012). Ayrıca mesleki gelişim 21. yüzyılda öne çıkan eğitimde standart temelli reformlar için bir köşetaşdır (Birman vd., 2000; Kubitskey, Fishman, & Marx, 2003; Smith & Desimone, 2003; Desimone, vd., 2006; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim uygulamaları ve öğretmen yetiştirme programları son zamanlardaki araştırmalarda da öne çıkmaktadır (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). Ayrıca öğretmenler için yaşam boyu devam eden mesleki gelişim kavramı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Clarke, & Hollingsworth, 2002).

Öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olan mesleki gelişimin temel amacı öğretmenin sınıftaki etkileşimini artırmaktır. Bunu sağlayabilmek için mesleki gelişimin etkililiğini artırarak ve öğretmenin öğretimsel etkililiğini artırmak ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmak öncelikli hedef olmalıdır (Odabaşı, & Kabakçı, 2007). Yani tüm mesleki gelişim çabalarının en önemli amacı öğrencilerin öğrenmesini geliştirmektir (Craft, 2002). Eğitimciler için mesleki öğrenmeyi geliştirmek, okulları dönüştürmek ve akademik başarıyı artırmak için çok önemli bir adımdır (Wei vd., 2009). Bu bağlamda mesleki gelişimin nasıl olması gerektiği irdelenmelidir.

3. MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI VE ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri ele alınmaktadır.

3.1. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Mesleki gelişim öğretmenlerin niteliğini artırarak öğrencilerin daha iyi öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunan (Garet vd., 2001; Blank & De Las Alas, 2009; Isabel, 2010;) yada katkıda bulunma potansiyeline sahip olan önemli bir süreç (Elmore, 2007) olmasına rağmen öğretmenler, genellikle ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan niteliksiz mesleki gelişim fırsatlarıyla karşılaşmaktadır (Hill, 2009). Çünkü her mesleki gelişim programı, etkinliği ya da uygulaması öğretmenlerin niteliğine katkı sağlamamaktadır (Soine & Lumpe, 2014). Bu bağlamda özellikle geleneksel eğitim paradigmalarını temele alan mesleki gelişim uygulamalarının öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmasını beklemek gerçekçi değildir. Nitekim bu geleneksel paradigmaları temele alan hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin sorunlar ve etkisizliği bu durumu çarpıcı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı fark oluşturmak için mevcut geleneksel mesleki gelişimden ziyade nitelikli mesleki gelişime ihtiyaç duyulmaktadır (Blank & De Las Alas, 2009; Darling-Hammond vd., 2009). Bu bağlamda mesleki yetkinlik

seviyesi yüksek profesyoneller yetiştirmek için öncelikle bu hedefi gerçekleştirecek uygun öğrenme paradigmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Murphy & Calway, 2008). Dolayısıyla mesleki gelişim programları arkasındaki öğrenme paradigması öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek temeller üzerine oturtulmalıdır. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenin mesleki ihtiyaçları üzerine temellendirilen kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşması gerekmektedir. Çünkü ancak bu şekilde oluşturulan etkinlikler öğretmenin öğretimsel etkililiğini artırarak öğrenci başarısını artırabilir (İlğan, 2013). Bunu sağlamak için mesleki gelişim programlarının tasarımı, öğretmenlerin nasıl öğrendiklerine odaklanmalıdır (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Mesleki gelişimin etkililiğini etkileyen özellikler çoklu ve karmaşıktır (Guskey, 2003). İlgili literatürde nitelikli mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir çok çalışma mevcuttur (Abdal-Haqq, 1995; Birman vd., 2000; Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Borko, 2004; Diaz-Maggioli, 2004; Smithson & Blank, 2006; Guskey & Yoon, 2009; Hunzicker, 2011; Cremers vd., 2013; De Monte, 2013; Wells, 2014; Kennedy, 2016).

Abdal-Haqq (1995) etkili mesleki gelişimin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Süreklidir.
- Eğitim, uygulama ve geribildirim içerir; bireysel yansıma ve grup araştırması uygulamalarına yönelik fırsatlar, koçluk ve diğer takip prosedürlerini içerir
- Okul temelli ve işe gömülüdür.
- İşbirlikçidir, öğretmenlere meslektaşlarıyla etkileşim imkanı sağlar.
- Öğrencilerin öğrenmesine odaklanır.

- Okul temelli ve öğretmen girişimlerini teşvik eder ve destekler.
- Öğretme bilgisine odaklanır.
- Öğretme ve öğrenmeye yapılandırmacı yaklaşımları içerir.
- Öğretmenleri profesyoneller ve yetişkin öğrenciler olarak tanımlar.
- Yeterli zaman ve takip desteği sağlar.
- Erişilebilir ve kapsayıcıdır.

Posnanski, (2002) de mesleki gelişimin, uzun soluklu, aynı veya yakın okuldan öğretmenlerin katıldığı, müfredat ve yenilikçi öğretim stratejilerinin tasarlanması ve uygulanmasının ardındaki teori veya mantığı modelleyen faaliyetler içeren, program etkinlikleri içerisinde gömülü yerel müfredat kaynaklarını içeren, katılımcı uygulamalarla yapılandırmacı bir yaklaşımın kullanıldığı öğretim stratejileri ve müfredat / etkinlik tasarımını içeren, öğretme davranışlarının ve özyeterliğin gelişmesini sağlayacak yansıtma fırsatı veren özellikleri taşıması gerektiğini belirtmiştir. Guskey (1997,2003) mesleki gelişimin sürekli olması, okul temelli olması, etkili mesleki gelişim için gerekli olan yeterli zaman ve diğer kaynakların sağlanması önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca etkili mesleki gelişimin sürekli olarak dikkati çeken diğer bir özelliği olarak meslektaşlığın ve işbirlikçi değişimin teşvik edilmesini vurgulamıştır. Odabaşı ve Kabakçı (2007) mesleki gelişimin hizmet öncesinden başlayarak, mesleğe girişte ve hizmet içinde devam eden kapsamlı ve sistematik bir süreç olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları, öğrencilerin gereksinimlerini tamamlayıcı, okul gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalar ise öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki

meslektaşlık ruhunu geliştirmeli ve okula ait olma duygusunu pekiştirmelidir.

Bir dizi önemli çalışmalarda öğrenci çıktılarını olumlu etkileyecek mesleki gelişim bağlamında yedi unsur, belirlenmiştir: genişletilmiş fırsatları öğrenmek için yeterli zaman sağlamak; dışarıdan uzman katılımı sağlama; gönüllü olup olmadıkları konusunda endişe duymak yerine öğretmenleri öğrenme sürecine odaklamak; problematik söylemlerle başa çıkma; profesyonellerden oluşan bir toplulukta etkileşim kurma fırsatları sağlamak; İçeriğin daha geniş politika eğilimleriyle tutarlı olmasını sağlama; okul temelli inisiyatiflerde, profesyonel öğrenim fırsatlarını aktif olarak yönlendiren liderlere sahip olmak (Timperley vd., 2007).

Archibald ve arkadaşları (2011) literatüre dayanarak, nitelikli mesleki gelişimin aşağıdaki beş özelliği sergilediğini ifade etmiştir. Bu özellikler şunlardır:

- Okul hedefleri, eyalet ve bölge standartları ve değerlendirmeleri ile uyum ve biçimlendirici öğretmen değerlendirmeyi içeren diğer mesleki öğrenme etkinlikleri
- İçeriğe ve öğretim stratejilerinin modellenmesine odaklanma
- Yeni öğretim stratejilerinin aktif öğrenme fırsatlarının dahil edilmesi
- Öğretmenler arasında işbirliği fırsatları sağlanması
- Takip ve sürekli geri bildirim sağlanmasıdır.

Darling-Hammond ve arkadaşları (2009) ancak sürekli olan, hedeflerle ve standartlarla uyumlu, önemli içeriğe odaklanan ve öğretmenlerin pratiğinde devam eden gelişmeleri destekleyen, mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarına gömülü olarak okul gelişimine katkı sağlayan mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceğini

belirtmiştir. Bu nedenle mesleki gelişim iyi tasarlandığında öğretmenlerin içerik, öğretme becerileri, kendi ve öğrencilerinin performanslarını değerlendirmelerine ve okullarında öğretme ve öğrenmede ihtiyaç duyulan değişiklikleri ele almalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Desimone (2009) etkili mesleki gelişim programlarının temel özelliklerini incelediği derleme çalışmada bu özellikleri içerik odaklılık, aktif öğrenme, uyum, süre-uzunluk ve işbirlikçi katılım olarak belirtmiştir. Hunzicker (2011) de mesleki gelişimin sürekli, destekleyici, işe gömülü, öğretim odaklı ve işbirlikçi olması gerektiğini belirtmiştir.

Cremers ve arkadaşları (2013), nitelikli mesleki gelişim programlarının özelliklerini incelemiştir. Mesleki gelişim programının spesifik bir alanla ilgili, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak günlük öğretim konularıyla ilgili olması, program içeriğinin katılımcıların ihtiyaçlarına/önceliklerine göre farklılaşması ve öğretimde kaliteyi artırmayı amaçlaması, katılımcılara aktif katılım fırsatı ve dönüt vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında programın aynı okuldaki, aynı branştaki katılımcılara işbirliği yapma fırsatı sunması ve program için ayrılan sürenin yeterli olmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. De Monte (2013) yaptığı literatür çalışmasında etkili mesleki gelişimin şu özellikleri taşıması gerektiğini belirlemiştir. Etkili mesleki gelişim;

- Okul hedefleri eyalet/bölge standartları ve diğer mesleki öğrenme etkinlikleriyle uyumlu olmalıdır.
- İçeriğe ve içeriğin öğretimindeki stratejilere odaklanmalıdır.
- Yeni öğrenme stratejilerine ilişkin aktif öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
- Öğretmenlere işbirliği yapma fırsatı vermelidir.
- Takip fırsatı ve sürekli geri bildirim sağlamalıdır.

İlğan, (2013) etkili mesleki gelişimin öğretmenleri destekleyici, işe gömülü, öğretme-öğrenme sürecine sürecine odaklı, işbirlikli ve sürekli olması gerektiğini belirtmektedir. İşe gömülü olan ve alan bilgisinin yanında alanın öğretimine de odaklanan, yeterli zamanın ve kaynağın ayrıldığı, okul desteğinin sağlandığı, mesleki gelişim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarında anlamlı şekilde fark yaratacağı ilgili literatürde vurgulandığını belirtmiştir.

Garet ve arkadaşları (2001), 1027 öğretmenle yapmış oldukları geniş ölçekli araştırmada öğretmenlerin bilgi, becerileri ve sınıf uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olan mesleki gelişim programlarının (a) içerik odaklılık, (b) aktif öğrenme fırsatları, (c) diğer öğrenme etkinlikleriyle uyum temel özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Temel olarak bu özelliklerle birlikte (a) etkinlik formu/türü, (b) aynı okul/branştan öğretmenlerin kollektif katılımı, (c) etkinliğin süresi gibi yapısal özelliklerde öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu özelliklerin ne olduğunun ve hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi önemlidir.

3.1.1. İçerik Odaklılık

Mesleki gelişim konusunda çok geniş bir literatür olmasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde öğrendikleri içeriğe şaşırtıcı bir şekilde fazla değinilmemektedir (Garet vd., 2001). Halbuki içerik odaklılık öğretmen mesleki gelişiminin en etkili özelliği olabilir. Çünkü son yıllarda elde edilen sonuçlar, mesleki gelişim programının diğer özelliklerine nazaran içeriğe ve öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlamada daha önemlidir (Desimone, 2009). Geleneksel mesleki gelişim modellerinde bağlamdan kopuk teorik bilginin aktarılması eleştirilişken reform temelli modellerde mesleki gelişimin içeriği öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine

odaklanmaktadır (Guskey & Yoon, 2009). Yani öğretmenin sınıf içi uygulamalarda öğreteceği içerik ve bu içeriğin hangi yollarla nasıl öğretileneğine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisinin öğrenimini boyutlarını kapsayacak şekilde olması beklenmektedir (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, vd., 2006; Blank vd., 2007). Mesleki gelişimin nitelikli olabilmesi için öğretmenlerin öğrettikleri içeriğe ve öğretmek için kullandıkları metotlara odaklanmalıdır ve öğrenci başarısını sağlayacak günlük öğretim uygulamalarıyla uyumlu olmalıdır (Guskey, 2000). Mesleki gelişimin içeriği somut öğretim planlarına, değerlendirmeye, gözleme ve yansıtmaya dayandığında daha işlevsel hale gelmektedir (Wei vd., 2009). Araştırmalar da içerik odaklı mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısına anlamlı katkı sağladığı görülmektedir (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, vd., 2006).

3.1.2. Aktif Öğrenme

Etkili mesleki gelişim programlarının bir diğer temel özelliği öğretmenlerin aktif olarak öğrenmelerini teşvik etmesidir (Garet vd., 2001; Desimone, 2009). Öğretmenler öğrenmek için mesleki gelişim sürecinde mutlaka aktif rol almalıdırlar (Van Eckelen vd., 2006). Aktif öğrenme öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki etkinliklere aktif katılımı, uygulamalar yapması, meslektaşları ve uzmanlarla deneyimlerini içermektedir. Aktif öğrenme sürecinde gözlemlene/gözlenme, sınıf içi uygulamaları planlama, öğrenci çalışmalarını incelenme ve sunum yapma/çalışmalara liderlik/ yazma boyutlarını yer almaktadır (Garet vd., 2001). Gözlemlene/gözlenme boyutu öğretmenlerin uzmanları, meslektaşlarını gözlemlenmesi ya da onlar tarafından gözlenmesidir. Sınıf içi uygulamaları planlama boyutunda mesleki gelişim programında edindiği

deneyimlere dayanarak kendi sınıfı için sınıf içi uygulamalar planlamasıdır. Öğrenci çalışmalarının incelenmesi boyutunda öğrencilerin eksiklerinin belirlenmesi ya da öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin analizler yapılmaktadır. Zaten öğrenci gelişim ve öğrenimine odaklanan mesleki gelişim deneyimlerinin değeri hakkında literatürde fikir birliği vardır (Whitcomb vd., 2009). Çünkü Mesleki gelişim programlarından, öğretmenlerin, öğrencilerin fikirlerini nasıl ortaya çıkaracağını ve yorumlayacağını, öğrenci çalışmalarını nasıl inceleyeceğini ve öğrencilerin fikirleri hakkında öğrendiklerini kullanmasını ve öğretimsel kararlarını ve eylemlerini bilgilendirmek için çalışmasını sağlaması beklenmektedir (Whitcomb vd., 2009). Sunum yapma/çalışmalara liderlik/ yazma boyutu, mesleki gelişim programında öğretmenlerin sunum yapması, etkinliklere liderlik etmesi ve yazma çalışmaları yapması gibi sorumlulukların verilmesidir (Garet vd, 2001). Öğretmenler, gelişimlerine yardımcı olacak deneyimleri ve fırsatları tasarlamaya ve uygulamaya teşvik edilmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Çünkü mesleki gelişim programı öğretmenlerin aktif katılımlarına fırsat verdiğinde hem programı sahiplenmelerini sağlayacak hem programın verimli olması için daha çok çaba harcamalarını sağlayacaktır (Seferoğlu, 2004). Aktif öğrenmenin sınıf uygulamalarına anlamlı katkısına dair literatürde çalışmalara rastlamak mümkündür (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002). Bu bağlamda son yıllardaki mesleki gelişim programlarında örnek ders planı/sunumu hazırlama, koçluk, mentorluk, yeni ders ve ölçme araçları geliştirme gibi öğretmeni aktif kılan mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla yer verilmektedir (Blank vd., 2007).

3.1.3. Uyumluluk

Uyumluluk, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenmeye yönelik hedefleri ve öğrenciler için hedefleri ile ne kadar iyi uyumlu olduğuna dair yorumlarını ifade eder

(Penuel vd., 2007; Desimone, 2009). Bunların yanında mesleki gelişim programının mevcut sınıflarda uygulanan programın standartlarıyla, merkezi veya yerel öğretim standartlarıyla ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla uyumu için kullanılmaktadır (Blank vd., 2007). Zaten eğer öğretmenlerin zayıf yönlerini bu zayıflıkları giderecek öğrenme fırsatları ile ilişkilendirirsek, mesleki gelişim daha etkili ve verimli olacaktır (Hill, 2009). Uyum ve içerik odaklılık etkili mesleki gelişim programlarının temel iki özelliğidir (Smithson & Blank, 2006). Mesleki gelişim programlarında uyumluluk üç boyutta değerlendirilmektedir (Garet vd., 2001). Birincisi, etkinliklerin daha önce yapılan etkinliklerle ve hedeflerle uyumlu olmasıdır. Bu nedenle etkinliklerin önceki etkinlikleri tamamlayıcı sonrakilere temel olması beklenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim programlarının yapılandırmacı anlayışa göre planlanması önemlidir (Abdal-Haqq, 1995; Posnanski, 2002). Aynı zamanda uyum, öğretimsel gelişim için gerekli olan mesleki gelişim hedeflerin oluşturulmasına yardımcı olur (Archibald vd., 2011). İkincisi bölgesel, yerel ya da program standartlarıyla uyumlu olmasıdır. Bir mesleki gelişim programının amaçlarının müfredatınkilerle uyumlu olması beklenmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Bu uyum aslında mesleki gelişimin öğrenci öğrenmelerine ve okul gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayabilmesi için önemlidir. Mesleki gelişim okuldan izole olmayıp (geleneksel kurslar ve seminerler gibi) okul geliştirme çalışmalarının bir parçası olursa etkili olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında öğrendikleri ve sınıflarında neler yapabildikleri arasındaki farklılaşmayı önlemek için okullar müfredat, değerlendirme, standartlar ve mesleki öğrenim fırsatlarını sorunsuz bir şekilde birbiriyle uyumunu sağlamalıdır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Üçüncüsü diğer kişilerle iletişim olanağı sağlamasıdır. Yani etkinliklere katılanlar, öğretim liderleri ve

meslektaşlar arasında mesleki iletişime teşvik etmesidir (Garet vd., 2001). Bu mesleki iletişim öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğini kavramalarına ve bireysel farklılıklara odaklanmasına katkı sağlamaktadır.

3.1.4. Etkinlik Türü

Mesleki gelişimin niteliğiyle ilgili tartışmaların başlangıç noktası geleneksel mesleki gelişimin yetersizliğidir. literatürde mesleki gelişimle ilgili en çok tartışılan etkinlikler bir uzmanın belirli zamanlarda öğretmenlere bilgi sunması şeklinde yapılan çalıştay, kurs, konferans gibi geleneksel mesleki gelişim etkinlikleridir (Garet vd., 2001). Etkili mesleki gelişim özelliklerini taşımayan, uygulamadan kopuk bu etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. Artık mesleki gelişimden, öğretmenlerin sadece bilgi ve becerilerini geliştirmelerinden fazlasını vermesi beklenmektedir (MEB, 2007). Bu nedenle son zamanlarda özellikleri bakımından geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinde farklı olan çalışma grupları, mentorluk ve koçluk gibi “reform” türündeki işe gömülü mesleki gelişim türlerine artan ilgi vardır (Garet vd., 2001). Bu ilginin ortaya çıkması öğretmenlerin mesleki öğrenme şekline göre etkinliklerin farklılaşması, bazı etkinliklerin daha iyi öğretimsel etkililik sağlaması (Darling-Hammond, 1995, 1996), öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uygun olması (Darling-Hammond, 1997) gibi özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Literatürde de yeni reform türündeki mesleki gelişim etkinliklerinin geleneksel mesleki gelişim daha etkili olduğuna ilişkin görüşbirliği vardır (Spark, vd., 1998; Putnam & Borko, 2000; Van Driel vd., 2001). Sonuç olarak öğretmen mesleki gelişiminin tüm yönlerinin, geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinde olduğu gibi teorik derslerde ele alınamayacağını bilmesi gerekir. Bu nedenle okullarda öğretmenler için çeşitli model ve mesleki

gelişim etkinliklerinin düzenli olarak bulunması gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

3.1.5. Kolektif Katılım

Öğretmenlerin çalıştıkları yerde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmeleri için sürekli ve işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Darling-Hammond vd., 2009). Dahası mesleki işbirliği yoluyla öğretmenler meslektaşlarıyla karşılıklı yansıtıcı diyaloglar kurarak mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlarlar (Yılmaz & Kocasaraç, 2015). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları, meslektaşlarına öğretimsel konularda yardım sağlamakta da ilişkilidir (Sun vd., 2013). Öğretmenler için mesleki gelişimde birlikte çalışma, meslektaş etkileşimlerinin geliştirilmesine dayanan mesleki gelişim biçimlerinin önemi konusunda literatürde görüş birliği vardır (Desimone vd., 2002; Kwakman, 2003; Van Driel & Berry, 2012). Aynı okuldan, aynı branşdan öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının öğretim sürecindeki uygulamaları anlamlı bir biçimde etkilediğine ilişkin literatür çalışmaları da mevcuttur (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, 2009). Bu bağlamda son yıllarda mesleki gelişim programlarının daha çok aynı okul, aynı branş veya aynı kademedeki öğretmenler için planlandığı görülmektedir (Garet vd., 2001). Etkili mesleki gelişim programlarının kolektif katılım özelliği de benzer gruptan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde daha çok birlikte çalışmasını sağlamaya yöneliktir (Desimone vd., 2002). Mesleki gelişimin öğretmenlerin kolektif kapasitesini artırması beklenmektedir (Knight, 2002). Garet vd., (2001) mesleki gelişim programlarının benzer gruptan öğretmenlere yönelik olmasının bazı avantajları olduğunu ifade etmektedir. Birincisi, birlikte çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri sırasında ortaya çıkan kavramları, becerileri ve

problemleri tartışma fırsatı bulmaları daha olasıdır. İkincisi, aynı okul, bölüm veya sınıfa mensup öğretmenlerin ortak müfredat materyallerini, ders planlarını ve değerlendirme araçlarını paylaşması daha muhtemeldir. Üçüncüsü, aynı öğrencileri paylaşan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını sınıflar ve sınıf düzeylerinde tartışabilir. Dolayısıyla bu durumlar mesleki gelişim programının etkililiğine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrenme takımları mesleki gelişimin etkililiğinde önemli olabilir. Çünkü öğretmenler, sınıf düzeyinde veya branşlarına göre oluşturulan öğrenme takımlarında düzenli bir program çerçevesinde toplanır ve öğrencilerin başarıları için sorumluluk paylaşırlar. Öğrenme takımları, öğrenci verilerinin en çok ihtiyacının bulunduğu alanları belirlemek, ek öğretimin gerekli olduğu alanları belirlemek, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için öğrenme deneyimlerini tanımlamak ve yaratmak, sınıfta yeni stratejiler uygulamak, yeni öğrenmeyi daha güçlü derslere ve değerlendirmelere yansıtma, öğrenci öğrenimine etkisini yansıtma için kullanılmasıyla başlar ve yeni hedeflerle döngü tekrarlanır (Darling-Hammond vd., 2009). Bu bağlamda mentorluk, koçluk, zümre çalışma takımları gibi öğretmenin etkinliğine dayanan, işe yerleştirilmiş etkinlikler mesleki gelişimin etkililiğini artırmaktadır (İlğan, 2013).

3.1.6. Süre/uzunluk

Öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerinin kısa süreli olması ve bundan dolayı öğretmenlere öğretimde burada öğrendiklerini sınırlı deneme şansı vermesi geleneksel mesleki gelişimin eleştirilen noktalarından biridir (Penuel vd., 2007). Oysa günümüzde mesleki gelişim, öğretmenlerin zamanla öğrenmeleri gerçeğini kabul ettiği için uzun vadeli bir süreç olarak algılanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003; La Paz vd.,2011; Wells, 2014). Mesleki gelişimin süresinin uzunluğu

iki durumdan dolayı önemlidir. Birincisi, uzun etkinliklerin içerik hakkında derinlemesine tartışmalar için bir fırsat sunma olasılığı daha yüksektir. İkincisi, zamana yayılmış etkinlikler öğretmenlerin sınıfta yeni uygulamaları denemelerine ve öğretimleri hakkında geri bildirim almasına olanak tanımaktadır (Garet vd., 2001). Bu nedenlerden dolayı başarılı olmak için mesleki gelişimin bir süreç olarak görülmesi gerektiği açıktır (Guskey, 2002). Literatürde mesleki gelişim etkinliğinin süresinin uzunluğuna ilişkin çalışmalara bulunmaktadır. Van Driel, Beijaard ve Verloop, (2001) çalışmasında öğretmenlerin pratik bilgisinde kalıcı değişikliklere ulaşmak için uzun vadeli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da iyi tasarlanmış deneysel mesleki gelişim etkinliklerinin 6-12 ay arasında düzenlenen 30-120 saatlik mesleki gelişimin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre, yılda ortalama 49 saat süren bu yoğun mesleki gelişim çabaları, öğrenci başarısını yaklaşık yüzde 21 artırmaktadır. Sınırlı miktarda mesleki gelişim içeren toplam çabaların (toplamda 5 ila 14 saat arasında değişen) öğrenci öğrenimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. (Darling-Hammond vd., 2009). Yates (2007) çalışmasında da uzun kursların öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Özkan ve Anıl (2014) araştırmasında mesleki gelişimin sınıflamasında da mesleki gelişime ayrılan zaman en önemli ikinci değişken olduğu görülmüştür.

4. MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanmasında kullanılan mesleki gelişim modelleri ele alınmaktadır.

4.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Bütün toplumlar okullarını geliştirmeye ve daha yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi cevap vermeye çalışmaktadırlar. Bu amaca ulaşmayı sağlayacak temel öğelerden birisi öğretmendir. Okullardaki en önemli ve maliyetli kaynak olarak, öğretmenler okul geliştirme çabalarının merkezinde yer almaktadır. Çünkü eğitimin verimliliğini ve kalitesini geliştirecek tüm öğrencilerin yüksek kalitede öğretime erişebilmelerini sağlayacak olan öğretmenlere bağlıdır (OECD, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitim reformlarının başarısı ve öğrencilerin öğreniminde önemli bir etkisi vardır (Villegas-Reimers, 2003). Bu bağlamda eğitimciler ve politika belirleyiciler, öğretimi dönüştürmeye yardımcı olmak için öğretmenlere nitelikli öğrenme fırsatları sağlamanın önemini giderek daha fazla fark etmektedirler (Darling Hammond vd., 2009).

Mesleki gelişimin önemi konusunda yaygın görüş birliği olmasına rağmen, nasıl çalıştığı, yani mesleki gelişimin ne o olduğu, öğretmen öğrenimini nasıl teşvik ettiği ve öğretim

uygulamasını nasıl değiştireceği tam olarak netleşmemiştir (Kennedy, 2016). Mesleki gelişimin ne olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyecek beklentilerinin ne olduğunu netliğe kavuşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Craft, 2002). Son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslekte büyüme ve gelişmeyi teşvik etmek için hizmet öncesi eğitim ile başlayan ve öğretmen meslekten emekli olduğunda sadece sona eren düzenli olarak planlanan düzenli fırsatları ve deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Villegas-Reimers, 2003; Wells, 2014). Öğretmenler öğretim uygulamalarını uyguladıkları süreçte desteğe ihtiyaç duyarlar (Glazer & Hannafin, 2006). Bu ihtiyaçları karşılamak için başvurulmuş mesleki gelişim, öğretmenlerin çeşitli yollarla bilgi ve becerilerin güncellenmesini sağlar. Bu güncellemeyi alan bilgisindeki yeni gelişmeleri takip etme, yeni öğretim tekniklerini deneme, yeni eğitim araştırmalarını inceleme, program değişikliklerinin uygulamaya aktarılması, öğretmen ve diğer meslek grupları arasında bilgi paylaşımı vb yollarla yapabilirler. Öğretmenin mesleki gelişimi, mesleki bilgi alanlarındaki ihtiyaçlarının sürekli belirlenerek, bu ihtiyacı karşılayacak mesleki gelişim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle sağlanabilir (Kaçan, 2004).

Literatürde mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, mesleki gelişimle ilgili model, yaklaşım ve etkinliklerin iç içe geçtiği ve bu yaklaşım model ve etkinlikler arasında net bir hiyerarşinin olmadığı görülmektedir. Çünkü bazı kaynaklarda model olan belirtilenlerin diğer kaynaklarda etkinlik ya da uygulama olabilmektedir. Örneğin Kennedy (2005) mesleki gelişim modellerini eğitim, ödül temelli, eksikliğe dayalı, kademeli, standart temelli, koçluk-mentorluk, uygulama topluluğu, eylem araştırması, dönüştürücü olarak sınıflandırmaktadır. Villegas-Reimers (2003) ise tabloda

görüldüğü gibi örgütsel ortaklık modelleri ve küçük grup veya bireysel modeller olarak sınıflandırmaktadır.

Tablo 1. Mesleki Gelişim Modelleri

Örgütsel ortaklık modelleri	Küçük grup veya bireysel modeller
Mesleki gelişim okulları	Denetim: geleneksel ve klinik
Üniversite okul ortaklığı	Öğrenci performans değerlendirmesi
Enstitüler/Kurumlar arası işbirliği	Çalıştay, seminer ve kurslar
Okul ağları	Durum çalışması
Öğretmen ağları	Kendi kendine öğrenme
Uzaktan eğitim	İşbirlikli veya meslektaş gelişimi
	İyi uygulamaları gözlemleme
	Öğretmenlerin yeni rollere katılımı
	Beceri-gelişim modeli
	Yansıtıcı modeller
	Proje temelli modeller
	Portfolyolar
	Eylem araştırması
	Öğretmenlerin anlatımlarının kullanımı
	Jenerasyonel- kademeli model
	Koçluk/mentorluk

Mesleki Gelişim Modelleri Villegas-Reimers (2003, s.70)

Craft (2002), mesleki gelişimi okul dışı mesleki gelişim, okul temelli mesleki gelişim ve okul odaklı mesleki gelişim olarak sınıflandırmaktadır. Okul dışı mesleki gelişim geleneksel mesleki gelişim anlayışını yansıtan modeldir. Okul-temelli veya okul odaklı mesleki gelişim, hedef kitle belirli bir okulun personelinin veya bir kısmının belirli bir grubun ihtiyaçları ile ilgili olduğu veya eğitim programının belirli bir grubun ihtiyaçları ile ilişkili olduğu durumlarda, okul temelli mesleki gelişime benzerdir.

Mesleki gelişim modellerine ilişkin bir diğer sınıflama Gaible ve Burns (2005) tarafından yapılmıştır. Gaible ve Burns (2005) mesleki gelişim modellerini geleneksel modeller, bölge temelli modeller ve bireysel yönelimli modeller olarak

sınıflandırmaktadır. Bu sınıflama diğer sınıflamalara göre daha sık karşılaşılan bir sınıflamadır.

4.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli

Geçmişten günümüze mesleki gelişimin dominant ve tartışmalı formudur (Kennedy, 2005). Geleneksel/standartlaştırılmış mesleki gelişim tipik olarak merkezi bir yaklaşımla oluşturulan ve uzmanlar vasıtasıyla bilgi ve becerilerin paylaşımını amaçlayan çalıştayları, eğitim oturumlarını ve kursları vb içermektedir (Gaible & Burns, 2005; Corcoran, 1995). Standartlaştırılmış, eğitime dayalı yaklaşımlar genellikle yeni kavramların araştırılmasına ve becerilerin gösterilmesine ve modellenmesine odaklanır (Gaible & Burns, 2005; Hooker, 2008). Eğitimler, katılımcının çalıştığı kurumda olabilmekle birlikte yaygın olarak okul dışında yapılmaktadır ve çoğu zaman, katılımcıların çalıştığı mevcut sınıf bağlamına olan bağlantısının eksikliğinden dolayı eleştirilmektedir (Kennedy, 2005). Bu model daha çok büyük öğretmen gruplarına bilgi ve beceri aktarmak için kullanılmakta olup öğrenmeden çok öğretime odaklanmaktadır. Yani öğretmenlerin pasif olduğu bir modeldir. Ülkemiz başta olmak üzere birçok ülkede hizmet içi eğitimler bu modele dayanmaktadır. Bu modeller şu amaçlar için kullanılmaktadır:

- Öğretmenlere bilgi, beceri ve stratejileri göstermek, tanıtmak.
- Büyük öğretmen gruplarına bilgi aktarmak
- Eğitimdeki yenilikleri ve örnek uygulamaları sunmak

Geleneksel mesleki gelişim modellerinin en önemli avantajı büyük grupların eğitilmesine imkan tanınmasıdır. Bunun yanında genel bilgi beceri ve stratejilerin tanıtılması için uygundur. Kısa süreli olması ve öğretmenlerin pasif olması bu modelin en büyük dezavantajıdır. Model öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesine belli bir düzeyde katkıda bulunabilse

de meslektaşlar arası öğrenilen bilgilerin transferi (Hill, 2009) zayıftır. Bunun yanında eğitim olanakları okul koşullarına uymayabilir (Gaible & Burns, 2005) Geleneksel yaklaşımlar öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında önemli olmasına rağmen hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı günümüzde yetersiz kalmaktadır (Ingvarson, 1998; Villegas-Reimers, 2003).

4.1.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Bölge temelli mesleki gelişim modeli genellikle okullarda veya öğretmen yetiştirme enstitülerinde gerçekleşir. Öğretmenler pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve teknoloji bilgilerini aşamalı bir şekilde geliştirmek için yerel mesleki gelişimi destekleyen yerel kuruluşlarla işbirliği yaparlar. Genellikle öğretmenlerin yeni teknikleri uygulamaya çalışırken karşılaştıkları durumsal sorunlara odaklanır (Gaible & Burns, 2005). Bu bağlamda örneğin Fırsatları Arttırma ve teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yerel programlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu model,

- Yerel ihtiyaçları ve sorunları belirlemek için eğitimcileri bir araya getirir.
- Sorunlara yönelik bireysel inisiyatif ve işbirlikçi yaklaşımları teşvik eder
- Daha esnek, sürdürülebilir ve daha yoğun geleneksel mesleki gelişime imkan sağlar
- Belirli bir öğretmen grubu arasında mesleki öğrenim için sürekli fırsatlar sağlar.

Bu olumlu özelliklerinin yanında fazla zaman, emek ve maliyet gerektirmektedir (Gaible & Burns, 2005). Bölge temelli modeller şu durumlarda işe koşulabilir (Gaible & Burns, 2005):

- Değişen kritik öğretim uygulamaları söz konusu olduğunda
- Öğretmenlerin alan bilgilerinin veya öğretimsel uygulamalarının önemli ölçüde geliştirilmesi planlandığında
- Öğretme ve öğrenmede genel mükemmelliğe doğru sürekli büyüme hedefleniyorsa
- Bölgedeki her okuldan mesleki gelişime katılabilecek çekirdek bir öğretmen grubu varsa
- Eğitimci veya öğretim liderleri bölgesel olarak öğretmen yetiştirme enstitülerinde veya okullarda geliştirilebiliyorsa
- Teknoloji - televizyon, radyo, internet - profesyonel gelişimi desteklemek için kullanılabiliriyorsa

Türkiye’de bu modelin uygulanması maliyet, zaman ve yoğun emek getirdiğinden dolayı zordur. Ancak geçtiğimiz yıllarda uygulanması planlanan ve ön uygulamaları yapılan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli bu kapsamda değerlendirilebilir.

4.1.3. Bireysel-Yönelimli Modeller

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ideal olarak öz yönetimli ve kişisel motivasyonu içeren entellektüel ve duyuşsal süreçleri içermektedir (Day & Gu, 2007). Yani mesleki gelişimin önemli ölçüde gerçekleştiği durumlar bağımsız öğrenmelerdir. Bu modelde Öğretmen kendi mesleki gelişim hedeflerini belirler ve hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri belirler. Bu modelde yer alan etkinlikler akademik okuma, internetten derslere katılma, örnek uygulamaları izleme, meslektaş gözlemi gibi etkinlikleri içermektedir (Gaible & Burns, 2005). Mesleki gelişimlerini öğretmenlerin kendilerinin başlattığı bu modelde öğretimsel sorunların çözümüne yönelik çözümlerin

meslektaşlarla tartışılması, materyallerin ve fikirlerin paylaşılması söz konusudur (Hooker, 2008). Anlaşılacağı gibi bu modelde informal öğrenme etkinlikleri daha baskındır. Birçok öğretmen zaten internetten ders planlarını inceleyerek, kıdemli meslektaşlarını gözlemleyerek vb. informal olarak bu modelle gelişimini sürdürmektedir (Gaible & Burns, 2005).

Sorumluluğun tamamen öğretmenin kendisinde olan bu modelde okul lideri öğretmene geliştirilmesi planlanan alanı belirler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendisi mesleki gelişim için motive olmuş öğretmenler için uygun bir modeldir. Bu nedenle düşük ya da orta düzeydeki becerilerin kazandırılmasında etkiliyken ileri düzeydeki becerilerin kazandırılmasında aynı derecede etkili olmayabilir (Gaible & Burns, 2005). Ancak bu model öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarına önemli katkı sağlar (Hooker, 2008). Bu model şu durumlarda kullanılabilir (Gaible & Burns, 2005):

- Organize edilmiş başka mesleki gelişim seçeneği yoksa
- Öğretmenler öz motivasyonlu ve yenilikçi özelliklere sahipse ve mesleki gelişim için başka seçenekleri yoksa
- Bireysel yönelimli etkinlikler geleneksel ve bölge temelli modellerin tamamlayıcısıysa
- Bireysel yönelimli mesleki gelişim öğretmen ihtiyaçlarını karşılamanın en etkili yolu olmasını sağlamak için destekleniyorsa

Bireysel yönelimli model öğretmenlere bireyselleştirilmiş öğrenme imkanları sunmaktadır. Bunun yanında zaman ve mekandan bağımsız olarak öğretmen mesleki öğrenmelerini esnek bir şekilde gerçekleştirebilir. Özellikle günümüzde teknolojinin yaygın olarak kullanılması bu modeli cazip kılmaktadır. Ancak bu mesleki gelişim modeli tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü işbirliği ve uygulamaya dayalı süreçler mesleki gelişimin önemli boyutlarını oluşturmaktadır

(Kwakman, 2003). Dolayısıyla bireysel modellerde bu süreçler eksik kalmaktadır. Bu durumda mesleki gelişimin niteliğini düşürmektedir.

5. MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİ

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan mesleki gelişim etkinlikleri ele alınmaktadır.

5.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenlik profesyonel bir meslek olduğundan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir (Chang vd., 2011). Mesleki gelişimle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırarak onlara yeni anlayışlar kazandırmayı, öğrencilerinin iyi öğrenmesine katkı sağlayarak mesleklerini etkili bir şekilde sürdürmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimi de meslek yaşamlarında elde ettikleri deneyimlere ve katıldıkları yansıtıcı ve yenilikçi etkinliklere bağlıdır (Chang vd., 2011). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleklerini etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için kurumsal ya da bireysel düzeyde mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenler bu etkinlikler yoluyla mesleklerini daha etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmektedir. Yani öğretmenlerin mesleki gelişimin sağlanmasında mesleki gelişim etkinlikleri çok önemli rol oynar (İlğan, 2013). Öğretmenlerin bazıları mesleki gelişim etkinliklerine kanuni zorunluluk olduğundan veya sertifika elde etmek için katılsa da aslında birçoğu daha

iyi bir öğretmen olabilmek için bu etkinliklere katılmaktadırlar (Guskey, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler yetkinliklerini artırmasını sağlayarak daha iyi öğretmen olmalarını sağlayacağından mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki çalışmaları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımı öğretmenlerin niteliğinin önemli göstergelerinden biri olarak da değerlendirilmektedir. Ayrıca bu durum öğretim kurumu içinde dolaylı bir nitelik göstergesi sayılmaktadır (Özdemir, 2016).

Öğretmen niteliğinin sıkça vurgulandığı günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı akademik ve politik çevreler tarafından çok tartışılan bir konu haline gelmiştir (Gümüş, 2013). Mesleki gelişim etkinlikleri anlamlı ve değerli olmalı krediyi tamamlamak, kıdem kazanmak için olmamalı, öğretmenin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunmalıdır (Reese, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki gelişim etkinliklerinin etkili ve nitelikli olması da önemlidir. Etkili mesleki gelişim etkinliklerinin neler olduğu ve hangi özellikleri taşıması gerektiğine ilişkin önemli bir literatür vardır (İlğan, 2013). Etkili mesleki gelişimin bir çok özelliği olmasının yanında mesleki gelişim etkinliklerinin türü de mesleki gelişimin etkinliğinin niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur (Garet vd., 2001).

Literatürde araştırmacılar tarafından birçok mesleki gelişim etkinliği tanımlanmıştır. Guskey (2000), önde gelen mesleki gelişim etkinliklerini 1. eğitimler, 2. gözlem/değerlendirme 3. gelişim süreçlerine katılma, 4. çalışma grupları, 5. eylem araştırması, 6. bireysel etkinlikler, 7. mentörlük olarak tanımlamıştır. Mizell (2010)' e göre tipik mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır:

- Bireysel okuma, araştırma, çalışma
- Ortak ihtiyaçlara veya alana odaklanan akranlar çalışma grupları

- Öğretmenlerin diğer meslektaşlarını gözlemlemesi
- Koçluk: tecrübeli uzman öğretmenin diğer meslektaşlarına koçluğu
- Yeni öğretmenlere tecrübeli öğretmenlerin yaptığı mentörlük
- Ders planı, problem çözme, performans geliştirme, yeni öğretim/öğrenme stratejisi geliştirme için takım toplantıları düzenleme
- Zümre toplantıları
- Çevrim içi kurslar
- Üniversite kursları
- Konferanslar
- Okul gelişim programları
- Özel kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar

Scales ve arkadaşları (2011) ise mesleki gelişimde etkili olabilecek şu etkinlikleri önermişlerdir:

- Mesleki kitapları ve dergileri okuma
- Akran incelemesi
- Meslektaşlara mentorluğu
- İşbaşında eğitim ve takım öğretimi
- Akran koçluğu
- Akran gözlemi
- Eylem araştırması
- Öğretimle ilgili bir derneğe/gruba üyelik
- Meslektaşlar arasında fikirlerin ve kaynakların paylaşımı
- Mesleki gelişim programlarına katılma
- Öz değerlendirme
- Konferans
- Makale okuma

- Mesleki gelişimi planlama
- Eğitimle ilgili tv programlarını, gazeteleri ve interneti takip etme.
- Program geliştirme
- Akran gözlemi
- Çalıştaylar
- Tv ve internet aracılığıyla bilgileri güncelleme

Akiba (2012) da mesleki gelişim etkinliklerini 1. mesleki gelişim programları, 2. öğretmen işbirliği, 3. üniversite kursları, 4. konferanslar, 5. mentorluk/koçluk, 6. informal iletişimler, 7. bireysel öğrenme aktiviteleri olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim programı, öğretim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek ve geliştirmek amacıyla organize bir faaliyettir. Hizmetçi eğitim programları buna örnektir. Öğretmen işbirliği, öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla bir çalışma grubu, mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen ağı, grup eylem araştırması ve öğretmenler arasındaki diğer etkileşim biçimleri gibi devam eden bir faaliyetlerdir. Öğretmen işbirliği, profesyonel geliştiriciler tarafından resmi olarak düzenlenebilir veya bir grup öğretmen tarafından gayri resmi olarak uygulanabilir. Üniversite dersleri bir derece almak veya mesleki gelişim kredilerini doldurmak için alınabilecek tezsiz yüksek lisans gibi üniversitede gerçekleşen etkinliklerdir. Mentorluk / Koçluk, yeni öğretmenlere resmi kurum ya da okul desteğiyle mesleğe ilk deneyimleri ve mesleki gelişimi sağlamak yapılan faaliyetlerdir. İşe gömülü ve sürekli geri bildirim uygulanmasını temel alan bir etkinliklerdir (Archibald vd., 2011). İnfomal etkileşim diğer etkinliklerin dışında öğretmenlerin meslektaşlarıyla veya arkadaşlarıyla planlanmış veya planlanmamış etkileşimlerini içermektedir (Desimone, 2009). Bireysel öğrenme etkinlikleri, profesyonel dergileri okumak ve öğrenci çalışmalarını analiz etmek, webden öğretim kaynakları aramak/inceleme gibi

öğretmenin kendisinin içinde yer aldığı etkinlikler için kullanılmaktadır.

Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketinde (TALIS) tanımlanan mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır (Özdemir, 2016):

- Kurslar/çalıştaylar
- Konferanslar ve seminerler
- Yeterlik programları
- Diğer okullara ziyaretler
- Öğretmen ağlarına katılım
- Bireysel ve işbirlikçi araştırmalar yapma
- Mentorluk veya meslektaş gözlemi ve koçluk
- Mesleki yayınları okuma
- Meslektaşlarla informal diyaloglar kurma

Lieberman (1995)' da mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasını üç kategori şeklinde belirtmiştir. Bu sınıflandırma tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Lieberman (1995)' in Mesleki Gelişim Etkinlikleri Sınıflandırılması

Mesleki Gelişim Etkinlikleri		
Doğrudan Öğretim	Okulda Öğrenme	Okul Dışında Öğrenme
İlham vericiler	Öğretici uzmanlar/ akademisyen	Reform grupları/ağları
Farkındalık oturumları	Öğretim liderleri	Okul-ünversite işbirliği
Temel bilgiler	Eleştirel arkadaşlık	Alan bilgisi grupları
Başlatıcı konuşmalar	Okul kalite incelemesi	İnformal gruplar
Karizmatik konuşmacılar	Akran koçluğu	İşbirliği
Konferanslar	Eylem araştırması	Öğretmen merkezleri
Kurslar ve çalıştaylar	Hikaye anlatımı	
Danışmalar	Deneyimlerin paylaşımı	

Başkalarına öğretme
Problem çözme
grupları
Tanımlayıcı
değerlendirme
Portfolyo
değerlendirme
Deneyimleme
Öneri yazımı
Durum çalışması
Standart belirleme
Dergi/makale yazımı
Birlikte görevler
üzerinde çalışma
Dergiler için yazı
yazma
Online gruplar
Okul sitesinin yönetimi
Öğretim programı
hazırlama

Bu kategoriler doğrudan öğretim, okulda öğrenme ve okul dışı öğrenmedir. Doğrudan öğretimde konferanslar, kurslar ve çalıştaylar gibi geleneksel etkinlikler yer almaktadır. Okulda öğrenmede ise öğretim liderliği, eleştirel arkadaşlık, akran koçluğu, deneyimleme, eylem araştırması gibi işbirliği, yansıtma ve uygulamayı içeren etkinlikler yer almaktadır. Okul dışı etkinliklerde ise informal gruplar, öğretmen merkezleri, okul üniversite işbirliği gibi işbirliğine dayalı etkinlikler bulunmaktadır.

Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin diğer bir sınıflama ise geleneksel, reform temelli ve informal mesleki gelişim etkinlikleri şeklindedir. Bu sınıflamanın aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

5.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Literatürde birçok mesleki gelişim etkinliğinin tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu etkinlikler çeşitli özellikleri göz önüne alınarak sınıflandırılmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasında da mesleki gelişim modellerinde olduğu gibi farklı yaklaşımlardan söz etmek mümkündür. Bazı sınıflandırmalarda bireysel ve grup düzeyinde olma (Lieberman, 1995) durumuna göre bir sınıflandırma yapılırken, bazıları geleneksel, reform temelli, informal (Garet vd., 2001; Penuel vd., 2007) olarak da sınıflandırabilmektedir. Dolayısıyla sınıflandırmalar arasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Yıllardır öğretmenlerin mesleki gelişimi personel eğitimi ya da hizmet içi eğitim olarak bilinen öğretmenlerin mesleki gelişim merkezlerinde bir araya geldikleri, genellikle öğretmenlere belirli konular hakkında uzmanların yeni bilgiler sunduğu çalıştaylar, seminerler veya kısa süreli kurs etkinlikleri, konferanslar şeklindedir ve bu tür etkinlikler geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri olarak bilinmektedir (Stein, Smith, & Silver, 1999; Craft, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Glazer & Hannafin, 2006; Hoque & Alam, 2010; Özdemir, 2016). Bu etkinlikler genellikle bir kereye mahsus etkinlikler olması, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları ile ilişkisiz olması ve sürekliliği olmaması gibi özellikleri bakımından eleştirilmektedir (Özdemir, 2016). Ancak bu etkinlikler genellikle öğretmenlerin en sık veya tek tür aldığı mesleki gelişim faaliyetidir ve genellikle öğretmenlerin işinden kopuk ve etkisizdir (Sandholtz, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Akdemir, 2012; Bümen vd., 2012; Abou-Assali, 2014). Geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktan uzaktır (Kwakman, 2003). Çünkü öğrenme ve mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden ve önceki bilgi, beceri ve deneyimler üzerine oluşturulması gerçeğini dikkate almamakta, geri bildirim sunmamaktadır (Abou-Assali, 2014). Geleneksel

eğitim anlayışını yansıtan didaktik tarzda sunulmaktadır (Bümen vd., 2012). Craft (2002)' a göre geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri şu sınırlılıkları içermektedir:

- Okul dışı kursların seminerlerin hakim olması ve gruptan çok bireye yönelik olması
- Okulun ihtiyaçlarıyla ilişkili olmaması
- Katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan bazen ihtiyaç duyanların katılamaması
- İçeriğin ve katılım için seçilen okulların rastgele olması
- Öğretim uygulamaları üzerinde az etkisinin olması ve geri dönütün az veya hiç olmaması
- Genellikle okul günleri boyunca yapılan kurslar okuldaki öğretimin aksamasına sebep olabilmesi
- Katılımcı öğretmenlerle uzmanla arasında çatışmaya yol açması
- Hitap ettiği katılımcı öğretmenler farklı düzeyde olduğu için hepsini tatmin edememesi

5.1.2. Reform Temelli Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Geçmiş yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi geleneksel etkinliklerle karşılanabilmekteyken, öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerindeki sorumluluğun artmasıyla birlikte daha fazla donanımlı olmaları gerekmiştir. Bir profesyonel olmak, kendini ve bir kurumun mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek ve tanımlamak için sorumluluk almak olarak değişmiştir (Craft, 2002). Bu bağlamda mesleki gelişim, eğitim reformlarının öznesi olarak okul gelişimine, öğretmenler arası işbirliğine dayanan yeni bir forma dönüşmüştür (Garet vd., 2001). Reform temelli yeni modeller olarak tanımlanan bu etkinlikler öğrenme süreçlerine ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı çeşitli işbirlikçi ve

yansıtıcı etkinliklerde aktif olarak yer almaları planlanmaktadır (Abou-Assali, 2014). Temelde reform temelli etkinlikler, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için oluşturduğu grupla işbirlikçi olarak, öğretimsel kararları birlikte aldıkları ve derinlemesine katılımı gerektiren etkinlikleri ifade etmektedir (Penuel vd., 2007). Reform temelli etkinlikler öğretmen çalışma grupları, topluluklar, mentorluk, koçluk, stajyerlik ve kaynak merkezleri, spesifik sınıf uygulamalarına yönelik yansıtıcı etkinlikler, eylem araştırması, meslektaşlarla ders planı hazırlama ve iyi uygulamaların meslektaşlar arasında paylaşımı gibi etkinlikleri içermektedir (Garet vd., 2001; Hoque & Alam, 2010; Bayar, 2014). Son yıllarda, öğretmen mesleki gelişiminde koçluk ve ders araştırması gibi alan bilgisinin öğretimine odaklanan okul temelli öğrenme fırsatları ve öğrenci değerlendirme verilerinin analizinin yanında potansiyel olarak güçlü olan ağlarda öğrenme, akran koçluğu, işbirlikçi eylem araştırması ve vakaların kullanımı da gibi reform temelli etkinlikler teşvik edilmektedir (Van Driel, vd., 2001; Hill, 2009).

5.1.3. İnfomal Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Mesleki gelişim kavramı genellikle konferans seminer, çalıştay, işbirlikçi çalışma grupları veya üniversitedeki kurslar gibi formal etkinlikler için kullanılmaktadır. Ancak mesleki gelişim meslektaşlarla diyalog, okuma ve bağımsız araştırma, meslektaş gözlemi veya meslektaşlardan öğrenme gibi informal olarak da gerçekleşebilir (Mizell, 2010; Kydnt vd., 2016; Özdemir, 2016). Bunun en iyi örneği öğretmenlerin günlük iş hayatlarında öğretim teknikleriyle ilgili diğer öğretmenler ile gayri resmi olarak gerçekleştirdikleri “koridor” tartışmalarıdır (Desimone, 2009). Ancak öğretmenlerin günlük öğrenmelerinde, hangi spesifik öğrenme etkinliklerinin informal mesleki gelişim olarak kabul edilebileceğini ayırt etmek

zordur (Doğan & Yurtseven, 2017). Bu nedenle geleneksel ve reform temelli mesleki gelişim faaliyetleri gibi resmi mesleki gelişim etkinlik türleri hakkında çok şey bilinmesine rağmen, mesleki gelişim literatüründe informal mesleki gelişime odaklanma sınırlıdır (Fraser, 2010). Çünkü informal öğrenme fırsatları, formal etkinliklerin aksine, belirli bir müfredatı takip etmemektedir ve belirli ortamlarla sınırlı değildir (Desimone, 2009). Okuldaki informal etkinlikler okuldaki gün içerisinde yapılan akademik okuma, sınıf gözlemi, meslektaş gözlemi ve dönüt gibi bireysel etkinliklerin yanı sıra meslektaşlarla ve ebeveynlerle diyalog, meslektaşlarla oturumlar planlama, öğrencilerle etkileşim, mentorluk uygulamaları, öğretmen çalışma grupları gibi işbirlikli etkinlikleri de içerir (Desimone, 2009; Mesler Parise & Spillane, 2010). Scribner (1999) ve Lohman (2005) informal mesleki gelişim etkinliklerini (a) diğerleriyle konuşma (b) diğerleriyle işbirliği (c) diğerlerini gözleme (d) materyal ve kaynak paylaşımı (e) internette araştırma yapma (f) mesleki dergileri tarama/okuma (g) deneme, (h) öğretime ilişkin yansıtma yapma şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmalar bu tür etkinliklerin önemli potansiyel öğrenme fırsatları olduğunu göstermektedir (Mesler Parise & Spillane, 2010). Öğretmenlerin okul içinde katıldıkları informal etkinlikler en az formal etkinlikler kadar mesleki gelişimlerini yordamaktadır. Dahası bu durum, hem okul liderleri hem de politika yapımcıların öğretmenlerin mesleki gelişimini planlarken okul içi informal öğrenmelerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Mesler Parise & Spillane, 2010; Özdemir, 2016).

Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmek için nasıl öğrenmeleri gerektiği hakkında literatürde görüşbirliği vardır. Öğretmenlerin bütün öğrenme yolları üç kategoride oluşmakta ve bunun 3 kategorisini bireysel düzeydeki öğrenmeler bir kategorisini de işbirliğine dayalı öğrenmeler oluşturmaktadır

(De Vries, 2013a; De Vries, 2013b; Dijkstra, 2009; Kwakman, 1999, 2003). Birinci kategori yeni bilgiler öğrenme için yapılan okumadır (Darling-Hammond, 1998; King & Newmann, 2000). Okumanın temel amacı, öğretmenlerin yeni konular, yeni öğretim yöntemleri ve el kitapları, yeni pedagojik yaklaşımlar gibi mesleki alanı etkileyen yeni anlayış ve gelişmeler ile güncel kalmasını sağlamaktır (Kwakman, 2003). İkinci bir kategori yapma ve denemedir. Öğretmenler yaparak ve deneyerek sadece yeni deneyimler kazanmanın yanında yeni fikirler de uygulayarak, profesyonel bakış açısından en önemli olan sınıf içinde kendi mesleki uygulamalarını geliştirmek için çaba harcarlar (Kwakman, 2003). Üçüncü kategori yansıtma (De Vries, 2013a; De Vries, 2013b; Dijkstra, 2009; Kwakman, 2003). Rutin davranışları tanımanın ve değiştirmenin ön şartı olduğu için, yansıtma mesleki gelişimin köşe taşı olarak görülür (Schön, 1987; Vermunt & Endedijk, 2011). Son zamanlarda yansıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında popüler bir kavram haline gelmiştir (Calderhad & Shorrock, 2005). Yansıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimi için olduğu kadar diğer mesleki gelişim grupları içinde önemli ve popülerdir (Korthagen, 2017). Van Woerkom (2003), iyi profesyonellerin gelecekteki davranışlarını iyileştirmek amacıyla düzenli olarak deneyimlerini yansıttığını belirtmiştir. Yani iyi profesyoneller deneyimlerinden bilinçli ve sistematik bir şekilde yansıtma yoluyla öğrenirler. Literatürde, yansıtma, bireysel yansıtmadan kişiler arasındaki güçlü eleştirel diyaloglara kadar bir dizi aktiviteyi tanımlamak için de kullanılmaktadır (Webster-Wright, 2009). Yansıtma eylemi, çalışma ortamındaki farklı kaynaklardan yayılabilecek geribildirim mevucudiyetiyle bağlantılı olarak kabul edilir (Kwakman, 2003). Okullar, okul gelişiminde öğretmenin bireysel etkililiğini artıracak roller ve sorumluluklar için yansıtma, deneyimlerden öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hoque & Alam, 2010). Dördüncü kategori

iŐbirliĐidir. İŞbirliği mesleki gelişim iÇin çok önemlidir, çünkü sadece öğrenme iÇin gerekli desteği sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere geri bildirim sağlar ve yeni fikirler ve getirir. Ancak işbirliği farklı formlarda meydana gelebilir bu formlar diyalog, yardımlaŐma, paylaŐma, ortak çalışma yapmadır (Kwakman, 2003).

6. MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişime katılım süreçlerinde etkili olan mesleki gelişime yönelik tutum ele alınmaktadır.

6.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Bireylerin sahip olduğu kişisel özellikler, değerler, içinde yaşadığı toplumun özellikleri, kültür gibi temel faktörlerin bireylerin davranışların şekillenmesinde önemli rolleri vardır. Bunun yanında bireyler günlük sosyal ve mesleki yaşamları içerisinde doğrudan veya dolaylı birçok olayla ve durumla karşı karşıya gelmektedirler. Bireylerin karşı karşıya geldiği bu olaylar da dolaylı bile olsa onların davranışları etkileyebilmektedir. Hem bu temel faktörler hem de doğrudan ve dolaylı yaşantılar bireylerin karşılaştıkları benzer olaylara farklı tepkiler vermesine neden olmaktadır. Bireylerin benzer durumlarda farklı tepkiler vermesi durumunu açıklamada kullanılan psikolojik kavramlardan biri olan tutum kavramıdır.

Psikolojik bir objeyle ilgili olan tutum bir nesne, bir grup, politika, bir meslek, bir davranışla ilgili olabilmektedir (Fishbein & Ajzen 1977; Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bu bağlamda bireyin yaşamını ve davranışlarını etkileyen tutum kavramı ile ilgili de birçok tanım göze çarpmaktadır. Bu tanımlardan bazılarında tutum, davranışsal bir eğilim

olarak tanımlanmıştır. Kağıtçıbaşı (1999) tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” olarak tanımlamaktadır. İnceoğlu (2000) da tutumun “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya davranışsal bir tepki, ön eğilim” olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Fredman, Sears ve Carlsmith (1993) tutumu “bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistem” şeklinde tanımlamışlardır. Bilgin (1985)’e göre tutumlar, belli bir sosyal obje konusunda bireylerde var olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmek için kullanılmaktadır.

Tutumla ilişkin yapılan tanımların çoğunda tutumun davranışlar üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Ancak bazı tanımlamalarda bu vurgu daha belirgindir. Robbins (1994)’e göre tutumlar nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleridir ve insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade etmektedir. Güvenç (1976) tutumu “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümü” olarak görmektedir. Özgüven (1994) de tutumu, “bireylerin belli bir kişiyi, bir gurubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi olarak tanımlamıştır. İpek ve Bayraktar (2004)’a göre, tutum, bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır. İken, benzer şekilde Papanastasiou (2002)’ya göre tutum, “bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimi”dir. Nuhoğlu (2008)’e göre bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade eden tutum, bireyin

davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur.

Farklı bir bakış açısıyla Ülgen (1994) tutumu, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlı farklı kılan tutumun öğrenme ürünü olduğunu vurgulamış olmasıdır. Günümüzde de sosyal psikologlar tarafından kabul gören tanıma göre tutum, bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir (Tavşancıl, 2006). Bu bağlamda tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Ekici, 2002). Tutumlar, bireyin davranışlarını etkiler ve kişiliğinin önemli bir parçasıdır (Özgüven 1994; Tavşancıl, 2006). Bireylerin çevrelerine nasıl tepkide bulunacağı önemli ölçüde sahip oldukları tutumları tarafından şekillenmektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bireyin bir nesne ya da uyarıcıya karşı tutumunun bilinmesi, bireyin ilgili uyarıcıya karşı davranışının da nasıl olacağını kestirebilmemizi sağlayacaktır (Üstüner, 2006). Ancak bireyin tutumları gözle görülmez fakat onun davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2006). Psikolojik bir objeye ilgili olma, tepki vermeye hazır bulunma, güdüleme gücüne sahip olma, durağan olabilme, doğrudan gözlenememe tutumların ortak özelliğidir (Kağıtçıbaşı, 1999; Sakallı, 2001).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen karmaşık ve birbiriyle ilişkili birçok faktörden söz etmek mümkündür (Hustler, 2003). Okul kültürü, okul yönetimi, mesleki gelişim olanakları, finansal destek, mesleki gelişime yönelik tutum, iş tatmini, iş yükü, zaman, tükenmişlik, gibi faktörler bunlardan bazılarıdır (Özer & Beycioğlu, 2010). Bu faktörler öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yapabilmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutum bu faktörler arasında temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler

mesleki gelişime istekli değilse ve öğretmeni mesleki gelişime zorlayıcı herhangi bir unsur yoksa öğretmen kendisini mesleki olarak yeterli görebilir ve kendini geliştirme konusunda istekli olmayabilir (Uştu, vd., 2016). Bu bağlamda mesleki gelişime yönelik tutum mesleki gelişimi etkileyen faktörler için hem bir başlangıç hem de bir sonuç özelliği gösterebilmektedir. Örneğin mesleki gelişim okul tarafından desteklenirse, maddi olarak desteklenirse ve mesleki gelişim için uygun zaman yaratılırsa öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar oluşturması sağlanabilir. Bunun yanında mesleki gelişime yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler iş yükü, zaman, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi dezavantajlı durumları aşabilirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde mesleki gelişime yönelik tutum önemlidir.

Mesleki gelişim eğitimde niteliğin artırılmasında önemli faktörlerden biridir. Ancak günümüzde eğitimcilerin çoğu mesleki gelişimin günlük mesleki yaşamlarında az bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Hatta çoğu mesleki gelişimi zaman israfı olarak görmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine zorunluluktan dolayı katılmakta olup bu işi angarya olarak görmektedirler (Guskey, 2000). Öğretmenler de çoğunlukla kendi mesleki gelişimlerine kayıtsızdırlar (Hill, 2009). Öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişime yalnızca sertifika almak için katıldıkları bilinmektedir (Muzaffar & Malik, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bu şekilde algılarının oluşmasına yol açan birçok durum vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişime istekli olarak katılımlarının sağlanabilmesi için mesleki gelişim konusunun öğretmenlerin ilgisini çekecek öğrenme ihtiyacı duyacağı bir konu olması ve aktif katılım sağlayabilmesi gerekmektedir (Ndlovu, 2014). Ancak bazen de öğretmenler mesleki gelişim etkinlikleri kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun olsa bile bu etkinliklere katılmakta isteksiz olabilmektedirler (Drage, 2010). Bu durum

bazen mesleki gelişimin planlamasıyla da ilgili olabilmektedir. Çünkü mesleki gelişime katılımı sağlamak için uygun bir planlama yapılması gerekmektedir. Eğer mesleki gelişim uygun şekilde planlarsa öğretmenler mesleki gelişime katılım konusunda daha istekli olurlar (Muzaffar & Malik, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılıp katılmama eğilimlerinde öğretmenlerin daha önce katıldıkları eğitimlerin niteliği de önem taşımaktadır (Guskey, 2002). Mesleki gelişim eğitimlerinin de nitelikli olması için iyi planlanmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin düzenlenen eğitimlerden memnuniyet düzeyleri ve olumlu geribildirimleri daha sonraki mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları için önemlidir (Çelen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları yine planlama bağlamında değerlendirildiğinde, zaman, finansal destek ve hesap verebilirlik gibi sınırlılıklardan da etkilenmektedir (Masuda, Ebersole & Barrett, 2013). Bunların yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında yeterli teşvikin olmaması, etkinliklerin teorik olması, öğretmenlerin ailevi sorumlulukları, uygun mesleki gelişim fırsatlarının olmaması gibi sebepler ve engellerden bahsetmek mümkündür. Bu engeller de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını zorlaştırmakta ve tutumlarını etkilemektedir (Muzaffar & Malik, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde birçok sorunun olduğu bilinmektedir. Ancak sorunun önemli bir boyutunu öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları oluşturmaktadır (Bümen vd., 2012; Uştu, vd., 2016). Aslında sorunun başlangıç noktalarından bir tanesi Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha çok hizmet içi eğitimlerle sağlanıyor olmasıdır (Bümen vd., 2012). Çünkü öğretmenler için hizmet içi eğitim dışında mesleki gelişim fırsatları sınırlıdır ve öğretmenler

mesleki gelişim bağlamında hizmet içi eğitimlere mahkum kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarının temelinde hizmet içi eğitim vardır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin deneyimleri ve tutumları mesleki gelişime yönelik tutum ve deneyimlerini etkilemektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri; amacına ulaşmayan, içeriğinin yetersiz ve tekrardan ibaret, verimsiz ve zaman kaybı bir süreç olarak değerlendirmekte, teorik ağırlıklı, uygulamadan kopuk, sıkıcı ve formalite olarak görmektedirler (Genç, 2015). Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin pek çok farklı alanda mesleki gelişim ihtiyacı tespit edilmesine rağmen, hizmet-içi eğitimlere katılmak konusunda isteksiz oldukları görülmüştür (Korkmazgil, 2015).

Hizmet içi eğitim dışında sağlanan imkanların sınırlı olması, mesleki gelişimi teşvik edecek uygulamaların olmayışı, iş yükü, zaman, ailevi sorumluluklar, maddi sorunlar gibi faktörlerde öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimini engellemektedirler. Bu engeller öğretmelerin mesleki gelişimlerini ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Örneğin Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin performansını değerlendiren ve performansına göre ödüllendiren bir sistem yoktur. Çalışan kendini geliştiren öğretmenle çalışmayan öğretmen arasında maddi olarak veya statü olarak herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim angarya olarak görülmekte ve bu durum öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumu onlar için hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları açısından olumlu olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin tutumu öğrenme için önemlidir ve tutumlar öğretmenlerin motivasyonunu, öğrenme isteğini etkiler (Çelen, vd., 2016). Öğretmenler olumlu tutuma sahip olduklarında öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye daha istekli hale gelirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime

katılımlarının sağlanabilmesi için ilk olarak mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır (Hürsen, 2012; Muzaffar & Malik, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve inançlarında daha önce katılmış oldukları etkinliklerin niteliğinin önemi büyüktür. Ayrıca bu tutum ve inançlar mesleki gelişim programının etkili/başarılı olabilmesi için hayati derecede önemlidir (Guskey, 2002). Mesleki gelişime etkinliklerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, etkinlik için belirlenen zamanın uygunluğu, etkinliğin nitelikli uzmanlar tarafından verilecek olması öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını arttıracak ve olumlu tutum geliştirmelerine sağlayacak özellikler olarak sıralanmaktadır (Çelen, vd., 2016). Dolayısıyla mesleki gelişim için hazırlanan etkinliklerin başarılı olması sonraki etkinliklerin başarılı olması için oldukça önemlidir. Bu bağlamda nitelikli etkinliklerle ve desteklerle öğretmenlere mesleki gelişim eğitimlerinin yararlılığına ilişkin farkındalık kazandırılmalıdır. Teşvikin varlığı, iyi çalışmaların ödüllendirilmesi, eğitim sonrasında öğretmenlerin izlenmesi, seyahat fonlarının sağlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri sırasında teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine yönelik olumlu tutumu geliştirmenin bazı yollarıdır (Muzaffar & Malik, 2012).

Bireylerin davranışlarını belirleyici unsurlardan birisi olan tutumların araştırılması öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için önemlidir (Üstüner, 2006). Çünkü tutumlar bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Özgüven 1994; Tavşancıl, 2006). Mesleki gelişime yönelik tutum hem öğrenmeye yönelik tutumu içermesi hem de öğrenileceklerin sağlayacağı katkılara ilişkin algıları ve öncelikleri belirlemesi (Torff vd., 2005; Torff & Session, 2008) bağlamında mesleki gelişimin önemli bir yordayıcı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları mesleki gelişim

etkinliklerinin başarıya ulaşmasını sağlamakla birlikte başka katkılarından da söz etmek mümkündür. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. (Akçay-Kızılkaya, 2012). Yani mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları olan öğretmenlerin iş doyumları da yüksektir. Aslında bakıldığında mesleki gelişim öğretmenlere mesleklerini daha iyi yapabilmek için fırsatlar sağlamaktadır. Dolayısıyla işini iyi yapan öğretmenler mesleklerinden daha fazla doyum sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının kişisel başarıları ile pozitif yönde işe yabancılaşma ile ise orta düzeyde negatif yönde ilişkilidir (Özer & Beycioğlu, 2010). Yani mesleki gelişim bir yandan kişisel başarıyı artırırken diğer yandan işe yabancılaşmayı azaltmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki gelişiminde dikkate alınması gerekmektedir.

7. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Bu bölümde Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi mevcut araştırmalar ve uluslararası karşılaştırmalar bağlamında ele alınmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sonuçlar değerlendirilmektedir

7.1. Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin niteliği dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de çok sıklıkla gündeme gelen bir konudur. (Seferoğlu, 2004). Çünkü birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimi, nitelik ve nicelik açısından yetersizlikler barındırmaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2007; Bellibaş & Gümüş, 2016). Türkiye'de özellikle son yıllarda yaşanan değişim ve dönüşüm çabaları öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimin yeterliği ile ilgili tartışmalara yol açmaktadır. Öğretmenlerin yetersizlikleri ile ilgili bu tartışmalar eğitimciler başta olmak üzere siyasetçi ve bürokratik karar vericilerin söylemlerine de yansımaktadır (Yaylacı, 2013).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların önemli kısmı hizmet içi eğitimler yoluyla karşılanmaktadır (Bümen, vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Terzi, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye'de devlet okullarında çalışan tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini

sağlamakla yükümlüdür (Baştürk, 2012; Elçiçek & Yaşar, 2016). Türkiye’de hizmet içi eğitimler merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü bünyesindeki hizmet içi eğitim dairesi tarafından yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülmekte olup her türlü mesleki gelişim programı 4.1.1995 tarih ve 22161 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği” kapsamında gerçekleştirilmektedir (Elçiçek & Yaşar, 2016; Özmantar & Önala, 2017). Milli Eğitim kanununun 3797 maddesi de bakanlık personelinin yurtiçi ve yurtdışı hizmet içi faaliyetlerini düzenlemektedir. 1993 yılına kadar hizmet içi eğitimler ulusal düzeyde yapılmaktaydı. Ancak 1994 yılından itibaren hizmet içi eğitim faaliyetleri yerel düzeyde de yapılmasına olanak tanınmıştır. Bu kapsamda Türkiye’deki tüm illerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri kendi yıllık hizmet içi eğitim planlarını hazırlamış ve bunlar il valileri tarafından onaylandıktan sonra kendi kaynaklarını kullanarak faaliyette bulunmaktadırlar (Bayrakçı, 2009; Terzi, 2014). Ayrıca hizmet içi eğitim dairesine bağlı Türkiye genelinde yedi farklı ilde (Yalova, Mersin, Ankara, Aksaray, Erzurum, Rize ve Van) yedi hizmet içi eğitim enstitüsü bulunmaktadır ve ulusal düzeyde yapılan hizmet içi eğitimler bu enstitülerde yapılmaktadır (Bayrakçı, 2009).

Türkiye’de Hizmet içi eğitimlerin zorunlu olanları eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere yılda iki kez düzenlenen okul içindeki yetiştirme etkinlikleridir. Bunun dışındaki eğitimlere katılım zorunlu değildir (EURYDICE, 2010). Bu hizmet içi eğitimler dışında Türkiye’de öğretmenlerin kıdemlerine göre sistematik olarak başka hizmet içi eğitim programı yoktur. Yalnızca mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için adaylık eğitimi vardır. Mesleğin ilk yılında gerçekleştirilen adaylık eğitiminde tüm öğretmenler stajyer öğretmen olarak kabul edilir ve temel eğitim, hazırlayıcı

eğitimi ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç farklı eğitim programına tabi tutulurlar. Bu eğitim programları il Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir (Bayrakçı, 2009). Bununla birlikte 2016 yılından itibaren bu programların yanında MEB yeni atanan öğretmenleri stajyer statüsünde göreve başlatarak atandıkları okul dışında bir yıl öğretmenin kendi branşında deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde görev yapması uygulamasını getirmiştir (Uştu, vd., 2016). Bu programların ardından öğretmenler mesleki kıdemlerine göre herhangi bir sistematik eğitim faaliyeti bulunmamaktadır (Bayrakçı, 2009).

Türkiye'deki önemli problemlerden bir tanesi de mevcut hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik olarak yetersizliğidir. Daha çok kısır ve tekrardan ibaret olan içerikleri olan seminerle sağlanmaya çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri, ihtiyaçları karşılamaktan çok uzaktır (Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Genç & Aydın, 2015; Elçiçek & Yaşar, 2016). Hizmet içi eğitimlerinin niceliksel ve niteliksel yetersizliğinin altında birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Niteliksel yetersizliğin sebeplerinden bir tanesi hizmet içi eğitimlerin formatı ve uygulanış biçimleridir. Çünkü hizmet içi eğitim programlarının uygulanış biçimleri birbirine benzemektedir. Hizmet içi eğitim programları daha çok seminerler, kurslar ve çalıştaylar şeklinde yürütülmektedir. Ayrıca bu programlar öğretmenin branşı, okulu, sınıfı ve öğrencilerinden kopuk bir şekilde verilmektedir. Öğretmenler içeriği önceden belirlenmiş bir eğitime tabi tutulmakta, sunumlar "uzmanlar" tarafından yapılmaktadır. Ayrıca bu programlar belirli bir zaman aralığında başlayıp sona ermekte ve bütün öğretmenlere aynı içerikle eğitim sağlanmaktadır (Daloğlu, 2004; Bümen vd., 2012; Çelen vd., 2016; Uştu, vd., 2016; Döş, 2016; Özmantar & Önala, 2017). Hem ulusal hem de yerel düzeyde hizmet içi eğitim konusundaki genel yaklaşım, faaliyetler için uzmanların

belirlenmesi ve eğitim vermeleri şeklindedir. Kursun konusu ne olursa olsun, genellikle üniversitelerden bir akademisyen veya tecrübeli bir öğretmenden davet edilerek sunum yapmaktadırlar. Genellikle öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları işbirliğine dayalı faaliyetler yapılmamaktadır (Bayrakçı, 2009). Bu tür etkinliklere katılmak bazı okullardaki öğretmenler için zorunlu olmakla birlikte, bazılarında isteğe bağlıdır. Her iki durumda da, katılan öğretmenler, çoğu durumda, hizmet içi gelişim programlarına ilişkin konular, hizmet verdiği öğretmenler dışındakiler tarafından seçildiğinden, onlardan sınırlı fayda sağlamaktadırlar (Daloğlu, 2004).

Hizmet içi eğitim programlarının etkisiz olmasının sebeplerinden bir tanesi ise bu programları hazırlayan ve görev alan uzmanların yetersizliği ve planlamadaki sıkıntılardır (Boydak, 1999; Özen, 2006; Bayrakçı, 2009; Uysal, 2012; İzci & Eroğlu, 2016). Eğitimde yer alan uzmanlar, akademisyenler ve eğitimciler, eksiklerden dolayı eğitim faaliyetlerinde, bilgi ve iletişim teknolojilerini ve interaktif multimedya araçlarını pek fazla kullanmamaktadır. Eğitim faaliyetleri çoğunlukla dinlemeye yönelik sunumlar şeklinde yapılmaktadır (Bayrakçı, 2009).

Bunun dışında hizmet içi eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmaması, didaktik tarzda sunumu, geri dönüt ve değerlendirmenin yetersizliği gibi eksiklikleri barındırmaktadır. Bu eksiklikleri ortaya çıkaran birçok araştırma vardır. Daloğlu, (2004)'nin çalışmasında öğretmenler, çoğu durumda, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin konular, hizmet verdiği öğretmenler dışındakiler tarafından seçildiğinden, onlardan sınırlı fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Sıcak ve Parmaksız, (2016)'ın çalışmasında hizmet içi eğitimlerin planlanması ve ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin görüşüne başvurulmadığı, bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının yok denecek kadar

az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmadığı, hizmet içi eğitimlerin değerlendirme sürecinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Akdemir (2012)'in çalışmasının sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitim programlarını yetersiz bulduklarını ve teorik bilgilerden çok uygulamaya dönük beceri ve deneyimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki hizmet içi eğitim niceliksel olarak da yetersiz gibi görünmektedir (Seferoğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006). 1994 yılından itibaren hizmet içi eğitimlerin yerel olarak da yapılmasına imkan tanındıktan sonra hizmet içi eğitim kurslarına katılanların sayısında belirgin bir artış olmuştur (Bayrakçı, 2009). Ancak yine de niceliksel olarak istenen düzeye ulaşıldığını söylemek zordur. Çünkü veriler Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunun meslek hayatında ortalama bir kere hizmet içi eğitime katıldığını göstermektedir. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmenler öğretimsel uygulamalarının iyileştirerek öğrencilerin derse ilgisini artıracak, etkileşimli bir öğretim ortamı oluşturacak, öğrencilerin kendi kendilerine bilgi ve beceri edinmelerini sağlayacak yeterli mesleki donanıma sahip değillerdir (Dünyabankası, 2011).

Türkiye'de ulusal ve yerel düzeyde öğretmenler için birçok hizmet içi eğitim fırsatı olmasına rağmen bu etkinlikler etkili mesleki gelişim sağlamaktan ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlamaktan uzaktır (Bayrakçı, 2009). MEB' in 2016 Hizmet İçi Eğitim Planı incelendiğinde yapılan uygulamaların geçmişteki uygulamaların tekrarı olduğu ve daha çok yeni uygulamalara ilişkin yöneticilerin bilgilendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir Bu tarz etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktan uzaktır. Taşra teşkilatı tarafından yerel düzeyde hizmet içi eğitimler de düzenlenmesine rağmen bu eğitimlerin nasıl planlandığı, kaç kişinin katıldığı ve alınan eğitimlerin öğrenci başarısına etkisine ilişkin izlenme

süreçlerinin olmaması önemli bir eksikliktir (TEDMEM, 2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde uzman eksikliği ve yetersizliği, öğretmenler arası işbirliği olmaması, ihtiyaca uygun olmaması, işlevsel olmaması, geri dönüt sağlayan sistematik bir yaklaşımın olmaması gibi sorunlarla yüz yüze gelmektedir (Boydak, 1999; Kanlı & Yağbasan, 2001; Daloğlu, 2004; Özen, 2006; Bayrakçı, 2009; Özoğlu, 2011; Sıcak & Parmaksız, 2016; Bümen vd., 2012; TEDMEM, 2016). Bu temel sorunlarda hizmet içi eğitimlerin niteliğini düşürmektedir. Dolayısıyla niteliksel ve niceliksel eksikleri bulunan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Daloğlu, 2004; Bayrakçı, 2009; Akdemir, 2012; Bümen vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016).

7.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Uluslararası Karşılaştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarına ilişkin TALIS, TIMMS gibi uluslararası eğitim araştırmalarının sonuçları incelendiğinde durumun pek de iç açıcı olmadığı görülmektedir. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporuna göre Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerdir. Genç ve deneyimsiz öğretmen potansiyeliyle Türkiye OECD ülkeleri arasında farklı bir profil ortaya koymaktadır. Türkiye’deki öğretmenler genç ve deneyimsiz olduğundan mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Ancak aynı raporda Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ülkeleri arasında en az hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitime en az ihtiyaç duyan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitime ihtiyaç duymamalarının temel sebebi ise daha önce alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamamasıdır (OECD,

2009; Bozkurt vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin %20'si katılmış oldukları “kurs/çalıştay” ve “konferans/seminer” şeklinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimleri üzerinde çok az etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Büyüköztürk, vd. 2010; Bümen vd., 2012; TEDMEM, 2016). Bunun yanında OECD ülkelerinden Türkiye, Danimarka, İzlanda ve Slovakya’daki öğretmenlerin yaklaşık %25’i son 18 ayda herhangi bir etkinliğe katılmamışlardır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin ise sadece yaklaşık %25’inin bu etkinliklerin çok etkili olduğunu düşünmektedirler (Büyüköztürk, vd., 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri, ders programlarının uygun olmaması, zaman ayıramama ve uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2010; Bümen vd., 2012). Ayrıca öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişimine yönelik profilin 2008 yılından beri değişmediği görülmektedir (TEDMEM, 2016). Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı diğer OECD ülkelerine göre en azdır. Aynı zamanda Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı TALIS ortalamasının altındadır (OECD, 2009; Gümüş, 2013). Türkiye’de matematik ve fen öğretmenlerin katıldıkları alana özgü mesleki gelişim etkinliklerinin Japonya, Güney Kore, Tayvan, Singapur ve Hong Kong gibi ülkelere oranla çok düşük olduğu belirlenmiştir (Bellibaş & Gümüş, 2016). Benzer şekilde TALIS 2015 raporunda da öğretmenlerin dörtte birinden azı son üç ayda mesleki gelişim etkinliğine katıldığını ve mesleki gelişime katılımın OECD ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir (Taş vd., 2016).

TIMSS 2015’ e katılan 4. sınıf öğrencilerinin sadece %3’ünün sınıf öğretmenleri son iki yıl içerisinde fen bilimleri konuları ile ilgili bir mesleki gelişim etkinliğine katılmışlardır. Elde edilen bu oran ise TIMSS ortalamasının çok altındadır.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin eleştirel düşünme ya da problem çözme becerilerini geliştirme ile ilgili mesleki gelişim etkinliğine katılan öğrencilerin oranı %9 ve bu oran TIMSS 2015 ülkeler ortalamasının (%41) çok altındadır (TIMSS 2015, MEB). TIMSS 2015 uygulamasına katılan 8. sınıf öğrencilerinin %18'inin fen bilimleri öğretmenleri son iki yıl içerisinde fen bilimleri öğretim programı ile ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katılmışlardır ve bu oran TIMSS ortalamasının altındadır (TIMSS 2015, MEB).

Türkiye'de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda hem yaklaşım hem de uygulama açısından ciddi sorunlar vardır (Yaylacı, 2013). Türkiye'deki öğretmen niteliğinin düşük olmasının önemli sebeplerinden birisi öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir profesyonel yaklaşımın olmamasıdır. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği, öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirmeye yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sunulmaması gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır (Dünya Bankası, 2011). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi süreklilik göstermemekte, mesleki gelişim programları merkezi olarak belirlenmekte, hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bunun yanında bu programlar oldukça düşük bütçelidir (Özoğlu, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri, öğretimsel etkililikten uzak, iyi planlanmamış, bağlamdan kopuk büyük ölçüde seminer veya çalıştay faaliyetlerinden oluşan hizmet içi eğitimlerden ibarettir (Daloğlu, 2004; Miser vd., 2006; Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013; Bellibaş & Gümüş, 2016; Çelen vd., 2016; Uştu, vd., 2016; Özmantar & Önala, 2017). Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini taşıdığını söylemek güçtür (İlğan, 2013). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkiye'deki geleneksel mesleki gelişim anlayışı bağlamdan

kopuk şekilde merkezi olarak hazırlanmakta ve kurumsal /bireysel gerçeklikten oldukça uzaktır. Çoğunun iyi planlanmadığı ve desteklenmediği, geçici heveslere dayalı olduğu, iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir (Bümen vd.,2012).

Türkiye’de hizmet içi eğitimler dışında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları oldukça sınırlıdır (Bayrakçı, 2009; Altun & Cengiz, 2012; Bümen vd., 2012; Bellibaş & Gümüş, 2016; Elçiçek & Yaşar, 2016). Bir milyonu aşkın bir öğretmen kadrosuna sahip MEB, bu kadroyu mesleki anlamda geliştirecek ciddi mekanizma ve politikalara sahip değildir. Bu iş için ayrılan bütçe de çok sınırlı kalmaktadır (Elçiçek & Yaşar, 2016; Seferoğlu, 2004, 2009). Bütün bu eksiklikler ve aksaklıklar Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklemesini sağlayacak profesyonel destek mekanizmalarının oldukça yetersiz olduğu göstermektedir (Özoğlu, 2011).

7.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunların olduğu, bu sorunların kaynağının hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki eksikliklerden kaynaklandığı göstermektedir. Bu sorunların mevcut mesleki gelişim uygulamalarının yetersizlik ve niteliksizliğinden kaynaklandığına ilişkin ipuçları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öncelikle yapılması gerekenler öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim uygulamalarının hem niceliksel hem de niteliksel olarak iyileştirilmesidir. Araştırma sonuçları bunun nasıl yapılacağına ilişkin ipuçlarını da vermektedir. Öncelikle Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temelini oluşturan hizmet içi eğitimlerin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin bütün öğretmenlerin katılabileceği ve mesleki olarak fayda sağlayabileceği bir mesleki gelişim formuna dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin etkili mesleki gelişimin özellikleri olan, konu alanı odaklılık, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı uygulamalar, programlarla ve standartlarla uyumluluk gibi özellikler dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ancak bu programların ya da uygulamaların hazırlanması ve geliştirilmesi sürecinde uzmanların, öğretmenlerin ve ilgili yöneticilerin görev alması etkili mesleki gelişim özelliklerini

taşımasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında uygulamadan elde edilen bilgilerin ve deneyimlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Etkili mesleki gelişim özellikleri taşıyan mesleki gelişim etkinlikleri ancak okul temelli olabilir. Ancak mevcut çalışmanın bazı bulguları bu etkinliklerin okul temelli etkili mesleki gelişimin özelliklerini taşımadığı gibi etkili mesleki gelişim uygulamalarının hayata geçirilmesinin zor olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin kurumsal ve yapısal desteğe ilişkin olumsuz algıları sorunlar yaşandığını göstermektedir. Okulların öğrencilerin başarısını artırmaya odaklanan ve okul temelli olan mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okulun bütün çalışanları öğrencilerin başarısını artırmak için işbirliği yapmalıdır. Okul öğretmenlerin işbirliği yapmasını sağlayacak birlikte çalışma zamanı, mekan, mali destek gibi yapısal olanakları öğretmenlere sunmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim konusunda öğretmenlerle işbirliği yapması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir. Yani mesleki gelişim sürecine bütün okul çalışanlarının dahil olması ve aktif olması önemlidir. Bu kapsamda mevcut uygulamalardan birisi olan okul temelli mesleki gelişimin gözden geçirilerek yaygınlaştırılmasının sorunun çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin niceliksel ve niteliksel olarak iyileştirilmesi öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını garantilemez. Bu nedenle mesleki gelişimin öğretmen boyutu dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik isteğini artırarak olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak uygulamalar hayata geçirilmelidir. Öğretmenler için mesleki gelişime katılım cazip hale getirilmelidir. Mevcut sisteme bakıldığında mesleki gelişime katılım angarya bir iş olarak

görülmektedir. Çünkü mesleki gelişime katılanla katılmayanlar arasında hem mali olarak hem de kariyer basamakları olarak herhangi bir fark yoktur. Bu nedenle öğretmenlere mesleki gelişime katılımları ölçüsünde mali destek sağlanmalıdır. Bu destek öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim etkinliğinin saati veya süresine göre ders ücreti ödenmesi şeklinde olabilir. Bunun yanında mesleki gelişime katılımı kariyer basamaklarında farklılık oluşturmalıdır. Bu farklılıkların maddi olarak da öğretmene dönüşünün olması gerekir. Bu kapsamda MEB kariyer basamakları ve performans değerlendirme, okul temelli mesleki gelişim gibi 2017-23 vizyon belgesinde yer alan uygulamaları paydaşların katılımıyla gözden geçirerek etkili bir şekilde uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1995). Making time for teacher professional development (Digest 95-4). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/020104>
- Adesina, O. J., Raimi, S. O., Bolaji, O. A., & Adesina, A. E. (2016). Teachers' Attitude, Years of Teaching Experience and Self-Efficacy as Determinants of Teachers' Productivity in Teachers' Professional Development Programme in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 7(3), 204-211.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(14), 1-33. DOI: 10.14507/epaa.v20n14.2012

- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Bayrakci, 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. DOI: 10.14221/ajte.2009v34n1.2
- Bellibaş, M. S., & Gümüş, E. (2016). Teachers' perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey. *Cogent education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172950>
- Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Blank, R. K., & De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. One Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001. tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED544700> adresinden indirilmiştir.
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007). Analysis of the quality of professional development programs for mathematics and science teachers: Findings from a cross-state study. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers*. http://programs.ccsso.org/content/pdfs/Year_2_IMPDE_Fall_06_Rpt_with_errata-041708.pdf adresinden indirilmiştir.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boydak, M. (1999). *Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi:(Fırat, Gazi, Marmara Üniversiteleri ve TÜBİTAK Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, S. C., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: a focus group interview study. *Procedia-social and Behavioral sciences*, 46, 3502-3506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.093>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, Bahar 194, 31-50.

- Büyüköztürk, Ş., Altun S. A. & Yıldırım, K (2010). *TALIS: Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020, 2-20. <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (2005). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Falmer Press.
- Ceylan, M., & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Corcoran, T. B. (1995). Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development. CPRE Policy Briefs. 20.02.2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED388619> adresinden indirilmiştir.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.

- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer Science & Business Media.
- Çapri, B., & Çelikaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(15), 33–53.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 677-690. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.04.001>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).

- de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013a). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- de Vries, S., Van De Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2013b). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213-231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. *Center for American Progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- 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, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational administration quarterly*, 42(2), 179-215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>

- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- Dijkstra, E. M. (2009). Hoe professioneel is de hedendaagse onderwijsprofessional? [What is the professionalism of the contemporary educational professional?]. Master thesis. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Doğan, S., & Yurtseven, N. (2018) Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS, School Effectiveness and School Improvement, 29:1, 64-90, DOI: 10.1080/09243453.2017.1383274
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and teacher education*, 51, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>
- Döş, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Beceri İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 41-52.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931094.pdf> adresinden insirilmiştir.
- Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı. (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Earley, P., & Bubb, M. S. (2007). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Paul Chapman Publishing.
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student

- achievement. *Economics of Education Review*, 45,44–52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.007>
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin lavaratuar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Elmore, R. F. (2007). Let’s act like professionals. *The Learning Professional*, 28(3), 31.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12).
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.
- Fraser, C. A. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development*, 14(1), 85-106.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M., & Dönmez, A. (1993). *Sosyal psikoloji*. İmge kitabevi.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf> adresinden indirilmiştir.
- 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),1-40.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22(2), 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Goh, P. S. C., & Wong, K. T. (2014). Beginning teachers' conceptions of competency: implications to educational policy and teacher education in Malaysia. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 65-79. DOI 10.1007/s10671-013-9147-3
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gumus, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8089>
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of staff development*, 18, 36-41.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.
- Gumus, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 371-380.
- Hamdan, A. R., & Lai, C. L. (2015). The Relationship between Teachers' Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274. doi:10.5539/ass.v11n12.p274
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher professional development*. 20.08.2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=79C12E72ABD09B984BBC52A24B564153?doi=10.1.1.601.6343&rep=rep1&type=pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. DOI 10.1007/s12564-010-9107-z
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>

- Hustler, D. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Araştırma Raporu, 20.06.2017 tarihinde <http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>
- Inceoglu, M. (2000). Tutum-Algi-Iletisim. *Ucuncu Baski*. Ankara: Imaj Yayıncılık.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and teacher education*, 14(1), 127-140.
- Isabel, L. A. (2010). *The effects of high quality professional development activities for teachers on students' Tennessee Comprehensive Assessment Program (TCAP) scores*. Tennessee State University. <https://search.proquest.com/openview/1a3f288caf5e444299b906d8429753aa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden indirilmiştir.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 41-56.
- İpek, C., & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- İzci, E., & Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar (10. baskı). *İstanbul: Evrim Yayınevi*.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162612>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- King, M.B. & Newmann, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management* 15(2), 86–93. <https://doi.org/10.1108/09513540110383818>
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish english language teachers'perceived professional development needs, practices and challenges* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers*

- and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krec̆ić, M. J., & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.011>
- Kubitskey, B., Fishman, B., & Marx, R. (2003). The relationship between professional development and student learning: Exploring the link through design research. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*. https://pdfs.semanticscholar.org/745d/f4d2996622f542_061a9a3e4bbdaf36033b67.pdf adresinden indirilmiştir.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. [Teacher learning throughout the career]*. (Unpublished Doctoral dissertation) University of Nijmegen, the Netherlands.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- La Paz, S. D., Malkus, N., Monte-Sano, C., & Montanaro, E. (2011). Evaluating American history teachers' professional development: Effects on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 39(4), 494-540. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473465>

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi delta kappan*, 76(8), 591. 15.07.2017 tarihinde https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf_95162/nsf_ef.pdf#page=58 adresinden indirilmiştir.
- Liu, H. W., Jehng, J. C. J., Chen, C. H. V., & Fang, M. (2014). What factors affect teachers in Taiwan in becoming more involved in professional development? A hierarchical linear analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 381-400. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21195>
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1153>
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 6-14.
- MEB. (2007). *Okul temelli Mesleki Gelişim Klavuzu*. Ankara: Anıl Yayıncılık.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Miser, R., Yayla, D., & Sayın, M. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara*.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.

- Muzaffar, M., & Malik, S. Y. (2012). Attitude of Teachers towards Professional Development Trainings. *Language in India*, 12(8), 304-322.
- Ndlovu, M. (2014). The effectiveness of a teacher professional learning programme: The perceptions and performance of mathematics teachers. *Pythagoras*, 35(2), 1-10. DOI: 10.4102/pythagoras.v35i2.237
- Nye, B., S. Konstantopoulos, & L. Hedges. 2004. "How Large Are Teacher Effects?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26 (3): 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan*, 12-14.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2011. *Building a Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of in-service Education*, 30(1), 89-100.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>

- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, Y. Ö., & Anıl, D. (2014). Öğretmen Mesleki Gelişim Değişkenlerinin Ayırt Edicilik Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(4), 205-216.
- Özmentar, M. F., & Önala, S. (2017). Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin İhtiyaç, Değerlendirme ve Beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-139.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikaları. *21. Yüzyılda TÜRKİYE'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (10-11 Aralık 2011) Ankara, Tam metinler Kitabı 143-156.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The elementary school journal*, 110(3), 323-346. <https://doi.org/10.1086/648981>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189-220. <https://doi.org/10.1023/A:1016517100186>

- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43. 10.06.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler* Ankara: İmge Kitabevi.
- Sanders, W. L., & S. P. Horn. (1998). Research Findings From the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implication for Educational Evaluation and Research.” *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12 (3): 247–256.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher education*, 18(7), 815-830. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00045-8)
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of urban Economics*, 72(2-3), 104-122. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2012.04.004>

- Scales, P., Pickering, J., & Senior, L. (2011). *Continuing professional development in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Smith, T. M., & Desimone, L. M. (2003). Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform?. *Educational horizons*, 81(3), 119-129.
- Soine, K. M., & Lumpe, A. (2014). Measuring characteristics of teacher professional development. *Teacher development*, 18 (3), 303-333. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.911775>

- Sparks, D., and Loucks-Horsley, S. (1999). *Five models of staff development for teachers*. (Editör: Ornstein, A.C., Pajak, E.J. ve Ornstein, S.B.) *Contemporary Issues in Curriculum*. 303-326. USA: Pearson.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard educational review*, 69(3), 237-270. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h226> 713 0727v6878
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369. <https://doi.org/10.3102/0162373713482763>
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tavşancıl, E., & Ölçülmesi, T. (2006). Spss ile Veri Analizi (3. baskı). *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.
- TEDMEM, 2016. *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara. 20.10.2017 tarihinde <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010> adresinden indirilmiştir.
- Telese, J. A. (2012). Middle school mathematics teachers' professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 102-111. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.521209>
- Terzi, Ç. (2014). European Union Education Policies and Continuing Professional Development of Teachers in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching/ISSN: 2148-225X, 1(4)*, 297-307.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence*

- synthesis iteration*. Ministry of Education. 10.07.2017 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830. <https://doi.org/10.1177/0013164405275664>
- Uştu, H., Mentiş-Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian journal of teacher education*, 37(7), 13-29.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: BilimYayıncıları.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational researcher*, 41(1), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200102\)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U)

- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Enschede: Twente University. 20.11.2017 tarihinde <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:ris.utwente.nl:publications%2Fc3e81f40-5f34-48db-906f-969078efc37b> adresinden indirilmiştir.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. 10.11. 2017 tarihinde <http://teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad. Technical Report. *National Staff Development Council*.

- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education*, 40(3), 488-504. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.838691>
- Wermke, W. (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts* (Unpublished Doctoral dissertation). Stockholm University, Stockholm.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212. DOI: 10.1177/0022487109337280
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of research in education*, 24(1), 173-209. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001173>
- Yates, S. M. (2007). Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities. *International education journal*, 8(2), 213-221. 20.04.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834237.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel sayı*, 25-40.
- Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2015). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ

Doç. Dr. Mehmet EROĞLU

Mehmet Eroğlu, 1983 yılında Malatya'da doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi Malatya'da tamamladı. Lisans Eğitimini 2007 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında tamamladı. 2012 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim



Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. 2019 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora derecesi aldı. 2006-2009 yılları arasında İnönü Üniversitesinde idari personel olarak çalıştı. 2009 yılından beri Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde akademik personel olarak çalışmaktadır. Program geliştirme, program değerlendirme, özyönetimli öğrenme, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, eğitim teknolojisi konularında ulusal ve uluslararası 25'in üstünde makale, 40'ın üstünde ulusal ve uluslararası bildiri, kitap bölümü yayınlamıştır. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarca yapılan yurt içi ve yurt dışı birçok etkinliğe katılmıştır. İyi derecede İngilizce bilmektedir. Nicel ve nitel analiz konusunda birçok eğitime katılmış olup bu alanlarda yetkinliği vardır.