

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMALARI AÇISINDAN PISA'DA
BAŞARILI BAZI ÜLKELER İLE TÜRKİYE'NİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suna TAŞTEKİN

ÇANAKKALE
OCAK, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA'da Başarılı Bazı Ülkeler
İle Türkiye'nin Karşılaştırılması**

Suna TAŞTEKİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlknur MAYA

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.
Proje No: SYL- 2017- 1247

Çanakkale
Ocak, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA’da Başarılı Bazı Ülkeler İle Türkiye’nin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

02/03/2018


Suna FAŞTEKİN




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

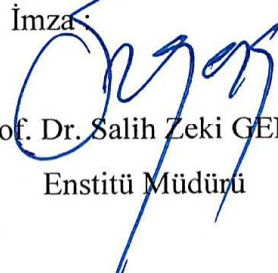
Suna TAŞTEKİN tarafından hazırlanan çalışma, 05/ 02/ 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: ...10183298...

		Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Yrd. Doç. Dr	Filiz GÜLTEKİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr	Ersin UZMAN	

Tarih: 02.03.2018

İmza:


Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Değerli görüşleriyle çalışmalarına yön veren, ihtiyaç duyduğumda yardımlarını esirgemeyen ve her zaman olumlu tavırlarıyla cesaretlendiren danışman hocam Doç. Dr. İlknur MAYA' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, kendilerinden çok şey öğrendiğim EYD Bilim Dalı' ndaki değerli hocalarıma ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan tez jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN ve Yrd. Doç. Dr. Ersin UZMAN hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tezime maddi olarak destek sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi' ne teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez çalışma sürecimde, en uygun çalışma ortamını sunan Bakacak Ortaokulu Müdürü Ahmet Murat SÖZER'e ve yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşım Onur TEZEL'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu süreçte manevi olarak hep destek sağlayan Safiye KARABIYIK ve Tahir KARABIYIK'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu süreçte, her zaman yanımda olan ve manevi desteğini esirgemeyen canım arkadaşım Asuman YILMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olan canım babam Mehmet TAŞTEKİN'e, annem Ayşe TAŞTEKİN'e ve kardeşim Esra TAŞTEKİN'e çok teşekkür ediyorum.

Suna TAŞTEKİN

Çanakkale, 2018

Özet

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA’da Başarılı Bazı Ülkeler İle Türkiye’nin Karşılaştırılması

Eğitim, bireylerin günümüz dünyasına hazırlanmasında ve birçok beceriyi elde etmesinde vazgeçilmez bir unsur olarak yer almaktadır. Bu süreçte en önemli rol oynayan kişiler, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin gelişimi, bireylere daha nitelikli eğitim hizmeti sunulmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminin, en iyi şekilde sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, PISA (2015)’de başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin mesleki gelişimi uygulamaları bakımından incelenerek, karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini, PISA (2015) sınavına katılan 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak ise, PISA (2015)’de üç ders (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen ülkeler olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya seçilmiştir. Karşılaştırma için Türkiye araştırma örneğine dahil edilmiştir. Araştırma verileri, resmi belgeler ile bilimsel kaynaklardan elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası örgütlerin internet sitelerinden de yararlanılmıştır. Araştırmada ilgili ülkeler ile ilgili elde edilen veriler, “hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları” ve “hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları” temaları kapsamında elde edilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada incelenen ve PISA (2015)’de başarılı olan bazı ülkelerde (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) hizmet öncesi/ hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin daha çok deneyim kazandıkları, uygulamalar içerisinde rol aldıkları, mesleki gelişimlerinde söz sahibi oldukları görülmektedir. İlgili ülkelerde, sürekli gelişimin hedef alındığı ve uygulamaların da buna yönelik olduğu görülmektedir. Bu ülkelerdeki mesleki

gelişim uygulamalarında, daha çok okula ve meslektaş öğrenmesine dayalı faaliyetler yer almaktadır. Bunun yanı sıra faaliyetlerin, çoğunlukla yerel düzeyde tasarlandığı ve yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla, faaliyetlerde çeşitlilik olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de öğretmenler, çoğunlukla kurs ve seminer faaliyetlerine katılmaktadır. Mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenler genellikle pasif konumdadır. Faaliyetler, tüm öğretmenlerin katılmasına olanak sağlamamaktadır. Faaliyetler, çoğunlukla merkezi düzeyde yer almaktadır. Sürekli gelişimin hedeflendiği uygulamalar yer almamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, PISA, ülkeler, Türkiye.

Abstract

The Comparison Between Some Countries Having The Highest Achievement in PISA and Turkey in terms of Teacher Professional Practices

Education is an indispensable element in preparing individuals for today's world and achieving many skills. The people who play the most important role in this process are the teachers. The development of teachers provides more qualified education services to individuals. In this research, it is aimed to analyze comparatively some countries (Singapore, South Korea, Finland, Australia), performing well in PISA 2015 (International Student Assessment Programme) with Turkey in terms of professional development of teachers.

Document analysis is applied in this research. Research universe includes 72 countries participating in PISA and 35 of which are member of OECD. As a research sample, Singapore, South Korea, Finland, Australia having high performance in PISA (2015) in terms of three subjects (reading, science, mathematics) and getting sufficient data were chosen. Turkey was involved in research sample for comparison. Research data was obtained from legal documents and scientific sources. In addition, websites of international organizations, providing information about countries' education systems, were applied. The data obtained about the related countries in the study was obtained within the framework of "pre-service professional development practices" and "in-service professional development practices" and interpreted by making comparisons.

It is seen that the teachers have more experience, they are involved in the applications, and they have a say in their pre-service and in-service professional development in some countries (Singapore, South Korea, Finland, Australia), performing well in PISA (2015) and studied in the context of research. It is seen that continuous development is targeted and applications are planned according to this in the related countries. The professional development practices in these countries are mostly based on school and peer learning.

Furhermore, the activities are mostly designed and carried out at the local level. Therefore, it is seen that there is diversity in activities. Teachers in Turkey, are mostly involved in activities including courses and seminars. Teachers are generally passive in their professional development practices. Activities don't provide opportunity for the participation of all teachers. The activities are mostly at the central level. There are no applications targeted for continuous development.

Key Words: Professional development, PISA, countries, Turkey.



İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Bölüm I Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler.....	6
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Araştırmanın Sayıltıları.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	10
Eğitim.....	10
Öğretmen Eğitimi.....	11
Mesleki Gelişim.....	12
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	14
Etkili Mesleki Gelişim.....	15
Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	18

Mesleki Gelişim Programları.....	23
Kıdeme göre tasarlanan mesleki gelişim programları.....	24
İçerik türüne göre tasarlanan mesleki gelişim programları.....	26
İlgili Araştırmalar ve Yayınlar.....	28
Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yurt içinde yapılan araştırmalar.....	28
Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar.....	32
Bölüm III: Yöntem.....	32
Araştırmanın Modeli.....	36
Evren ve Örneklem.....	36
Veri Toplama Araçları.....	37
Verilerin Analizi.....	37
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	39
Singapur Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	39
Singapur’da öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.....	40
Singapur’da öğretmenlerin lisans eğitimi.....	40
Singapur’da öğretmenlerin işe alım eğitimi.....	46
Singapur’da öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.....	47
Güney Kore Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	52
Güney Kore’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.....	57
Güney Kore’de öğretmenlerin lisans eğitimi.....	57
Güney Kore’de öğretmenlerin işe alım eğitimi.....	59
Güney Kore’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.....	59
Finlandiya Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	62
Finlandiya’da öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.....	67
Finlandiya’da öğretmenlerin lisans eğitimi.....	67

Finlandiya’da öğretmenlerin işe alım eğitimi.....	69
Finlandiya’da öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları	70
Avustralya Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	73
Avustralya’da öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.....	77
Avustralya’da öğretmenlerin lisans eğitimi.....	77
Avustralya’da öğretmenlerin işe alım eğitimi.....	78
Avustralya’da öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.....	79
Türk Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	83
Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.....	90
Türkiye’de öğretmenlerin lisans eğitimi.....	90
Türkiye’de öğretmenlerin işe alım eğitimi.....	91
Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.....	93
PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi ve Hizmet İç i Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	98
Bölüm V: Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler.....	109
Sonuçlar.....	109
PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları	109
PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları	110
PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.....	112
Tartışma.....	113
Öneriler.....	115

Kaynaklar.....	117
ÖZGEÇMİŞ.....	141



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Singapur Öğretmen Akademisindeki Konu Bölümleri.....	50
2	PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	99
3	PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	102

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Mesleki Gelişim Bileşenleri.....	13
2	Lawnmover Yaklaşımı.....	17
3	Türbin Yaklaşımı	18
4	Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programları.....	24
5	Singapur Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	41
6	Güney Kore Eğitim Sistemi Genel Yapısı	55
7	Finlandiya Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	65
8	Avustralya Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	75
9	Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.....	85
10	Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı.....	88

Kısaltmalar Listesi

ACER	: Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi
EDUFI	: Finlandiya Ulusal Eğitim Kuruluşu
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
KEDI	: Güney Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBIS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlemleri Modülü
MOE	: Eğitim Bakanlığı
NCEE	: Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi
NIE	: Ulusal Eğitim Enstitüsü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Bölüm I

Giriş

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemlerinde, dünyadaki ülkeler daha iyi eğitsel sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Bu ülkeler, tüm öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde etmesini, sınavlarda yüksek performans sergilemesini beklemektedir. Bu bağlamda ülkeler, daha iyi eğitsel sonuçlara sahip olmak için öğrenci performansını etkileyen faktörlere odaklanmaktadır. Öğrencilerin davranışları, ailelerin eğitime katılımı, müfredat, beceriler ve olanaklar gibi birçok faktörün öğrenci başarısında rol aldığı ifade edilmektedir. Fakat öğretmenlerin, öğrencinin gelişiminde asıl rol oynayan faktör olduğu vurgulanmaktadır (Harris & Sass, 2011; OECD, 1998).

Çağımızda her alanda, sürekli olarak gelişmeler yaşanmaktadır. Tüm ülkeler, bu gelişmeleri takip etmek ve gelişmelere uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bunu sağlayabilecek olan unsurun, toplumdaki bireyler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bireyleri ise öğretmenler yetiştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin en iyi şekilde gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, çağımıza yön veren kişiler olarak öğretmenlerden beklentiler artmaktadır. Öğretmenlerin;

- Eğitimde var olan veya oluşabilecek sorunlar üzerine düşünmeleri ve çözümler üretebilmeleri,
- İletişimde iyi olmaları,
- Alanında yetkin olmaları ve yeni gelişmeleri takip edebilmeleri,
- İş birliğini benimsemeleri,
- Saygılı ve güvenilir olmaları,
- Bilimsel düşünceye sahip olmaları ve kullanmaları,
- Yeni yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları,

- Öğrenmenin en iyi şekilde nasıl sağlanabileceği konusunda araştırmalar yapmaları ve bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Ataüinal, 2003).

Bu bağlamda, öğretmenlerin gerekli becerilere ve donanıma sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, geçmişteki standart öğretim yaklaşımlarından uzaklaşarak, farklı pedagojik yaklaşımlara yönelmeleri, bireylerin deneyimlerini kişiselleştirmelerine imkan vermeleri zorunlu hale gelmektedir. Öğretmenler, yenilikleri uygulamada bir aktör olarak yer almaktadır. Yeni gelişmelerin yaşanması, eğitim açısından tek başına yeterli olmamaktadır. Değişimi sağlayacak olan unsurun, öğretmen olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde meydana gelen yenilikler, gelişmeler ve gereklilikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdüren, yüksek bilgi ve beceri sahibi bireyler olması beklenmektedir (OECD, 2014; OECD, 2017a; Schleicher, 2012; Schleicher, 2016).

Son yıllarda, okullardan ve öğretmenlerden beklentiler gittikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Toplumlar okullardan farklı dillerle, öğrenci geçmişleriyle mücadele etmelerini, kültür ve cinsiyet gibi konulara duyarlı olmalarını, sosyal uyumu ve hoşgörüyü yükseltmelerini, davranış ve öğrenme problemi olan öğrencilerle etkili bir şekilde ilgilenmelerini beklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerden öğrencilerin kendilerini yönetebildikleri ve öğrenmeyi sürdürebildikleri bir toplum ve ekonomi için öğrencileri hazırlamaları önem arz etmektedir (OECD, 2005).

Değişen ekonomik, sosyal ve eğitsel çevre karşısında öğretmenlerin sadece hizmet öncesinde aldıkları eğitimin günümüz beklentilerini karşılamada yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğrenmesinin, mesleki yaşamları boyunca sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde, işe alımlarında ve meslek içerisinde gelişimlerinin sağlanması oldukça önem taşımaktadır. Böylelikle, eğitimde nitelikli öğretmenlere ve öğrenmelere sahip olunabileceği belirtilmektedir (OECD, 2005; Schleicher, 2016).

21. yüzyıl eğitim dünyasında, eğitimde niteliğin nasıl sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu noktada, nitelikli bir öğrenme ortamının bazı özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Nitelikli öğrenme ortamlarının;

- Öğrenme merkezli olma ve katılımı teşvik etme,
- Öğrenmenin sosyal bir süreç içerdiği anlayışına sahip olma,
- Öğrenci motivasyonuna ve duygulara önem verme,
- Bireysel farklılıklara duyarlı olma,
- Gelişim sağlayan değerlendirmeler içermeye,
- Okul içinde ve dışında, konu ve uygulamalar arasında bağlantıları güçlendirme anlayışlarını içermesi gerekmektedir (Schleicher, 2012).

Bu öğrenme ortamları, öğretim üzerinde birçok beklentiyi beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarında, öğrencilere cevap verebilen ve bu öğrenme ortamlarını oluşturabilen bireyler olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrenmeyi sürdüren nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Schleicher, 2012).

Bir eğitim sisteminin niteliğinin, öğretmenin niteliğinden önde olamayacağı ifade edilmektedir. Bu noktada, eğitimde nitelikli öğretmenlerin yer alması, istenen hedeflere ulaşmada vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Nitelikli bir öğretmen mesleki ve kişisel gelişimini sürdüren ve gelişimi konusundaki kaynaklardan, fırsatlardan yararlanabilen kişi olarak ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenler, sistem içerisinde en etkili unsur olarak yer almaktadır. Eğitim sisteminde etkili öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir öğretmenin etkili olabilmesi için donanımlı olması gerekmektedir (Ataunal, 2003; Bilge, 2004). Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Ataunal, 2003; Çelikkaya, 1999). Bu bağlamda, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde kaliteli bir mesleki gelişim sunularak en iyi

şekilde gelişimlerinin desteklenmesi önem arz etmektedir (Özdemir ve Yalın, 2000; Şişman, 2004).

Öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri ile donanımlarının sağlanarak, eğitimde başarının elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Öztürk, 2002). Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öğrenci öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, Gardner & Hyler, 2017; Guskey, 2003; Guskey & Yoon, 2009; Lipowsky & Rzejak, 2015). Düşük öğrenci başarısının, niteliksiz mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Eğitimde yüksek başarı beklentisi, uygulamalarda ciddi değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu değişimler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde değişim ve gelişimleri gerektirmektedir. Öğretmenin niteliği, öğrenci öğrenmelerinde farklılık yaratmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise bu niteliği kazandırmaktadır (Harris & Sass, 2011; Kirmani, Naz & Zahid, 2006; OECD, 2005; Sparks, 2002). Mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde olan öğretmenler hem kendi öğrenmelerini hem de öğrenci öğrenmelerini desteklemektedir (Adams, Ross & Vescio, 2007; Müyan, 2013).

Ülkemizde, öğretmenlerin mesleki gelişime katılım oranı oldukça düşük düzeyde yer almaktadır. Ülkemizde mesleki gelişime katılım oranı, %24.0 olarak ifade edilmektedir. Katılım oranına göre, öğretmenlerin dörtte birinden daha az bir kısmının, son üç ayda gerçekleştirilen bir mesleki gelişim faaliyetine katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinde, ihtiyaca yönelik planlamalarda eksiklikler olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, uygulamalarda da sorunlar yaşandığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmadığı belirtilmektedir. Mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda, değerlendirmeler yapılmamakta ve eksiklikler konusunda dönüt sağlanamamaktadır (MEB, 2016a; TEDMEM, 2014).

Ülkeler, eğitim sistemlerinde daima daha iyisini uygulayabilme noktasında değerlendirmeleri dikkate alarak politikalar geliştirmektedirler. Bu bağlamda, uluslararası alanda yapılan sınavlar, tüm ülkeler için başarıya ulaşmada bir araç olarak yer almaktadır. Ülkeler, bu sınavlar ile sonuçlarını görmekte ve diğer ülkeleri inceleme olanağına sahip olmaktadır. Ülkelerin yapacakları analizlerde, karşılaştırmalı eğitime gereksinim duyulmaktadır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Levent ve Yazıcı, 2014; Tavşancıl ve Yalçın, 2014; Yılmaz, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin incelenerek, benzer ve farklı yönlerin analiz edilmesini, oluşan sorunlar ve benzer konularda çözüm üretilmesini sağlayan bir disiplin alanı olarak ifade edilmektedir (Çubukçu, İnci ve Yılmaz, 2016). Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olmayı, eğitim ve uygulamalar konusundaki bilgi birikimini yükseltmeyi, eğitim anlayışını geliştirmeyi ve eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır (Marshall, 2014). Ülkeler karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, uluslararası alanda nicel verilere ulaşmak için, uluslararası sınavlara başvurmaktadır. Bu sınavlardan en yaygın olarak bilineni, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak yer alan, PISA (Programme for International Student Assessment) sınavıdır. PISA sınavı, 15 yaşındaki çocukların, toplumda yer almalarını sağlayacak olan gerekli bilgi ve becerilerin, hangi oranda olduğunu ölçmektedir. Değerlendirmeler fen, matematik ve okuma becerisi alanlarında yapılmaktadır. 2015'te problem çözme becerisinin de değerlendirmeye alındığı ifade edilmektedir. Sınav sadece öğrencilerin ne bildiğini değil, sahip oldukları bilgiyle ne yapabileceklerini değerlendirmektedir. PISA sınavları, 2000 yılından itibaren 3 yılda bir düzenlenmektedir. PISA sınavları, en iyi performans sergileyen sistemler hakkında bilgi sağlamaktadır. PISA sınavları ile ülkeler diğer sistemleri izlemekte, farklılıkları anlamlandırmakta ve politikalar geliştirmektedirler (OECD, 2016a; OECD, 2016b). Türkiye,

2003 yılından bu yana PISA sınavlarında yer almaktadır. En son yapılan PISA 2015 sınavına 74 ülke katılmıştır. Türkiye bu sınavda; fen alanında 425 puan alarak 54., matematik alanında 420 puan alarak 50. ve okuma alanında 428 puan alarak 50. sırada yer almaktadır (OECD, 2016c).

PISA sınavları niceliksel veriler sağlayarak, ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirme ve karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Bu sınavlarda başarılı bir profile sahip olan ülkelerin, daha nitelikli bir eğitim sistemine sahip olduğu ifade edilmektedir (Maya, 2016). Bu noktada, ilgili ülkelerin aynı zamanda öğretmenler için nitelikli gelişim faaliyetlerine sahip olduğu düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

PISA (2015)'da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Alt problemler

- 1- PISA (2015)'da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi/hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
 - 1.1. Singapur'da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
 - 1.2. Güney Kore'de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
 - 1.3. Finlandiya'da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
 - 1.4. Avustralya'da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?

- 1.5. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
- 2- PISA (2015)’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- 3- PISA (2015)’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, PISA (2015)’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin mesleki gelişimi uygulamaları bakımından incelenerek, karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi ve Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, PISA (2015) sınavında başarılı bir profile sahip olan ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin incelenmesi sonucunda, elde edilen verilerin Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusundaki sorunlara ışık tutması ve mesleki gelişime yönelik gerçekleştirilecek olan politikalara yön vermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu nedenle gelişimlerinin sağlanması, eğitim faaliyetlerinin niteliği açısından yüksek değer taşımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması eğitimde başarıya, sürekli yenileşmeye ve gelişmeye doğru kapıları açmaktadır.

Türkiye’de, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunda, mesleki gelişim uygulamalarında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Son yıllarda mesleki gelişim sorunları üzerine yapılan araştırmalarda (Abazoğlu, 2014; Aksay,

2013; Bayram, 2010; Elçiçek ve Yaşar 2016; Kısakürek ve Parmaksız,2013), farklı kıtalardan ülkeler incelenmekte ve Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamaları için öneriler sunulmaktadır. Uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS, PIRLS gibi), farklı kıtalardaki bazı ülkeler sürekli olarak iyi performans sergilemektedir. Fakat literatürde, PISA (2015)'da iyi performans sergileyen Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya gibi ülkelerin öğretmenlerin mesleki gelişiminin, karşılaştırmalı analizini içeren çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu durum, araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Gerçekleştirilen araştırma ile alana katkıda bulunulacaktır. Buna ek olarak, bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda, farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenerek ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına ışık tutularak katkı sağlanacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma, PISA (2015)'da başarılı olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya ile Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılması ile sınırlıdır.
- 2- PISA (2015)'da başarılı olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya ile Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarıyla ilgili ulaşılabilen kaynaklar (ülkelerin mevzuatları, kitap, tez, makale, bilimsel kaynaklar, eğitim sistemleri konusunda bilgi sağlayan uluslararası internet siteleri) sonucu elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

- 1- Ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları, eğitimde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir.
- 2- PISA (2015)'da başarılı bir profile sahip olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya nitelikli mesleki gelişim uygulamalarına sahiptir.

Tanımlar

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, eğitimcilerin konu alanı ve pedagoji konusunda bilgisini yükselten ve bu bilginin öğrenci öğrenmelerinde iyileşmeler sağlamak adına, sınıf ve okul uygulamalarında kullanmasına imkan tanıyan, işbirlikçi kültür ortamında yer alan deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Bousserman, Kragleri, Martin & Quatroche, 2014).

Eğitim: Eğitim, kişilerin gelişimlerine yardımcı olma süreci olarak tanımlanmaktadır (Karlı, 2003).

Öğretmen: Öğretmen, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için, mesleki etkinlikleri planlayan, organize eden ve grup etkinliklerini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2017b).

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Eğitim; bireylerin davranışlarında amaçlanan yönde, deneyimleri yoluyla planlı olarak bir değişme sürecini ifade etmektedir. Eğitim bireylerin davranışlarında bir değişim aracı olarak görülmektedir (Özdemir ve Yalın, 2000). Karslı (2003), eğitimi bireylerin kişilik gelişimine yardımcı olma süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim hayat boyu devam eden insanileşme süreci olarak belirtilmektedir. Bireylerin potansiyelini ortaya çıkarma süreci olarak bilinmektedir. Eğitim, sosyal bir sistem olarak ifade edilmektedir. Eğitim sistemi; öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, maddi ve fiziki imkanları, eğitim teknolojilerini, eğitim programlarını ve eğitim uzmanlarını içermektedir (Şişman, 2004).

Eğitim, insanın ortaya çıkışından itibaren oluşan bir süreç olarak ifade edilmektedir. İnsanın ve var olduğu toplumun gelişimi eğitim sayesinde şekillenmektedir. Eğitim, bir ülkenin ayakta kalabilmesinde en önemli unsur olarak görülmektedir. Devletlerin gelişim düzeyleri, eğitim düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim en önemli araç olarak görülmektedir (Öztürk, 2002).

Eğitim sistemi içerisinde, öğretmen en temel ögeyi oluşturmaktadır. Öğretmenler, istenilen yönde değişim sürecinde anahtar role sahip kişiler olarak ifade edilmektedir. Bu öğretmenlerin; öğrenci ihtiyaçlarını önemseyen, iyi bir planlama yapan, donanımı iyi olan ve bunu en iyi kullanabilen öğretmenler olduğu bilinmektedir. Bu noktada, kaliteli bir eğitim hizmeti sunabilecek nitelikli öğretmenler önem arz etmektedir. Nitelikli bir eğitim, nitelikli öğretmenler anlamına gelmektedir. Nitelikli öğretmenleri içermeyen bir eğitim sisteminin, mükemmel bir sistem olmadığı belirtilmektedir. Bir eğitim sisteminde, fiziki ve içerik olarak istenilen donanıma sahip olursa da, istenilen değişimi sağlamanın nitelikli öğretmenler olmadan mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitimler sağlanarak

donanımlı hale getirilmeleri, niteliklerinin en iyi düzeyde olması gerekmektedir. (Özdemir ve Yalın, 2000; Şişman, 2004).

Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitimi, bir öğretmenin veya öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için, öğretmene gerekli nitelikleri sağlayan resmi ve resmi olmayan tüm deneyimleri ifade etmektedir. Öğretmen eğitimi, öğretmenlere başlangıç eğitiminden meslek bitimine kadar doğrudan ya da dolaylı olarak sağlanan etkinlikleri içermektedir. Öğretmen eğitimi öğretmene; çocuğun doğasını, ilgi alanlarını, yeteneklerini, gelişimini ve duygularını dikkate alarak eğitimde en iyi şekilde rol alması konusunda yardımcı olmayı hedeflenmektedir. Öğrencilerin, ülkenin geleceğinde yer aldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bir ülkeye kaliteli geleceği sağlama noktasında, öğretmenlerin anahtar role sahip kişiler olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi, lisans eğitimini ve öğretmenlerin meslek içerisindeki eğitimlerini kapsamaktadır. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin sürekli gelişimini hedeflemektedir (Naik, 2013).

Öğretmen eğitimi lisans programlarında öğretmenlerin yetiştirilmesi, donanımlarının sağlanması eğitimin geleceği açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının, çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesinin esas alınması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının; sürekli gelişim ve değişime açık olan, 21. yüzyıl gereksinimlerine cevap veren bireyler olarak eğitimde yer almalarının hedeflendiği belirtilmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında, nitelikli bir eğitim hizmeti sunulabilmesi için, öğretmenlerin sahip olması gereken başlıca bilgi ve beceriler aşağıda ifade edilmektedir (Hollins, 2011):

- Öğrenenlerin bilgisi: Öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken, öğrenci en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin; ekonomik, sosyal, kültürel, akademik ve psikolojik gelişimlerinin farkında olmaları ve öğrenciyi tanımları gerektiği

ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (National Research Council, 2005; Akt. Hollins, 2011).

- Öğrenme bilgisine sahip olma: Bu bilgi, nitelikli bir eğitim sunulmasında; öğrenme durumuna teorik açıdan bakabilmeyi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir (Clark, Peterson & Pickson, 1990).
- Alan bilgisine sahip olma: Alan bilgisi Öğretmenlerin, ilgili disiplin alanında derinlemesine bilgi sahibi olmasını içermektedir (Hollins, 2011).
- Pedagojik bilgiye sahip olma: Pedagoji; uzun ya da kısa dönemli kazanım ve vizyon sağlayan, felsefi tutumla yönlendirilen ve teorik çerçeve içerisinde yer alan tasarlanmış öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Bu noktada verilen eğitimlerde öğretim stratejilerinin, öğrenmeyi kolaylaştırmak için, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına dayalı olarak yapılmasını içermektedir (Hollins, 2011).

Çağımızda yaşanan değişimler noktasında, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin sürekli değiştiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, gelişimlere uyum sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin sadece lisans eğitimiyle sınırlandırılmayıp, meslek süresince devam etmesi gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, meslek sürecine adım atmalarından itibaren hizmet öncesi ve hizmet içerisinde sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017a).

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim birçok şekilde tanımlanmaktadır. Mizell (2010), mesleki gelişimi bireylerin işleriyle ilgili birçok eğitim deneyimi içerisinde yer almaları olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim bireylerin bilgi, beceri, uzmanlığını ve diğer yönlerini geliştiren aktiviteler olarak ifade edilmektedir (OECD, 1998; OECD, 2009). Mesleki gelişim yaşam boyu öğrenmeyi, hizmet içi eğitimi, personel gelişimini, kariyer gelişimini, insan kaynaklarını

geliştirme gibi kavramları içine almaktadır. Mesleki gelişim, uzun bir süreçte iş içinde çalışan merkezli öğrenme etkinlikleri olarak belirtilmektedir (Acar, Ateş, Bümen, Çakar ve Ural, 2012). Mesleki gelişim, öğretmenler için bir kurum tarafından sağlanan mevcut olan planlı aktiviteleri veya bireysel, sınıftaki deneyimler sonucu elde edilen, iş arkadaşlarıyla etkileşimler sonucu öğrenilen plansız aktiviteleri içermektedir (Smylie, 2001; Akt. Müyan, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen eğitimi ile başlayan, mesleğe başladıkları yılları içeren ve meslek içerisinde devam eden öğretmenlerin gelişimlerine yönelik tüm etkinlikler olarak ifade edilmektedir (European Comission, 2010). Mesleki gelişimin oluşturulmasındaki ana hedeflerden biri, eğitim sistemindeki ve sistemi oluşturan kişilerin davranışlarında, bilgide olumlu değişimi kolaylaştırmak olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve niteliklerini güncellemelerine imkan tanıyarak onları güçlendirme olarak betimlenmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001). Mesleki gelişim üç ana bileşene sahip olduğu bilinmektedir. Şekil 1’de bu bileşenler gösterilmektedir.



Şekil 1 : Mesleki Gelişim Bileşenleri

Kaynak: Borko, 2016.

- Program: Mesleki gelişim faaliyetleridir.
- Öğretmenler.
- Hizmet sağlayıcılar: Bilgilerin öğrenilmesi ve yapılandırılması konusunda yardım edenlerdir.
- Bağlam: Mesleki eğitimin gerçekleştirileceği konudur (Borko, 2016).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Eğitim sistemlerinde, yeniliklerin en önemli unsurlarından biri öğretmenlerin mesleki gelişimi olarak görülmektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin donanımını sağlayarak, eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimi; istenilen eğitsel çıktılara ulaşmada öğretmenin bilgi, pedagojik, mesleki beceri ve kişisel yeterlilik alanlarında donanımını sağlayan, bir süreçten oluşan etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul-Kabakçı, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile;

- Öğretmenlerin alanlarında daha yetkin hale gelmesini sağlamak,
- Yeni eğitsel araştırmalar, teknikler, durumlar ve hedefler ışığında bireylerin bilgi, davranış ve yaklaşımlarının yenilenmesi,
- Öğretmenlerin, müfredat veya uygulamalardaki değişimler kapsamında uyumlarının sağlanması,
- Öğretmenler arasında bilgi paylaşımının sağlanması,
- Öğretmenlere daha etkili ve verimli olmaları konusunda yardım edilmesi hedeflenmektedir (OECD, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin;

- Eğitim hizmeti sunulmasında yaşanan değişimler,
- Değişen toplumsal ihtiyaçlar,
- Teknolojide ve bilgide yaşanan değişimler ve öğrenmeye etkileri,
- Öğrencinin değişimi,
- Öğrenme ve öğretmede değişimlerin yaşanması, doğrultusunda gereklilik arz ettiği ifade edilmektedir (Yurdakul-Kabakçı, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, değişim önemli bir nedeni oluşturmaktadır. Öğretmen aynı statüsünde kalsa da çevresi ve dünyası sürekli değişmektedir. Gerekli eğitimi almış olsa da, değişimle mücadelede öğrenmeye devam etmesi gerekmektedir (Barley, Curtis & Nunan, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, sınıftaki eğitim kalitesine, okula ve bireylere doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan planlı etkinlikler ve doğal öğrenme deneyimlerini içermektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin ve diğer paydaşların yer aldığı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte öğretmenler, değişim ajanı olarak görevlerini yenilemektedirler. Öğretmenler, mesleki gelişim ile bilgi edinmekte, kazanımlarını sorgulamakta ve becerilerini geliştirmektedirler (Day, 2003; Guskey, 2003).

Etkili Mesleki Gelişim

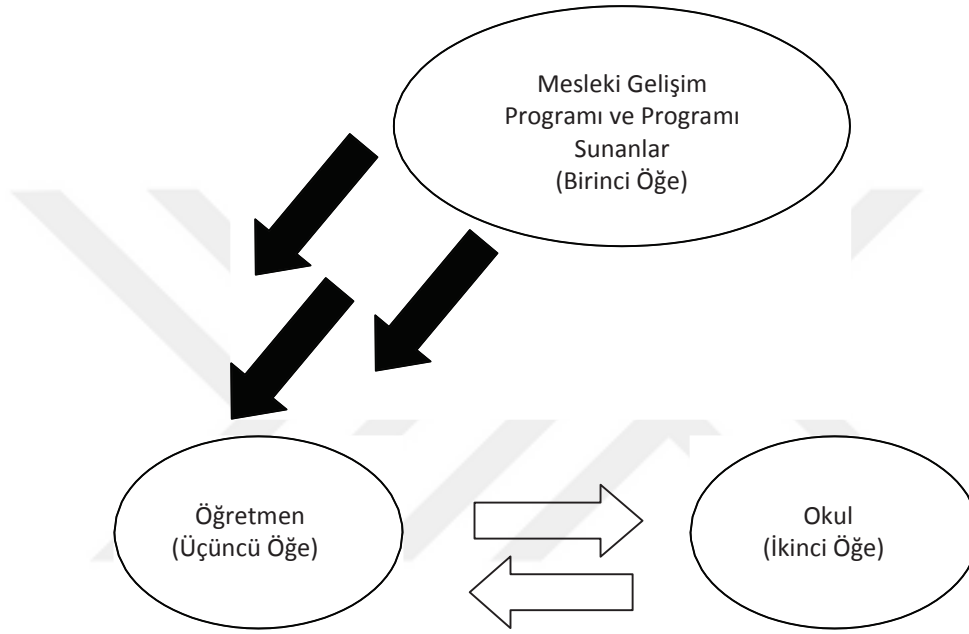
Eğitmciler, öğrencilerin 21 yüzyıl eğitim ve iş dünyasına hazırlanmalarında, çeşitli becerileri kazanmalarını hedeflemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasını, istenilen hedeflere ulaşmada önemli bir strateji olarak görmektedir. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme, etkili iletişim, iş birliği ve içeriğe hakim olmalarında daha modern yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin henüz ortaya çıkmamış meslekler, teknolojiler ve problemler konusunda hazırlıklı olmaları ve kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğrencileri, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin hem karakterini hem becerilerini desteklemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, Gardner & Hylar, 2017; Schleicher, 2016). Öğretmenlerin söz konusu gereksinimlerini ve donanımlarını sağlama noktasında, etkili mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri şu özellikleri içermektedir (Darling-Hammond, Gardner & Hylar, 2017):

- Konu odaklı olma: Mesleki gelişim faaliyetleri, belirli bir müfredat içeriğine odaklanan öğretim stratejilerine yer vermektedir.

- Aktif öğrenme içerme: Aktif öğrenme ile öğretmenler, öğretim stratejilerini deneme tasarlama içerisinde olmaktadır. Öğrenciler için tasarladıkları, benzer etkinlikler içerisinde yer alma fırsatına sahip olmaktadır. Bu tür mesleki gelişim etkinlikleri, daha çok otantik materyalleri ve etkileşimli etkinlikleri kullanmaktadır.
- İş birliğini destekleme: Nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlere öğrenme süresince iş birliği ve fikir paylaşımı imkanı tanımaktadır.
- Etkili uygulamaları içeren modeller kullanma: Öğretim modelleri, müfredat dışı modeller öğretmenlere en iyi uygulamalar konusunda fikir sağlamaktadır. Öğretmenler ders planları, ünite planları, öğrenci çalışmaları, gözlem ve video ve diğer öğretim teknikleri için modelleri incelemektedir.
- Koçluk ve uzman desteği sağlama: Doğrudan öğretmen ihtiyaçlarına odaklanan, bilimsel içerik ve uygulamalar konusunda uzman paylaşımlarını içermektedir.
- Dönüt ve yansıtma sağlama: Etkili meslek gelişim faaliyetleri, öğretmenlere kazanımlar ve uygulamalardaki değişimler noktasında dönüt sağlamakta ve sorgulayarak düşüncelerine fırsat tanımaktadır.
- Devamlılık gösterme: Etkili mesleki gelişim faaliyetleri, öğrendiklerini uygulama ve yeni uygulamalara başvurma noktasında imkan vermektedir (Darling-Hammond, Gardner & Hyler, 2017).

Bu doğrultuda, etkili mesleki gelişimin öğretmenin aktif olduğu, faaliyetler sonunda uygulamalarda bulunabildiği ve etkili bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir. Başarılı bir mesleki öğrenme için, okul içinde ve dışında tasarlanan mesleki gelişim etkinliklerinin öğrenme merkezli olması önem taşımaktadır. Etkinlikler öğrenme odaklı tasarlandığında, bireylerin özellikleri de göz önünde bulundurulacaktır. Dolayısıyla mesleki gelişimin niteliğine katkı sağlanacaktır (Day, 2003; OECD, 1998).

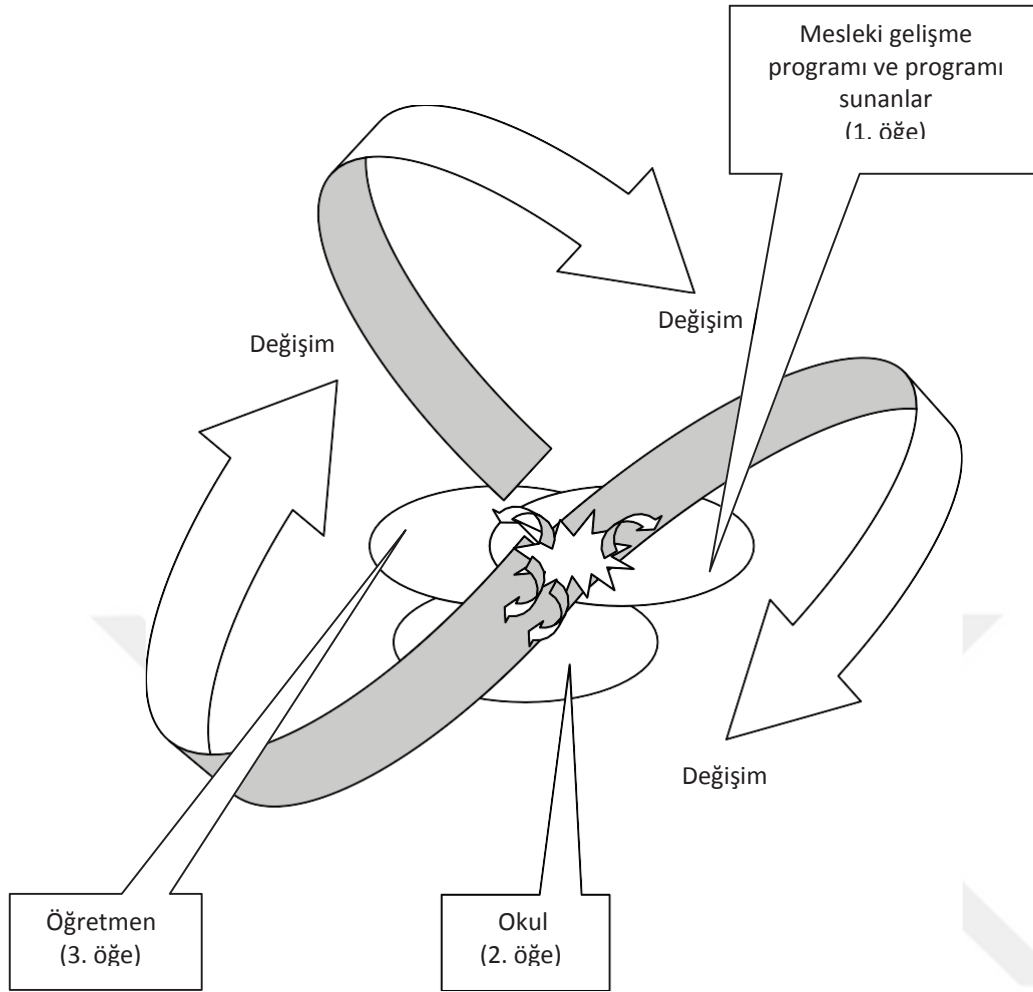
Bir faaliyetin istenilen sonucu vermesinde öğretmen, okul ve program ya da hizmet sağlayıcılar arasında dinamik bir ilişki olması gerektiği ifade edilmektedir. Etkili bir mesleki gelişim bağlamında, bu üç ögenin bulunduğu iki farklı mesleki gelişim modeli yer almaktadır. Birinci model, Lawnmower yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Lawnmower yaklaşımı Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2 : Lawnmower Yaklaşımı

Kaynak: Mackenzie, 1997; Akt. Ling ve Mackenzie, 2001.

Bu yaklaşım, tek yönlü bilgi aktarımını içermektedir. Program sağlayıcıların aktardıklarını, katılımcılar ön bilgilerine dayalı olarak yorumlamaktadır. Bireysel ihtiyaçlar dikkate alınmamaktadır. Program önceden belirlenmektedir. Dolayısıyla, değişikliğe gitme imkanı bulunmamaktadır. Bu modele yönelik yer alan mesleki gelişim programları, kısa süreli kurslar gibi etkinlikler içermektedir. Bu modelde etkili bir mesleki gelişim yer almamaktadır. Açık bir iletişim sağlanamamaktadır. İkinci model ise Türbin yaklaşımı olarak ifade edilmektedir ve Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3 : Türbin Yaklaşımı

Kaynak: Mackenzie, 1997; Akt. Ling ve Mackenzie, 2001.

Bu model aynı öğeleri içermektedir. Bu modelde üç öğe (okul, öğretmen, program) etkileşim halindedir. Ortak bir amaç yer almaktadır. Okullar ve öğretmenlerin gereksinimleri önemsenmektedir. Üç öğede de değişim hedeflenmektedir. Farklı yol, yöntem ve teknikler kullanılabilir. Esneklik içermektedir. Eleştirel düşünme, programdaki bireylerce benimsenmektedir (Ling-Mackenzie, 2001).

Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Mesleki gelişimin üç öğrenme ortamı içerisinde gerçekleştiği ifade edilmektedir:

- Doğrudan öğretim: Konferanslar, kurslar ve çalıştayları içermektedir.
- Okulda öğrenme: Bir görev üzerinde çalışma, portfolyo değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve eylem araştırmalarından oluşmaktadır.

- Okul dışında öğrenme: Okul üniversite iş birliği, mesleki gelişim merkezleri, yenilik ağları, doğal gruplar ve konu ağlarını içermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, resmi veya resmi olmayan birçok şekilde gerçekleştirilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde çalıştaylar, konferanslar, seminerler, resmi nitelik programları (yüksek lisans, doktora), okullar ve öğretmenler arasında işbirliği, gözlemlerde bulunma, koçluk, danışmanlık, eylem araştırmaları, öğretmen ağları, birlikte planlama ve iyi uygulamaları paylaşma gibi birçok etkinlik yer almaktadır (OECD, 2009). Mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerce veya kurumların yardımıyla oluşturulabilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri, merak edilen şeyler üzerine, yeni gelişmelere ve değişimlere uyum noktasında tasarlanabilmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması, birçok şekilde sağlanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Aşağıda bazı mesleki gelişim uygulamaları açıklanmaktadır:

Çalıştaylar. Çalıştaylar, belirli bir beceriyi ya da bilgiyi edinmek amaçlı tasarlanan, kısa süreli etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Grup şeklinde ya da bireysel çalışma sağlayan mesleki gelişim etkinlikleri olarak bilinmektedir. Çalıştaylar, en güçlü ve en etkili mesleki gelişim etkinliklerinden biri olarak ifade edilmektedir. Çalıştayların birçok getirisi bulunmaktadır (Farrell & Richards, 2005; Akt. Müyan, 2013) :

- Çalıştaylar, uzmanlaşmada destek sağlamaktadırlar.
- Öğretmen motivasyonunu yükseltmektedirler.
- İş arkadaşlığını geliştirmektedirler.
- Sınıf uygulamalarını içermektedirler.
- Yenilikleri desteklemektedirler (Farrell & Richards, 2005; Akt. Müyan, 2013).

Konferans ve Seminerler. Konferans ve seminerler, en yaygın olarak kullanılan mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde yer almaktadırlar. Öğretmenler, bu tür etkinliklerde yer

arak, yenilikler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Konferans ve seminerler, uzman kişilerce sağlanmaktadır. Uzmanlar tarafından, ilgili konularda bilgi aktarımı gerçekleştirilmektedir. Konferans ve seminerler, yaygın olarak kullanılsa da verimliliği düşük olarak ifade edilmektedir. Uygulamalar sonucunda, geri bildirim alınamaması verimliliği olumsuz olarak etkilemektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Eylem Araştırmaları. Eylem araştırmaları, öğretmenlerin meslekler kapsamında ilgilendikleri konu veya projeleri araştırmak için başvurdukları bir strateji olarak ifade edilmektedir. Eylem araştırmaları, planlı ve sistematik bir mesleki gelişim süreci sağlamaktadır. Eylem araştırmaları, mesleki gelişim, eğitimde değişim, mesleki farkındalık sağlamakta ve yeni öğrenmelerle sonuçlanmaktadır. Eylem araştırmaları, öğretmene bir problemi sınıf ortamında veya okul ortamında araştırma olanağı vermektedir. Hem öğretmenin hem okulun gelişimi sağlanmaktadır. Eylem araştırmaları, bireysel veya takım halinde de yapılabilmektedir. Eylem araştırmaları genellikle dört aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir (Work, 2000).

- Bir konu veya problem seçme: Araştırılmak istenen konu belirlenmektedir. Daha sonra, bu konuda sorular geliştirilmektedir. Soruların cevaplanabilmesi için, bir plan geliştirilmektedir.
- Bilgi toplama: Araştırma soruları belirlendikten sonra, çeşitli yöntemlerle (anket, gözlem, görüşme) bilgi toplanmaktadır.
- Bilgileri analiz etme ve yorumlama.
- Eylemde bulunma: Toplanan bilgilere dayalı olarak, sorular cevaplanmakta ve karar verilmektedir (Work, 2000).

Danışmanlık. Danışman öğretmenlerin, yeni öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yardımcı olduğu uygulamaları ve süreci ifade etmektedir. Danışman öğretmenler, diğer

öğretmenlere öğrenci öğrenmelerini iyileştirme ve eksikleri konusunda destek sağlamaktadır. Danışmanlar düzenli gözlemlerde bulunarak, dönütler vermektedir. Buna bağlı olarak danışmanlar; öğretmenler için gelişim alanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemekte, destek sunmakta, yeni uygulamalarda bulunabilmeleri konusunda gerekli bilgiyi sağlamakta ve ortam oluşturmaktadır. Danışmanlar ve öğretmenler, birlikte ders planı geliştirme, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısını iyileştirme konusunda çalışmalar gerçekleştirmektedir. Danışmanlar, sınıf dışında da öğretmenlerin okul, bölge, üniversite ve diğer öğretmenlerle birlikte çalışabilmesine yardımcı olmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016).

Gözlem. Gözlemde bulunmak veya gözlemlenmek, öğretmenler için güçlü bir gelişim aracı olarak görülmektedir. Gözlemde bulunma, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesine fırsat tanımaktadır. Gözlemler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve yeni gelişim hedefleri belirlemelerine yardımcı olmaktadır (British Council, 2012). Gözlemde bulunan kişilerin, deneyimli eğitimciler veya öğretmenlerin meslektaşları olabileceği ifade edilmektedir. Gözlemlerde kontrol listeleri, rubrikler kullanılmaktadır. Gözlem sonrasında, dönütler oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler, uygulamalardaki iyi ve kötü yönlerini görme fırsatı yakalamaktadırlar (Tenjoh-Okwen, 1996). Gözlemde bulunma aşamaları aşağıda belirtilmektedir:

- Gözlem öncesi görüşme: Gözlem konusu üzerine odaklanmayı içermektedir.
- Ders gözlemi.
- Gözlem sonrası görüşme: Ders üzerine konuşmayı ve bu doğrultuda eylem planları oluşturmayı içermektedir.

Gözleminde öğretmenler; gözlemleyen, gözlenen, kendisini video kaydı sonucu gözlemleyen veya hepsinin karışımını içeren rollerde yer alabilirler.

Gözlemler;

- Öğretim uygulamalarını geliştirmek ve zenginleştirmek için, iyi bir mesleki gelişim aracı olarak yer almaktadırlar.
- Sorumluluğun paylaşılmasını, öğrenci başarısına odaklanmayı ve iş birliğini desteklemektedir.
- Enerji ve zaman tasarrufu sağlamaktadır.
- Yeni uygulamalarda bulunmaya fırsat tanımaktadır.
- Dönütler sonucunda, hızlı gelişim imkanı sunmaktadır.
- Öğretmenler için, sonraki derslere hazırlanmada motivasyon aracı olarak yer almaktadır (Domskey, Hosseinnia & Motallebzadeh, 2017).

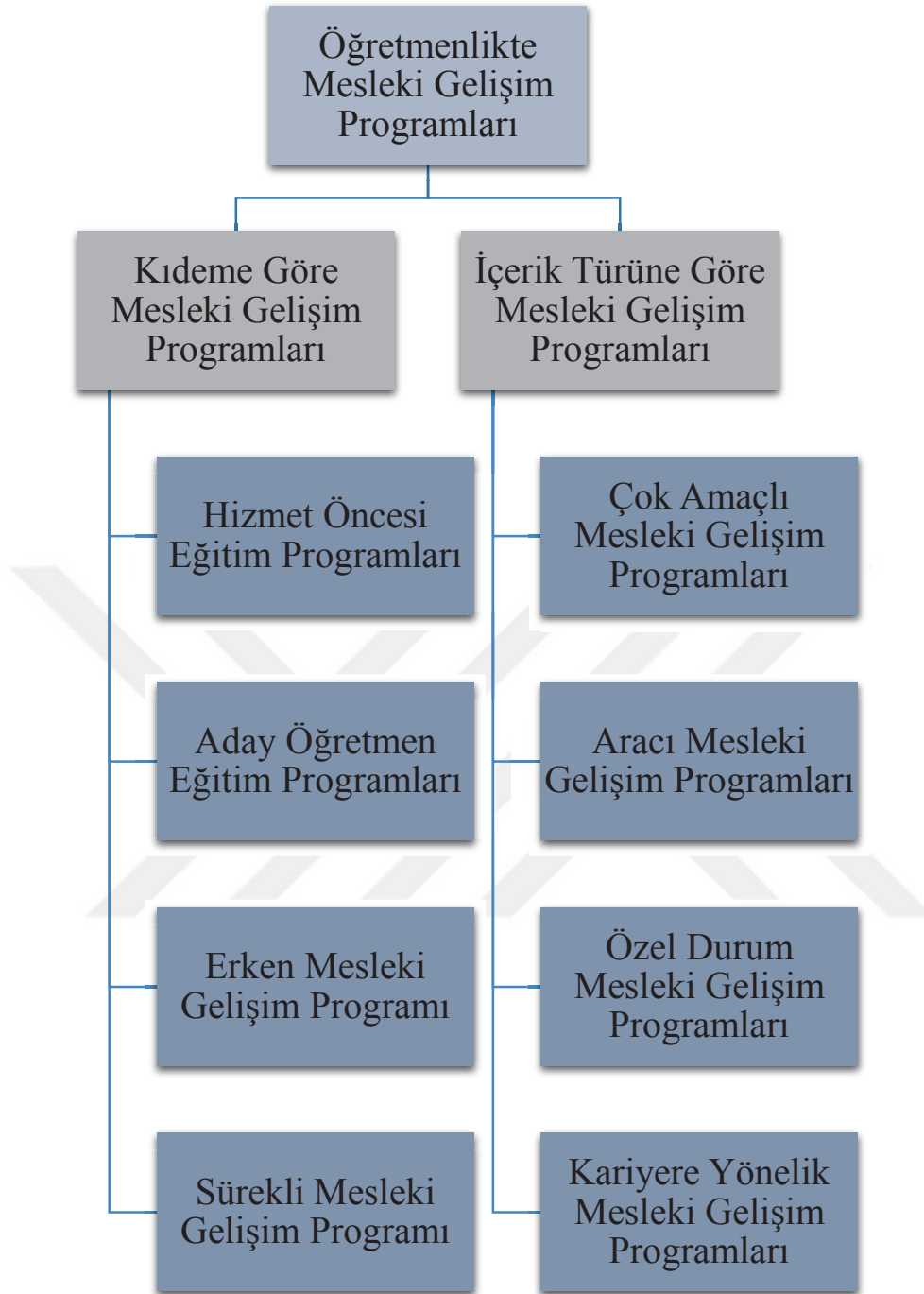
Öğretmen ağları. Birçok öğretmen, çevrim içi öğrenme ağlarına katılarak, bilgilerini güncellemekte ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu tür öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla buluşmasına imkan tanıyarak, uygulamaların paylaşılmasına zemin oluşturmaktadır. Bu ortamlar, öğretmenlerin meslektaşlarına uygulamalar konusunda dönüt verebilmesini sağlamakta ve iş birliği oluşturmaktadır. Öğretmenler, hem kendi gelişimlerine hem de diğer üyelerin gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Trust, 2012).

Öğrenme Toplulukları. Öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bir araya gelerek eğitimdeki sorunlar ve değişimler üzerine fikir alışverişinde bulunduğu ve iş birliği gerçekleştirdiği toplulukları ifade etmektedir. Bu topluluklar, eğitim üzerine araştırmalar gerçekleştirmektedir. Topluluklar, ilgili konuda verileri toplamakta, analiz etmekte ve sorunlara çözüm üretmektedir. Öğrenme toplulukları, özellikle eğitimde başarılı bir profile sahip olan ülkelerde uygulanmaktadır. Öğrenme toplulukları, etkili bir mesleki gelişimin yapı taşı olarak görülmektedir. Öğrenme toplulukları, öğretim materyalleri değişim ve paylaşım platformu olmaktan daha fazlasını ifade etmektedir. İyi organize edilmiş öğrenme toplulukları, okulda ve öğretmenlerde daha iyi bir noktaya ulaşmayı hedefleyerek, kültürel bir değişim oluşturmaktadır. Bu topluluklar, öğretmen kavramını genişletmeye çalışmaktadırlar. Topluluk,

öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini hedeflemektedir (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016).

Mesleki Gelişim Programları

Mesleki gelişim, hem kariyer öncesi hem kariyer içi gelişimi ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimi hem hizmet öncesini hem hizmet içini kapsamaktadır (Barley, Curtis & Nunan, 2001; Filho & O’Loon, 1996). Öğretmenler için tasarlanan mesleki gelişim programlarının, hizmet öncesinden başlayarak meslek süresince devam etmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilgi kazandıkları hizmet öncesi eğitimi, göreve başladıkları ilk yıllarda uygulanan adaylık eğitimini ve hizmet içi eğitimi kapsamaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Hizmet öncesi eğitim, genellikle üniversite eğitimini kapsamaktadır. Hizmet öncesinde verilen eğitim, zamanla öğretmen ihtiyaçlarına cevap verme noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin sürekli gelişimleri ve donanımlarını yükseltmeleri kaçınılmaz hale gelmektedir. Dolayısıyla, mesleki gelişimin hizmet içinde de devam etmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitim, meslek içerisinde öğretmenlerin verimliliklerini yükseltmek için bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Hizmet içi eğitimde, adaylık (işe başlama) eğitimi de uygulanmaktadır. Bu uygulama, genel olarak adayın mesleğe uyumunu sağlama, bilgilerini güncelleme, yeterliliklerini yükseltme gibi konuları içermektedir (Şişman, 2004). Mesleki gelişim programlarının, süreklilik gösteren bir yapıda olması gerektiği ifade edilmektedir. Programların, değişen ihtiyaçları da göz önünde bulundurarak, farklı türde etkinlikler sunması da gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenler için uygulanan mesleki gelişim programları iki ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; kıdeme göre tasarlanan mesleki gelişim programları ve konuya göre tasarlanan mesleki gelişim programları olarak ifade edilmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Şekil 4’te öğretmenlerin mesleki gelişim programları gösterilmektedir.



Şekil 4 : Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programları

Kaynak: Kabakçı-Yurdakul, 2012.

Kıdeme göre tasarlanan mesleki gelişim programları.

Bu programlar, hizmet öncesi eğitimi, aday öğretmenlik programını, erken mesleki gelişimi ve sürekli mesleki gelişimi içermektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Hizmet öncesi eğitim. Öğretmen adaylarının bu programlarda, alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikler noktasında yeterlilik kazanmaktadır. Bu eğitim, mesleklerine dair bilgi edindikleri ve uygulamalarda buldukları bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte, aday öğretmenler, uygulamalarda danışman öğretmenler ile birlikte çalışmaktadırlar. Bu eğitim aşamasında, adayların meslek süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunların farkında olmaları, önlem alabilmeleri, çözüm üretebilmeleri ve mesleklerinin getirdiği gerekliliklerin farkında olmaları amaçlanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Aday öğretmenlik programı. Hizmet öncesinden sonra göreve başlayan öğretmenler, aday öğretmen statüsünde görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler için, aday öğretmenlik programı uygulanmaktadır. Aday öğretmenler, ilk yıllarında bazı konularda endişeler yaşamaktadırlar. Bunlar;

- Tecrübesizlik durumu,
- Denetim korkusu,
- Üniversitede öğrenilen bilgilerle okuldaki uygulamalarda uyumsuzluk olması,
- Yeni ortama uyum sağlama sorunu,
- Beklentiler bağlamında stres altında hissetme durumlarını içermektedir (Yalçınkaya, 2002).

Bu programlarla adayların, mesleğe uyumları sağlanmaya çalışılmaktadır. Aday öğretmenlik programı ile şunlar hedeflenmektedir:

- Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışma bilinci kazanması.
- Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin bilgilerini güncellemek ve iyileştirmek.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha iyi konuma gelmelerini sağlamak.
- Öğretmenlerin, uygulamalar konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlamak.

- Öğretmenlere, sorumluluklarına dair farkındalık kazandırmak (Morgan & Neil, 2003).

Erken mesleki gelişim programı. Aday öğretmenlikten sonraki süreçte yer alan bir programdır. Öğretmenlik mesleğinin, 2 ve 3. yıllarını içermektedir. Bu süreçte öğretmenlere destek sağlamak ve verimliliklerini yükseltmek amaçlanmaktadır. Öğretmenler mesleki becerilerini geliştirmektedir. Mesleki gelişim programı; sınıf yönetimi, yöntem ve tekniklerin kullanımı, bilgi teknolojileri, materyal hazırlama gibi konuları içermektedir. Öğretmenlere bu süreçte, bir rehber öğretmen yardımcı olmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Sürekli mesleki gelişim. Sürekli mesleki gelişim programı, meslek süresince gerçekleştirilen programları ifade etmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin daha önceki bilgilerle deneyimlerini geliştirmeyi, değişim ve gelişimlere uyum sağlamalarını ve bu durumun bir süreklilik göstermesini içermektedir. Sürekli mesleki gelişim ile;

- Öğretmenlerin alan bilgilerini güncellemeleri ve geliştirmeleri,
- Öğretmenlerin alanlarındaki gelişmelere uyum sağlamaları,
- Kendi gelişimlerine katkıda bulunarak, öğrenci öğrenmelerinde iyileşmeler sağlamaları,
- Mesleklerine dair daha olumlu ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olmaları hedeflenmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

İçerik türüne göre tasarlanan mesleki gelişim programları.

Çok amaçlı mesleki gelişim programları. Öğretmenlerin, birden fazla gelişim alanındaki gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan programlar olarak ifade edilmektedir. Aynı anda birçok konuda, gelişim programı düzenlenebilmektedir.

Aracı mesleki gelişim programları. Öğretmenlerin ilgi alanlarına veya ihtiyaçlarına yönelik, bir konuda eğitim almasını içeren programlar olarak bilinmektedir.

Özel durum mesleki gelişim programları. Öğretmenlerin, farklı gruplarda ve görevlerde yer almaları durumunda ortaya çıkan mesleki gelişim programı olarak

belirtilmektedir. Proje grubunda yer alan öğretmenlerin, proje hazırlama konusunda eğitim alması gibi konuları içermektedir.

Kariyere yönelik mesleki gelişim programları. Öğretmenlerin, mesleklerinde ilerleyebilmelerine yönelik oluşturulan programlar olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlere, kendilerini geliştirme, gerekli bilgi ve becerileri kazanma imkanı tanıyarak terfi sağlamaktadırlar (Kabakçı-Yurdakul, 2012).



İlgili Araştırmalar ve Yayınlar

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda, Türkiye’de birçok araştırma gerçekleştirildiği bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda, ülkemizdeki uygulamalar ve uygulamalardaki sorunlar üzerine odaklanılmaktadır. Bunlara ek olarak, Türkiye ile eğitimde iyi göstergelere sahip olan diğer ülkeler karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırmalar sonucunda, ülkemize öneriler getirilmekte ve mesleki gelişim modelleri ortaya konulmaktadır. Bu konuda son yıllarda yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmektedir:

Özer (2008) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimini incelemiştir. Mesleki gelişimin, eğitimin niteliğine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde mesleki gelişim fırsatlarının sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasında, sürekliliğin oldukça önem taşıdığını ifade etmektedir. Bu noktada; öğretmenlerin, okulun ve bakanlığın işbirliği içerisinde sürekliliğine sağlamaları ve gelişime inanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Bayram (2010) araştırmasında; Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’nın fen ve fizik öğretmenlerine yönelik uygulamaları inceleyerek, karşılaştırmalarda bulunarak Türkiye için bir mesleki gelişim önerisinde bulunmuştur. Karşılaştırmalar; öğretmen eğitimi, stajyerlik uygulamaları ve mesleki gelişim programları başlıkları altında yer almaktadır. Ülkelerin seçilmesinde farklı coğrafyalarda bulunmaları ve gelişmişlik düzeylerinin yüksek olmaları etkili olmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerde, danışmanlık, ders çalışması uygulamaları, teknolojinin kullanılması ve okul temelli mesleki gelişime yer verilmesi gibi uygulamaların ön planda olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye için de bu uygulamaların yer aldığı bir model önerisinde bulunmaktadır. Model, ön planda yer alan uygulamaları içermekte, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelmekte ve üniversite/okul işbirliğine önem vermektedir.

Bozok, Demirtaş ve Yıldırım (2011), öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında meslektaş gözlemini incelemiştir. Meslektaş gözlemi konusunda betimlemede bulunmaktadır. Çalışmada meslektaş gözleminin; gözlem öncesi, gözlem aşaması ve gözlem sonrasında olduğu belirtilmektedir. Meslektaş gözleminin, öğretmenler arasında birlikteliği ve birbirinden öğrenmeyi güçlendiren bir mesleki gelişim faaliyeti olduğu ifade etmektedir. Meslektaş gözleminde, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin eğitimlerle desteklendiğinde, daha başarılı bir mesleki gelişime ulaşılabileceğini vurgulamaktadır.

Akseki, Ergin ve Deniz (2012) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini incelemiştir. Çalışmanın, 90 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin değişim ve gelişimlere uyum sağlama ve alanları konusunda kendilerini güncelleme konusunda hizmet içi eğitimleri gerekli görmekte oldukları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin en çok eğitim teknolojileri, özel eğitim alanlarında eğitime ihtiyacı oldukları ve yapılan eğitimleri verimli bulmadıkları belirtilmektedir.

Aksay (2013) araştırmasında, üç kıtadan dört ülkenin (ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye) öğretmen eğitiminde meydana gelen dönüşümleri ele almıştır. ABD, Newyork eyaletinde öğretmenlerin bir üst sertifika alabilmeleri için mesleki gelişim uygulamalarına katılımlarının zorunlu olduğu; Finlandiya'da öğretmenlerin yüksek lisans yapmalarının sağlandığı; Singapur'da öğretmenlerin zorunlu olarak mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları; Türkiye'de ise öğretmen eğitiminde niteliği yükseltmek adına reformlara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Genç ve Genç (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişimini incelemiştir. Bu doğrultuda, ilköğretimde bulunan öğretmenlere Fatih Projesi konusunda anket uygulandığı ifade edilmektedir. Araştırmada; öğretmenlerin Fatih Projesi hakkında bildikleri, olumsuz buldukları taraflar ve tavsiyelerinin araştırıldığı bilinmektedir. Araştırma sonucunda;

öğretmenlerin proje konusunda yanlış ve eksik bilgilere sahip oldukları, bu konuda etkili mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir.

İlhan (2013) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin performansında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, etkili mesleki gelişim faaliyetlerine gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Bu faaliyetleri; öğretmenlerin iş birliği içerisinde olmasını sağlayan, iş içerisinde yer alan ve süreklilik arz eden etkinlikler olması gerektiğini ifade etmektedir.

Kısakürek ve Parmaksız (2013) araştırmasında, Türkiye ile bazı AB ülkelerinin (Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz) öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamaları incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda ele alınan bazı ülkelerde, hizmet içi eğitim programlarının bireysel ihtiyaçlara göre düzenlendiği görülmektedir. Düzenlenen bu hizmet içi eğitim programları, çeşitli kurum ve kuruluşlar (yükseköğretim kurumları, adaylık eğitimi programları, kamudaki hizmet içi eğitim kurumları, öğretmen birlikleri ve özel şirketler) tarafından değerlendirildiği belirtilmektedir. Özellikle bu değerlendirmelerin Bologna süreci ile ivme kazandığı vurgulanmaktadır.

Akalın (2014) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişiminde performansa yönelik dönüt sağlanmasını incelemiştir. Akalın (2014), iyi bir eğitim sağlanmasında donanımlı öğretmenlerin önem taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin en iyi şekilde sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde, uygulamalar sonucunda dönüt sağlanması etkililiği sağlamada en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda, Akalın (2014) çalışmasında performans geri bildirimine yönelik çalışmaları özetlemekte ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Böylelikle,

öğretmen etkililiğinin sağlanarak öğrenci performansında iyileşmeler sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Abazoğlu (2014) araştırmasında, birçok farklı ülkenin (ABD, Almanya, Japonya, İngiltere, Avustralya, Finlandiya ve Avusturya) mesleki gelişim uygulamalarını incelemiştir. Bu bağlamda; öğretmen adayların seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması ve mesleki gelişimlerinin sağlanması boyutlarının bütüncül bir çerçeve ile ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişime katılmalarını teşvik etmek amacıyla, alanlarında yüksek lisans eğitimlerine katılmalarının sağlanması, üniversitelerin yaza aylarında hizmet içi eğitim kursları düzenlemesini ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler olarak gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Boğar (2017) araştırmasında, Türkiye ve ABD'nin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uyguladıkları çalışmalarını incelemiştir. Tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışmada, her iki ülkenin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, bazı farklılıklar ve benzerlikler olduğu görülmektedir. ABD'de genellikle öğretmenlerin eğitim fakültelerinde mesleki gelişim uygulamalarına tabi tutuldukları ve az miktarda da olsa katılımları için ücret aldıkları ifade edilmektedir. Türkiye'de ise buna benzer bir uygulama bulunmadığı belirtilmektedir. Her iki ülkede de mesleki gelişim uygulamalarının bireylerin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanması ve uygulama sürelerinin daha uzun olması gerektiği belirtilmektedir.

Çinkır (2017) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada, 21 ortaokul öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin daha motive edici ve geliştirici etkinliklerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerden bilgilerini güncelleme, yansıtıcı uygulamalarda bulunma ve iş birliği içerisinde bulunma içeren hangi faaliyetleri gerçekleştirdikleri ve bu alanlarda en etkili faaliyetleri ifade etmelerinin

istendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin en çok bilgilerini güncellemede internet, gazete, televizyon ve alanlarındaki kitapları okumayı tercih ettikleri; yansıtıcı uygulamalarda ders yansıtmaları, problemleri analiz etme, öğrenci bilgisi ve deneyimlerini kullanma; iş birliğini içeren uygulamalarda iş arkadaşlarıyla paylaşımında bulunma ve oluşan problemler konusunda tartışma gibi faaliyetleri tercih ettikleri bilinmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yurt dışında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin gelişiminin bir süreç içerisinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri sunularak sürekli gelişimleri hedeflenmektedir.

Guskey (2002) çalışmasında, öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi için bir model önerisinde bulunmuştur. Tasarlanan model, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliğine odaklanmaktadır. Öğretmenlere mesleki gelişim sürecinin soyut bilgi sunulmasından ziyade, uygulamaya yönelik olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlere mesleki gelişim çalışmaları sonrasında da sürekli destek sağlanmasını savunmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarında, inançlarında ve öğrenci öğrenmelerinde değişimi hedefleyen bir model sunulmaktadır.

Lee (2005) araştırmasında, öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olarak tasarlanan bir mesleki gelişim modeli önermiştir. Tasarlanan mesleki gelişim modeli ile mesleki gelişim programlarının etkisini yükseltmek ve katılımcıların sürekli öğrenmesine zemin hazırlamak amaçlanmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği, yapısı ve başlıca etkinlikler öğretmenlerden ve yöneticilerden edinilen bilgilere göre oluşturulduğu ifade edilmektedir.

Hawley & Valli (2008) çalışmalarında, öğrenci performansında en büyük değişimi sağlayan faktörün öğretmenlerin mesleki gelişimi olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel, yapısal tüm yeniliklerin yerleşmesinde mesleki gelişime yatırım yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Fakat bu noktada, geleneksel mesleki gelişim etkinliklerine (çalıştaylar, sunumlar, seminerler) yatırım yapılmasının fayda sağlamayacağını belirtmektedir. Öğrenmenin etkileşimli bir süreç gerektirdiğini, dolayısıyla mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin, öğrenen bireyler olarak yer almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Vogrinc & Zuljan (2009) araştırmalarında, her bireyin öğrenmesinde öğretmen faktörünün oldukça önem taşıdığını ifade etmiştir. Bu noktada, öğretmenin sürekli olarak kendini yenilemesi ve geliştirmesinin gerekli olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki gelişimde, eylem araştırmalarının oldukça katkısı olduğunu belirtmektedir. Özellikle eylem araştırmalarının, araştırmacılar ve öğretmenlerin iş birliğini içerdiğinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin eylem araştırmaları konusunda görüşlerini yansıtan anket uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin eylem araştırmalarında bilgileri sunma ve uygulamaları geliştirme konularında istekli oldukları; bilgi toplama araçları ve teknikleri hazırlama ve rapor yazma konularında en isteksiz oldukları ifade edilmektedir.

Doig & Groves (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında, Japon ders çalışma modelini incelemişlerdir. Doig & Groves (2011) araştırmasında, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğrenci öğrenmesinde fark yarattığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Japon ders çalışma modelinin incelenmesini gerekli görmektedir. Araştırmada, Japon ders modelinin özellikleri ve uygulanması anlatılmaktadır. Japon ders modelinin, öğretmenlerin sürekli gelişimine fırsat sunduğu, sorgulayan, gelişimi hedefleyen mesleki gelişim toplulukları oluşturduğu ve paylaşılan hedefler sağladığı vurgulanmaktadır.

Collinson & Ono (2010) öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ABD ve İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişimini incelemiş, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Her iki ülkede de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yenilikler yaptıkları ve benzer amaçlar için ileriye yönelik olarak çalıştıkları ifade edilmektedir.

Ülkelerde, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda teori ve uygulamanın dengelenmeye çalışıldığı da görülmektedir. Buna ek olarak, iki ülkenin de öğretmenlerin gelişimlerine yönelik yenilikler hedefledikleri belirtilmektedir. Diğer taraftan, iki ülkenin öğretmen adaylarının seçimi, eğitimi ve işe alımlarında farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir.

Ferreira & Ono (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişimleri bağlamında Japon ders çalışma modeline bir alternatif sunmuştur. Ders çalışma modelinin kullanıldığı, Mpumalanga ortaokul öğretmenleri girişimini içeren durum çalışması ve etkililiği anlatılmaktadır. Öğretmenlerin gelişiminin sağlanarak, matematik ve fen öğreniminin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin derslerinde iyileşmeler olduğu ifade edilmektedir.

Noom (2013) araştırmasında, Tayland'da İngilizce öğretim programını ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları orta seviyede olduğu belirtilmektedir. Fakat öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin gerekliliğinin farkında oldukları ve kariyerlerine katkı sağlayacak programlara ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir.

Kaur (2017) öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, eğitimde başarıyı mümkün kılmak için öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Yaşanan değişim ve gelişimler noktasında, mesleki gelişimin gereklilik haline geldiğini ifade etmektedir. Eskiden sağlanan kısa süreli, bilgi aktarmaya yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap etmediğini ve gelişime engel olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde süreklilik gerektiren, uygulamaya yönelik etkinliklerin temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar dikkate alındığında genel olarak öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin sağlanması

vurgulanmaktadır. Mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiği ve etkili mesleki gelişim uygulamalarının yer alması gerektiği belirtilmektedir.



Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, yöntemi, evren, örneklem, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri içersinden, mevcut durumu olduğu gibi anlatan genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2008).

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıları ve olayları doğal ortamda olduğu gibi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyan ve elde edilen verilerden yola çıkarak daha önceden fark edilmeyen sonuçları ilişkisel bir şekilde açıklamak olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar, bir olguyla ilgili detaylı açıklama sağlamaktadır (Moriarty, 2011).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır. Doküman incelemesi tekniği, bir olgunun süreç içerisindeki gelişiminin incelenmesini ve açıklanması olarak ifade edilmektedir (Bowen, 2017). Araştırma kapsamında, PISA (2015)'da başarılı olan ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları incelenmiş, ülkelerdeki mesleki gelişim uygulamaları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirtilmiştir.

Evren

Araştırma evrenini, PISA (2015) sınavına katılan 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke oluşturmaktadır. Evrenin genelini yansıtan, araştırmanın amacına hizmet eden ve detaylı bilgi sağlayan amaçlı örneklem kullanılmıştır (Gül ve Özen, 2007). Bu bağlamda araştırmanın örnekleme, PISA (2015)'da üç ders (okuma, fen bilimleri, matematik) alanında yüksek performans sergileyen ve yeterli veriler sağlanabilen Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen bilgiler, belgesel tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Belgesel tarama, amaca yönelik kaynakların elde edilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. (Karasar, 2008). Araştırma kapsamında veriler toplanırken, PISA (2015)'da başarı gösteren bazı ülkelerin, öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında yürürlükte olan mevzuatlarından, ülkelerle ilgili resmi belgelerden, kitap, tez, rapor ve makale gibi bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, OECD (2017), IEA (2017), (UNESCO) gibi ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili bilgi sağlayan uluslararası internet sitelerinde de başvurulmuştur. Türkiye eğitim sistemi ile ilgili mevcut belgelerden, kitap, rapor, tez ve makale gibi bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizi betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği, verileri belirli başlıklar altında ana hatlarıyla açıklamak ve yorumlamak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, belgesel tarama ile elde edilen veriler doğrultusunda, incelenen ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmenlerin lisans eğitimini ve işe alım eğitimlerini içeren “öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi” ve “öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimi” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında karşılaştırmalar; “mesleki gelişimin amaçları”, “mesleki gelişim sunan kurumlar”, “mesleki gelişim uygulamaları” başlıkları altında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında karşılaştırmalar; “mesleki gelişimin amaçları”, “mesleki gelişim

sunan kurumlar”, “mesleki gelişim uygulamaları” ve “mesleki gelişimin getirileri” başlıkları altında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, bulgular özetlenerek yorumlanmıştır.



Bölüm IV

Bulgular

Singapur Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Singapur, Güney Doğu Asya’da Malezya ve Endonezya arasında yer alan bir ada ülkesi olarak bilinmektedir. (www.cia.gov). Nüfusun 5.607.283 olduğu ifade edilmektedir (World Bank, 2017a). Nüfusun çoğunluğu Çin, Malezya, Hint ve Avrupa topluluklarını içermektedir (EP-NUFFIC, 2016). Singapur’ da 2016 yılı kişi başına düşen milli gelirin, 73.167 dolar olduğu belirtilmektedir (SINGTAT, 2017).

Singapur’un, sıra dışı bir başarı hikayesine sahip olan bir ülke olduğu bilinmektedir. 50 yıldan daha az bir süre içerisinde kaynakları sınırlı, nüfusun çoğunluğu okuryazar olmayan bir ülkeden, gelişmiş standartlara ve eğitimi yüksek niteliğe sahip olan bir ülke konumuna ulaşmıştır (NCEE, 2017a).

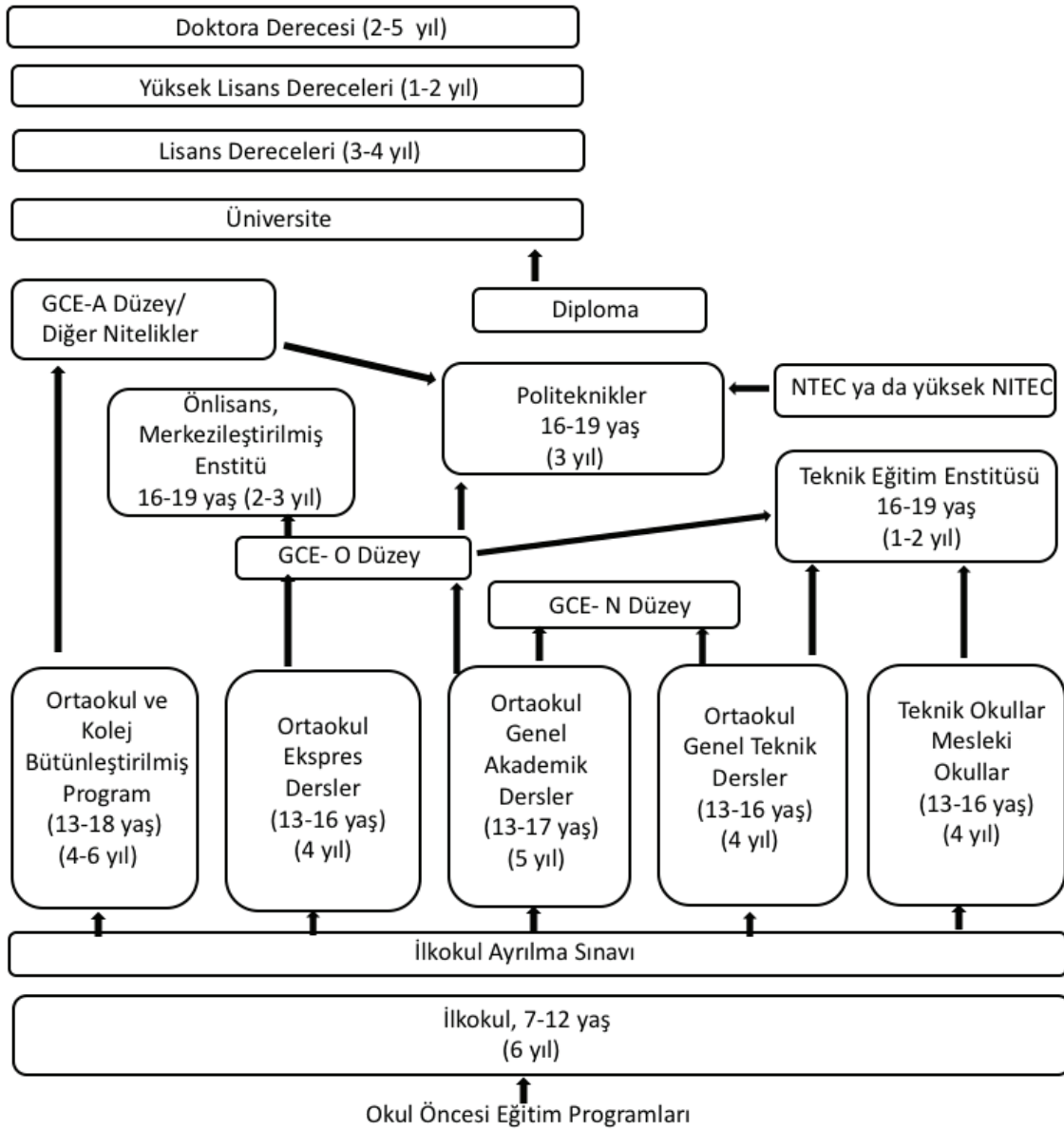
Singapur’da bağımsızlıktan önce, sadece varlıklı olan bireylerin eğitim imkanına sahip olduğu ifade edilmektedir. 1965 yılında bağımsızlıkla beraber, Singapur halkının çoğunun okuryazar olmadığı ve vasıfsız olduğu bilinmektedir. Singapur’un bağımsızlığını kazandıktan sonra, iyi derecede gelişim kaydetmiştir. İlk yirmi yılda hedefinin hayatta kalabilmek ve göçmenlerin dışında bir millet inşa edebilmek olduğu belirtilmektedir. Hükümetin, öğretmenleri ivedilikle işe aldığı ve tüm nüfusa hizmet verecek okullar açtığı bilinmektedir. Bununla beraber, herkesi temel becerilerle donatarak, iş gücü endüstrisinde iş fırsatı sağladığı ifade edilmektedir. 1990’lı yıllarının sonlarına doğru, eğitimde yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi birçok beceriyi geliştirmeye odaklandığı belirtilmektedir. Bakanlığın, farklı yetenekteki birçok öğrenciye hitap edebilme, yenilikleri teşvik etme noktasında okullara daha fazla özerklik sağladığı bilinmektedir. Bu dönemde “Düşünen okullar, öğrenen millet” eğitsel vizyonunun benimsemiştir. Bu vizyonun; yaratıcı düşünme becerilerini, yaşam boyu öğrenme tutkusunu, milli adanmışlığı, toplumda yaratıcılık ve yeniliğin olduğu milli bir kültür oluşumunu içerdiği

belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, “Daha az öğret, daha fazla öğren” hareketiyle, 2000’li yıllarda öğretmenlerin ders hazırlamaya daha fazla zaman harcayarak, daha iyi bir öğretimin gerçekleştirilmesini hedeflemiştir. Singapur’un eğitimde daha çok kavramayı geliştirmeye, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, çözüm arayışı içinde olmaya odaklandığı belirtilmektedir. Eğitim Bakanlığının, günümüzde ise daha çok öğrenci merkezli ve değerler odaklı bir eğitim sistemi benimsemektedir (OECD, 2011a; OECD, 2014; UNESCO, 2015a).

Singapur’da eğitim sistemi yönetimi yapılanmasının oldukça merkezi olduğu ifade edilmektedir. Eğitim Bakanlığı, okul öncesinden yüksek öğretime kadar sorumlu olmaktadır. Eğitim Bakanlığı; tüm okullar için fon ayırmakta, müfredatı oluşturmakta, ulusal sınavları, öğretmenlerin akreditasyonunu, yönetici değerlendirmesini ve terfi sistemini yönetmekte, öğretmen ve müdürleri okullara görevlendirmekte veya işe almaktadır. Okulların, coğrafi olarak gruplara (Kuzey-Güney-Doğu-Batı) ayrıldığı ifade edilmektedir. Bu grupların, Eğitim Bakanlığının politikalarına ve girişimlerine yerel destek sağladığı bilinmektedir. Gruplar, müfredatın nasıl uygulanacağına ve öğretim materyallerinin seçilmesine Eğitim Bakanlığının tavsiyeleriyle beraber karar vermektedir. Grupların başında bir yönetici bulunmaktadır. Yönetici, okul müdürlerine liderlik etmekten, okullar arasındaki iyi uygulamaların ve kaynakların paylaşımını kolaylaştırmaktan sorumludur (Gopinathan & Sharpe, 2002; NCEE, 2017a).

Singapur Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminde öğrencilerinin yaşam, alan ve bilgi becerilerinde mükemmeli yakalamasını hedeflemektedir. Sekiz önemli beceri ve değere önem vermektedir. Bunlar; karakter gelişimi, özgüven becerisi, sosyal beceriler, okuryazarlık ve matematik becerisi, iletişim becerisi, bilgi, düşünme, yaratıcılık ve bilgiyi uygulamaya geçirme becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca, Singapur’da eğitimde iki dilli eğitim politikası temel alınmaktadır. Her çocuğun en iyisini gerçekleştirme konusunda, hem kendi dilini hem de İngilizceyi öğrenmesine olanak sağlamak hedeflenmektedir. İngilizcede uzmanlaşmanın,

küreselleşen dünyada rekabete adım atmada rol oynadığı belirtilmektedir. Anadilde yetkin olmanın ise, kişilerin kültürel köklerine ve miraslarına geçiş yapmalarını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Singapur eğitim sistemi; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimini kapsamaktadır (Choy, Koh & Tan, 2016; Stewart, 2015). Şekil 5'te Singapur eğitim sistemi gösterilmektedir.



Şekil 5: Singapur Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: Stewart, 2015, s.115

Singapur'da, okulların çoğunun devlet okulu olduğu ifade edilmektedir. Bu okullar Eğitim Bakanlığınca desteklenmekte ve yönetilmektedir. İlkokul eğiminden önce, 4-6 yaş arası okul öncesi eğitimi sağlandığı bilinmektedir. Aileler, okul öncesi için devlet veya özel eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilmektedir. Okul öncesinde, genellikle temel okuryazarlık, sayı becerileri ve iki dilli eğitim sunulmaktadır (Choy, Koh & Tan, 2016). Okul öncesi eğitimi ücretlidir (EP-NUFFIC, 2016). Eğitim Bakanlığı, çocuğun bütünsel gelişimi açısından okul öncesi eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitimin sağlanmasının, çocukların özgüvenlerini kazanmalarında, sosyal becerilere sahip olmalarında ve öğrenme yeteneği kazanmalarında önemli bir rol oynağı ifade edilmektedir. Eğitim Bakanlığı, nitelikli bir okul öncesi faaliyetinin sağlanması noktasında, eğitimcilere müfredat kaynakları sağlama ve iyi uygulamaları okul öncesi sektörüyle paylaşma gibi uygulamalarda bulunmaktadır (MOE, 2017a; UNESCO, 2015a).

Eğitim sistemi 6 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 1-3 yıl arası lise eğitimini içermektedir. Zorunlu eğitim, 7-12 yaş arasını kapsamaktadır. 6 yıllık zorunlu eğitimi, ilkokul eğitimini oluşturmaktadır. 4 yıllık ilkokul eğitiminden sonra, geri kalan 2 yılı tamamlamadan önce öğrenciler okul temelli sınavlara girmektedir. Bu sınavla, öğrencilerin ne seviyede yabancı dil, matematik, fen ve anadilini çalışacağı belirlenmektedir (NCEE, 2017b). İlkokul eğitimindeki genel amacın, İngilizce, matematik ve anadil alanlarında iyi bir temel sağlamak olduğu ifade edilmektedir. İlkokul eğitimi sonunda öğrencilerin doğru-yanlışın farkında olmaları, işbirliğinde bulunabilmeleri, paylaşımcı olmaları, insanları önemsemeleri, meraklı olmaları, sağlıklı alışkanlıklara sahip olmaları, kendini ifade edebilmeleri, güçlü yanlarının farkında olmaları, Singapur'u bilmeleri ve sevmeleri hedeflenmektedir (MOE, 2017b). İlkokul eğitiminin ardından, ilkokuldan ayrılma sınavı gerçekleştirilmektedir. Sınav, İngilizce, matematik, anadil ve bilim konularını içermektedir. Sonuçlara göre, öğrenciler dört çeşit ortaokul kurumundan birine yerleştirilmektedirler. Bu kurumlar; özel, express, normal akademik veya normal teknik

okullardır (NCEE, 2017b). Ortaokul eğitimi, seçilen okula bağlı olarak 4-5 yıl sürmektedir (EP-NUFFIC, 2016). Özel ve Express ortaokuluna giden öğrenciler, 4 yıl eğitim almaktadır. Öğrenciler, okul bitiminde “O” seviyesindeki sınava girerek sertifika almaktadır. Normal ortaokula devam edenler ise 5 yıllık eğitim almaktadır. Bu öğrenciler, 4. yıl sonunda “N” seviyesindeki sınava girmekte ve 5. yıl sonunda “O” seviye sınava girerek bitirme sertifikası almaktadır (EP-NUFFIC, 2016; Ingersoll, 2007; MOE, 2017b; NCEE, 2017b; UNESCO, 2011a). Ortaokul sonunda çocukların ahlaki bütünlüğe sahip olmaları, değişimlere uyum sağlamaları, yeteneklerine inanmaları, empati kurmaları, yaratıcı ve sorgulayıcı olmaları, öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, etkili iletişim kurmaları, Singapur’a inanmaları ve Singapur için önemli olan şeyleri anlamaları hedeflenmektedir (UNESCO, 2011a). Ortaokul eğitimini tamamlayan öğrenciler, sınavlar sonucunda istenen vasıflara sahip olarak liseye kabul edilmektedir. Öğrenciler, 3 tür liseden birini seçmektedir. Bunların yüksekokul, merkezi enstitü ve politeknikler olduğu belirtilmektedir. Yüksekokullar 2 yıllık bir eğitim sunmaktadır. Merkezi enstitüler ve politeknikler 3 yıllık eğitim hizmeti vermektedir (NCEE, 2017b). Lise eğitimi sonunda bireylerin ahlaki değerlere sahip olmaları, yenilikçi ve girişimci olmaları, kültürlerarası işbirliği gerçekleştirebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, Singapur vatandaşı olmaktan gurur duymaları ve Singapur ile dünya arasındaki ilişkiyi anlamaları hedeflenmektedir (UNESCO, 2011a). Lise sonunda, A seviye sınavı ile üniversite eğitimine geçiş belirlenmektedir (NCEE, 2017b). Politekniklerde eğitim gören öğrenciler, eğitimlerini tamamladıktan sonra sınavsız da üniversiteye girebilmektedir. Üniversitelerde birçok disiplin altında lisans ve lisansüstü eğitim sağlanmaktadır. Lisans programları 3-4 yıl sürmektedir. Yüksek lisans programlarının 1-3 yıl ve doktora programlarının ise en az 2 yıl sürdüğü belirtilmektedir. (UNESCO, 2011a).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin lisans eğitimi.

Singapur 21. yüzyıl eğitim dünyasında, değişen ihtiyaçları talepleri karşılama konusunda, gençlere eğitim sunacak olan kişilerin eğitimine, seçimine, gelişimlerinin sağlanmasına oldukça önem vermektedir. Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin işe alımı, hazırlığı ve atanması gibi konularda sorumlu kurum olmasına rağmen, bunları Ulusal Eğitim Enstitüsü ve çeşitli paydaşlarla gerçekleştirmektedir (MOE, 2017c). Tüm öğretmenlere Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Singapur, ortalama 8 başvurudan 1'ini öğretmen eğitimine kabul etmektedir. Başvuruların %80'i öğretmen eğitimine girmeden önce, öğretim yapacağı alanda lisansı tamamlamaktadır. Bu öğretmenlerin, öğretmen olabilmek için, Ulusal Eğitim Enstitüsündeki öğretmen eğitimine girmek zorunda oldukları belirtilmektedir. Genellikle mezunlar, Ulusal Eğitim Enstitüsüne A seviye ulusal üniversite sınavı ile alınmaktadır (NCEE, 2017c). Sınavın dışında, Ulusal Eğitim Enstitüsüne alım 2 şekilde yapılmaktadır. Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü, bu konuda eşgüdümlü olarak çalışmaktadır. İlk aşamada öğretmen adayları, Ulusal Eğitim Enstitüsünün alım kriterlerine göre listelenmektedir. Daha sonra bakanlık, seçilen adaylarla bireysel görüşme gerçekleştirmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü üyeleri de görüşme paneline davet edilmektedir. Panelde adayların iletişim becerileri, öğrenmeye olan ilgileri, amaçları değerlendirilmektedir. Daha sonra, tüm başarılı adaylardan, programa kayıt olmadan önce okullarda bir süre öğretim yapmaları istenmektedir. Bu uygulamayla, kişilerin mesleğe uygunluğunu değerlendirmek ve adayların öğretmenliğin gereklerini anlamalarını sağlamak hedeflenmektedir (Lim, 2014). Eğitim Enstitüsündeki programlar pedagoji ve eğitsel konular arasındaki bağlantılara odaklanmaktadır (NCEE, 2017c). Sunulan eğitimler konu bilgisi, pedagojik yeterlilikler ve sınıf tekniklerini içermektedir (UNESCO, 2015a).

Bakanlık ayrıca, öğretmen adaylarının kendine güvenen, topluma katkıda bulunan ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını hedeflenmektedir. Bu noktada, değerlerin öğretmen eğitiminde önem arz ettiği ifade edilmektedir. Müfredatın ve deneysel öğrenmenin, değerler öğreniminde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları, 2 temel projede yer almaktadır. Bunlar; Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları ve Meranti Projesi olarak ifade edilmektedir. Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları, topluma hizmet çalışmasında yer almayı içermektedir. Böylelikle, takım çalışması bilinci ve topluma hizmet gibi değerler kazanılmaktadır. Meranti Projesi, 2 günlük kişisel gelişim ve mesleki gelişim atölye çalışması içermektedir. Bu proje ile öğretmen adaylarının; ulusal eğitimdeki rollerini belirlemeleri, sınıflarındaki olumsuz durumları olumlu hale getirmeleri, sorunlarla mücadelede yeni yöntemler geliştirmeleri ve seçtikleri meslek noktasında farkındalık sahibi olmaları hedeflenmektedir (Lim, 2014).

Ayrıca, öğretmen adayları mesleki gelişimlerine yönelik e-portfolio oluşturmaktadır. Adaylar bu portfolyoya gelişimlerini kaydetmektedir. Bu platformda öğretmen adayları, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden dönüt almaktadır. Eksikliklerini görebilme ve gelişimlerini daha iyi noktaya taşıma noktasında görüşmeler gerçekleştirmektedir (Lim, 2014).

Uygulama eğitimi, öğretmen eğitiminin temel bileşeni olarak görülmektedir. Öğretmen adayları, okullarda danışman öğretmenlerin kontrolünde uygulamalarda bulunmaktadır. Bu eğitim, genellikle 10 hafta ve üzeri uygulamada bulunmayı içermektedir. Öğretmen adayları, danışman öğretmenlerle okulda edindikleri deneyimler noktasında görüşmeler gerçekleştirmektedir. Danışman öğretmenler, adaylara destek ve cesaret sağlayarak, daha iyisini yapabilmeleri noktasında motivasyonlarını yükseltmektedir (Lim, 2014; Pak-Tee, 2012).

Singapur'un öğretmen alımına ve eğitimine oldukça önem verdiği ve bu konuda seçici olduğu görülmektedir. Öğretmenleri, öğretim kalitesini yükseltmede, anahtar role sahip olan kişiler olarak görmektedir. Bakanlık, öğretmenleri kariyerleri boyunca desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerini güncellemeleri için, etkili bir mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirilmektedir (UNESCO, 2015a).

Öğretmenlerin işe alım eğitimi.

Singapur'da yeni işe başlayan öğretmenler için, işe başlama programları yer almaktadır. Yeni işe başlayan öğretmenlere, 2 yıl boyunca danışmanlık hizmeti verilmektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin ders yükü azaltılmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Öğretmenlere bu süreçte uygulanan danışmanlık programı, 2006 yılından bu yana yapılandırılmış danışmanlık programı adı altında uygulanmaktadır. Bu program, danışmanlık ve işe alım eğitimlerini içermektedir. Uygulamalar, okuldan okula farklılık göstermektedir. Yapılandırılmış danışmanlık programının, 3 bileşene sahip olduğu bilinmektedir. Bunlar; işe alım eğitimleri, yeni göreve başlayan öğretmenlere yönelik eğitimler ve okul düzeyinde danışmanlık eğitimi içermektedir. İşe alım eğitimleri okulda, bakanlıkta ve okul gruplarında gerçekleştirilmektedir. Uygulamalar okullar arasında farklılıklar göstermektedir. Bakanlıkta öğretmenler okullara gönderilmeden önce, eğitim düzenlenmektedir. Eğitimlerde, uzman eğitimciler davet edilerek seminerler düzenlenmektedir. Öğretmenler, bakanlığın vizyonu ve politikaları konusunda da bilgilendirilmektedir. Okul gruplarında da eğitimler düzenlenmektedir. Bu gruplar, kendi işe alım programlarını uygulamaktadırlar. Bu eğitimler; kaynak paylaşımı, birliktelik ve işbirliği içermektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme programları, öğretmenlerden ilk 2 yıl içerisinde, program içerisinde yer alan 5 modülü tamamlamalarını istemektedir. Bunlar; temel rehberlik, ailelerle iyi ilişkiler kurma, yansıtıcı uygulamalar, değerlendirme ve soru oluşturma gibi konuları içermektedir (Pak-Tee, 2012).

Okul düzeyinde danışmanlık süreci, yeni başlayan öğretmenlerin, daha deneyimli öğretmenlerle eşleşmesiyle başlamaktadır. Bu eşleştirme, yeni göreve başlayan öğretmenlerin alanına ve seviyesine göre yapılmaktadır. Sınıf yönetimi ve pedagoji alanında destek

sağlanmaktadır. Danışmanlar; sınıf gözleminde bulunmakta, uygulamaları değerlendirmekte ve öğretmenlerin gelişimlerine yönelik dönüt sağlamaktadır. Sürekli olarak öğretmenlerin gelişimleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Her dönem, 1 kez resmi oturumlar gerçekleştirilmektedir. Burada öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara ve uygulamalarına dair dönütler almaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin eleştirel düşünebilmesine katkıda bulunmaktadır (Pak-Tee, 2012).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri.

Singapur'da mesleki gelişim, öğretmenlerin daha iyi bir noktaya taşınmasında en önemli unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda, birçok girişimde bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleme konusunda “Düşünen Okullar, Öğrenen Millet” girişimi ile öğretmenlerin eleştirel düşünen, sorgulayan bireyler olmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir (Deng, Gopinathan & Lee, 2013). Ayrıca, Eğitim Bakanlığı'nın, “Daha Az Öğret, Daha Çok Öğren” girişimi ve “Öğretmen Gelişim Modeli” ile öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanılmaktadır. Öğretmen Gelişim Modeli ile öğretmenlerin öğrenmesi, birçok şekilde ve yerde desteklenmektedir. Bunların; yüz yüze ve çevrim içi eğitimler, çalıştaylar, lisansüstü programlar, konferanslar, sempozyumlar, eylem araştırmaları, mentörlük, koçluk, okul-üniversite ortaklıklarını içermekte olduğu belirtilmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin donanımlarının desteklenerek, 21.yüzyıl eğitim gereksinimlerini karşılamaları hedeflenmektedir (MOE, 2012).

Singapur Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleyerek, öğretmenleri geleceğe hazırlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere yılda 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim fırsatı sunulmaktadır. Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere başlangıç eğitimi veren Ulusal Eğitim Enstitüsü ile işbirliği gerçekleştirmektedir. Öğretmenlere, hizmet içi eğitim kursları, lisansüstü programlar sağlamaktadır. Bakanlık, öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımları, pedagojik yenilikler ve içerik bilgisi noktasında bilgilerini güncel tutmaları için

özel, konu temelli kurslar da sağlamaktadır. Kurslara ek olarak, Öğretmen İş Bağlılık Programı ile toplumsal sektörlerde, işte ve araştırma laboratuvarlarında öğretmenlere deneysel öğrenmeye katılım fırsatı sağlanmaktadır. Ayrıca, Bakanlık yerel ve yurt dışı bağlantıları ile öğretmenlere deneyim fırsatı sunmaktadır. Eğitim Bakanlığı, mesleki gelişim için ödeme de yapmaktadır. Son yıllarda, Bakanlık eğitim-öğretimde oluşan veya oluşabilecek sorunlarla ilgili, sınıflarda eylem araştırması yapılmasını desteklemekte ve bu konuda eğitim sağlamaktadır. Öğretmenler, haftada yaklaşık olarak 20 saat programlandırılmış öğretim periyodlarına sahip olmaktadır. Öğretmenler, diğer öğretim yapmadıkları saatlerde, ders hazırlamakta, okullarındaki ve diğer okullardaki öğretmenlerle bir araya gelmekte, diğer sınıfları ziyaret etmekte ve mesleki tartışmalara katılmaktadırlar. (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Singapur'da öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan 3 tür kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar; Ulusal Eğitim Enstitüsü, Singapur Öğretmen Akademisi ve okullardır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Baustista, Gopinathan & Wong, 2015; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Bu kurumların faaliyetleri Bakanlık tarafından desteklenmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Kurumlar; öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları, okulun ihtiyaçları ve ulusal müfredat ile uyumlu kılmaya çalışmaktadır. Farklı kariyere ya da uzmanlığa sahip öğretmenlere, farklı mesleki gelişim etkinlikleri sunulmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin çoğunluğu konu temellidir. Öğretmenlere internet ağları ile öğrenme, meslektaşlarıyla paylaşım gerçekleştirme ve işbirliği içinde öğrenme fırsatları sunulmaktadır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010).

Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenler için kurslar ve programlar sunmaktadır. Sunulan kurs ve programlar; uzman konuşmaları, konferanslar, uygulamalı çalıştaylar, proje çalışmaları, alan çalışmaları, eylem araştırmaları, bireysel veya grupta yapılan birçok akademik aktivite içermektedir. Kurslar genellikle konu alanı, müfredat gelişimi, pedagoji, değerlendirme ve

öğrenci öğrenmesine odaklanmaktadır. Çoğu kurs sonunda, mesleki nitelik veya hizmet içi eğitim belgesi verilmektedir. Enstitü, öğretmenlere sınıflarında eylem araştırması gerçekleştirebilmeleri konusunda eğitim hizmeti de vermektedir. Öğretmenlerin bu araştırmayla, öğrenme ve öğretim konusunda oluşan problemleri tespit edip, çözüm üretebilmeleri amaçlanmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Ulusal Eğitim Enstitüsü, lisansüstü programlar da sağlamaktadır. Singapur'da veya diğer ülkelerde eğitim almak isteyen öğretmenlere burs olanağı sunmaktadır. Öğretmenler, yüz yüze veya çevrim içi olarak eğitimlerden yararlanabilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenlere sürekli mesleki gelişimleri için çeşitli yayınlar ve kaynaklar da sunmaktadır (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015; NCEE, 2017c).

Mesleki gelişim hizmeti veren diğer kurum Singapur Öğretmen Akademisi'dir. Eğitim Bakanlığı, öğretmen liderliğindeki mesleki mükemmellik ve yenilik kültürünü desteklemek amacıyla, 2010 yılında Öğretmen Akademisini oluşturmuştur. Akademi, içerisinde 6 enstitü barındırmaktadır. Akademi birçok okuldaki öğretmenlerin bir araya gelerek, öğrenme fırsatı elde etmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, yenilikçi uygulamaları görüşme ve paylaşma imkanına sahip olmaktadır. İşbirliğinin, paylaşımın, öğretmen liderliğinde oluşan mesleki gelişim kültürünün desteklendiği bir ortam oluşturulmaktadır (MOE, 2010; Akt. Baustista, Gopinathan & Wong, 2015). Öğretmen Akademisi, okullara öğrenme topluluklarını geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Bu noktada, çalışanlara çalıştaylar düzenlemekte ve danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Mesleki öğrenme liderleri eğitilmektedir. Akademi, okullara okul liderleri için birçok uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu uygulamalar; işbirlikçi öğrenme, ortak bir vizyon geliştirme, yaratıcılığı ve özerkliği dengeleme, eğitim kaynaklarını sağlama ve mentörlük yapmaktan oluşmaktadır. Buna ek olarak, Akademi iyi örnekleri teşvik ederek mesleki öğrenme topluluklarına gerekli becerileri sunmakta ve idare etmektedir. Akademi, 4 konu bölümü içermektedir. Bu bölümler, örgütlenmiş öğrenme

topluluklarında disiplin olarak öğretilmektedir. Her konu, somut okul konularına ayrılmaktadır. Bakanlık, öğretmenleri bu konuları öğreten kişiler olmaya ve bölümlere üye olmaya davet etmektedir. Bu durum, öğretmenlere meslektaşları ile öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Konu bölümleri, Tablo 1’de gösterilmektedir (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015).

Tablo 1

Singapur Öğretmen Akademisindeki Konu Bölümleri

İnsani Bilimler	Matematik	Bilim	Diğerleri
Coğrafya	İlkokul Matematik	Biyoloji	Teknoloji Tasarım
Tarih	Ortaokul Matematik	Kimya	Beslenme Bilimi
Sosyal Bilimler	Lise Matematik	Fizik	Bütçe İlkeleri

Kaynak: Baustista, Gopinathan & Wong, 2015.

Öğretmen Akademisi’ndeki 6 enstitüden 4’ü, öğretmenlere farklı diller konusunda mesleki gelişim imkanı tanımaktadır. Diğer 2 merkez; müzik, sanat ve beden eğitimi alanında hizmet sağlamaktadır. Bölümler ve enstitüler, öğretmenlere mesleki gelişim bağlamında birçok aktivite sunmaktadır. Bunlar; çalıştay, seminer, kurs, konferans, sempozyum, eylem araştırması, yansıtıcı düşünme ve işbirliğini içeren aktiviteler içermektedir (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015). Singapur Öğretmen Akademisi, işbirlikçi mesleki gelişimi destekleyerek, öğretmenleri mesleki gelişim sürecinin yöneticisi yapmaya çalışmaktadır. Sürekli öğrenen, gelişimini sağlayan öğretmenlere sahip olmayı hedeflemektedir (MOE, 2017c).

Mesleki gelişimin çoğunluğu okul temellidir ve okul ortamında, iş içinde öğrenme etkinlikleri yer almaktadır. Oluşturulan mesleki öğrenme toplulukları ile çeşitli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu topluluklar içerisinde, belirli alanlarda oluşturulan mesleki öğrenme takımları mevcut olmaktadır. Okullar, bu takımlar üzerinde yetkiye sahip olmaktadır. Mesleki öğrenme takımında, 4-8 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlere;

kıdemli, lider öğretmenler ya da okul liderlerince rehberlik edilmektedir. Genellikle takım, haftalık olarak toplanmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016). Mesleki öğrenme takımları, öğrenci öğrenmeleri için anahtar bir sorun belirlemektedir. Belirlenen sorun, eleştirel sorularla analiz edilmektedir. Bu sorular şunlardır:

- Öğrencilerden ne öğrenmeleri beklenmektedir?
- Öğrencilerin öğrendikleri nasıl belirlenebilir?
- Öğrenememe durumunda nasıl bir tepkide bulunulabilir?
- Öğrencilerin konuyu önceden bilmesi halinde nasıl davranılabilir?

Mesleki öğrenme takımı, bilgi toplamakta ve bilgileri bir dayanak oluşturmak için analiz etmektedir. Uygulanacak yeni yaklaşımların etkisini araştırmaktadır. Takım bir sonuca varmadan önce, öğretmenler bulgularını sunmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016). Sorunların tartışılması ve muhtemel çözümlerin aranması öğretmenler arasında meslektaşlık duygusunu yükseltmektedir. Öğretmenler yansıtıcı uygulamalarda bulunma konusunda cesaretlenmektedir. Bilgi almaktan çok, bilgi üretimini gerçekleştirmektedir (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010). Bakanlık, öğretmenlere haftada 1 saat veya daha fazla mesleki takım çalışmasını zorunlu tutmaktadır. Öğrenme takımları, tüm akademik yıla yayılan 2 saatlik oturumlar halinde, 8-10 oturum gerçekleştirmektedir. Bu saatler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak, öğretmen değerlendirmesinde dikkate alınmaktadır (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015). Öğrenme toplulukları içerisinde; konu, göreve ya da ilgiye dayalı birçok ağ çalışması yer almaktadır. Konu temelli öğrenme ağı; alan bilgisi, pedagoji ve değerlendirme bilgisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı konu disiplini altındaki öğretmenler için, anahtar bir öğrenme platformudur. Bu ağlara; uzman öğretmenlerce, Singapur Öğretmen Akademisindeki yöneticilerce, okullardaki kıdemli ve lider öğretmenlerce, akademi ve devletteki müfredat ve eğitim yetkililerince liderlik edilmektedir. Bu kişiler, konu alanına özgü mesleki öğrenmeyi

geliştirmek, eğitim sisteminin kazanımlarına ve reformlarına uygun hale getirmek için birlikte çalışmaktadır. Göreve dayalı bir araya gelmiş öğrenme topluluklarında ise, benzer rollerdeki öğretmenlerce en iyi uygulamalar paylaşılmaktadır. Diğer oluşturulan ağlar, farklılaşmış eğitim gibi mesleki ilgiler üzerine işbirliği yapmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016).

Singapur'da, öğretmenler için Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu sistemde öğretmenler değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bu sistem içerisinde yer almaktadır. Öz değerlendirme, koçluk ve işbirliğini yansıtan bu süreçte, mesleki gelişim hedefleri de yer almaktadır. Yıl sonunda yapılan değerlendirme sonucunda, mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmekte ve karşılanmaya çalışılmaktadır. İlerleme gösteren öğretmenlere birçok ödül ve teşvik (ek ödeme ve kariyer) fırsatı sunulmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016; Lee & Tan, 2010).

Singapur, öğretmenlere işbirliğine dayalı bir ortam sağlamaktadır. Bu ortamda, öğretmenlerin birbirine güvenebildiği, ders planlarını paylaştığı, diğer sınıftaki uygulamaları görerek eksik noktaları tespit edebildiği belirtilmektedir. Öğretmenlere, yüksek nitelikte mesleki gelişim fırsatları sağlanmaktadır. Daima işbirliğine dayanan bir gelişim uygulanmaktadır. Öğretmenler, performansları sonucunda cezalandırılmamaktadır. Performansları zayıf olduğunda, yardım ve destek sağlanarak, gelişimleri desteklenmektedir (Wilson, 2013).

Güney Kore Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Güney Kore, Doğu Asya'da Kore Yarımadasının güneyinde yer alan bir ülkedir. Doğu Denizi ve Sarı Deniz ile sınıra sahip olduğu belirtilmektedir. Güney Kore'nin tek kara sınırı, Kuzey Kore iledir. Ülkenin büyük bir bölümünü, dağlık bir alan oluşturmaktadır. Güney Kore'nin 77 şehre ve 88 bölgeye sahip olduğu ifade edilmektedir (www.sis.cfo.gov.ph). Dünyanın en geniş şehirlerinden biri olan Seoul, Güney Kore'nin başkenti olarak yer almaktadır

(www.angloinfo.com). Güney Kore’de nüfusun 51,245,707 olduğu bilinmektedir (World Bank, 2016).

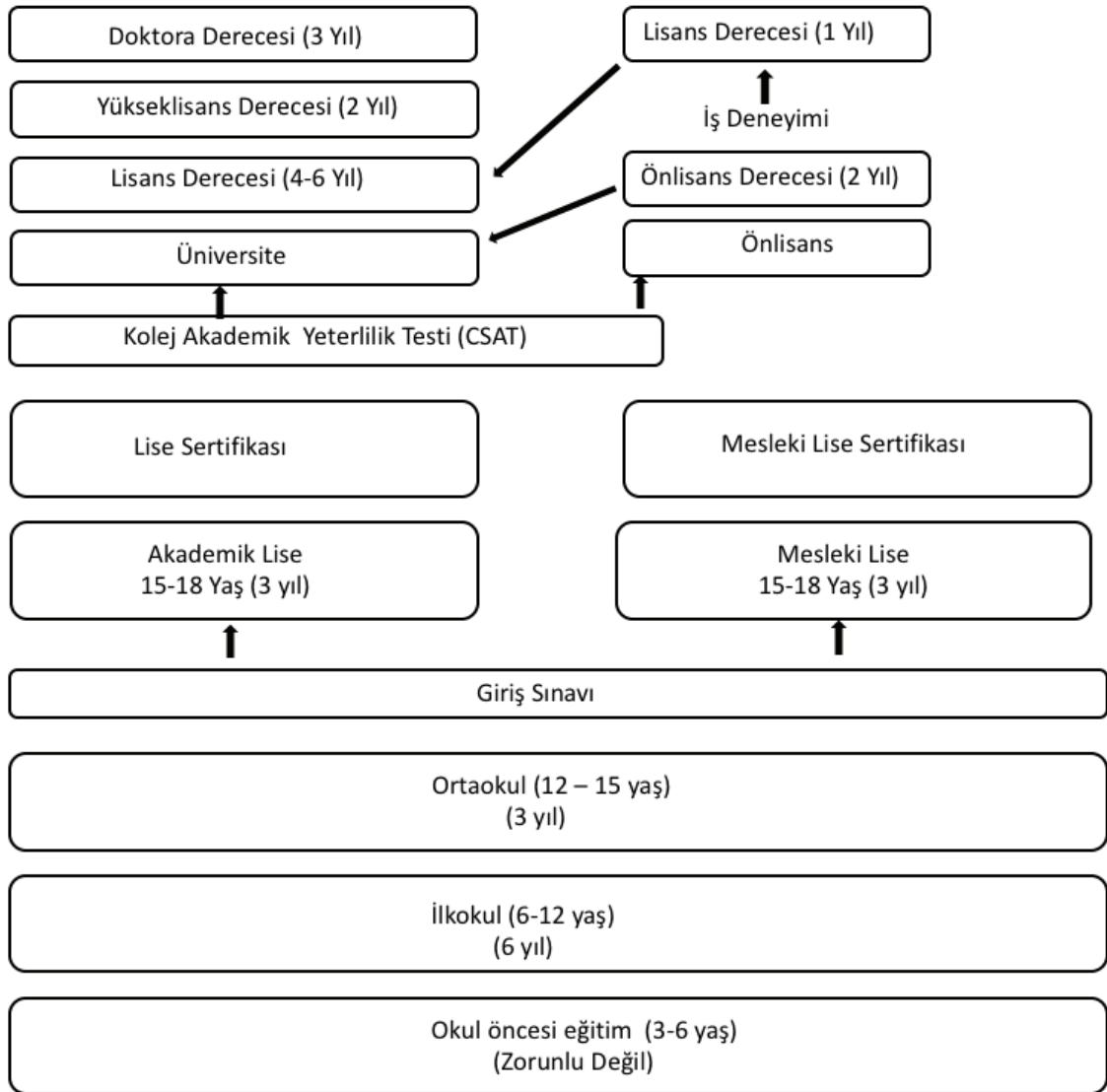
Güney Kore’deki eğitim tarihine bakıldığında, eğitimin sadece seçkin bir sınıfa hitap ettiği görülmektedir. Japon işgalinin sonrasındaki 50 yıl boyunca, Güney Kore’de iyi bir şekilde eğitim hizmeti verilmekte olduğu, fakat sadece Japonların eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer aldığı ifade edilmektedir. Savaş bittiği zaman, Güney Kore’de hiçbir öğretmenin olmadığı ve bireylerin %78’inin okuryazar olmadığı belirtilmektedir. Daha sonra Kuzey Kore ile savaş dönemi yaşandığı bilinmektedir. Fakat Güney Kore’nin, en iyi şekilde performans göstererek, eğitim sistemini daha iyi bir noktaya taşıdığı belirtilmektedir. Günümüzde, dünyadaki en nitelikli iş gücüne sahip ülkelerden biri olduğu ifade edilmektedir. Güney Kore, dünyanın başta gelen elektronik şirketlerini, otomobil ve gemi üreticilerini barındırmaktadır (NCEE, 2017d).

Güney Kore’de eğitim, kişilerin fırsatlarını şekillendirmektedir. Evlilikten iş olanaklarına kadar, bireylere öğrenim gördükleri okulların sorulduğu belirtilmektedir. İşçilerin kolejlerden derece ile ayrılmadıkça, yönetici konumuna gelemedikleri ve ek ödeme alamadıkları bilinmektedir. Eğitim durumu, iş deneyiminden daha çok önem taşımaktadır. Ailenin toplumdaki statüsünü bile, çocuklarının eğitim durumlarının şekillendirdiği ifade edilmektedir. Aileler ve öğrencilerin en iyi eğitimi alma konusunda çaba gösterdikleri belirtilmektedir (NCEE, 2017d).

Güney Kore eğitim sistemi yapılanması, 3 eğitim yönetim ögesi arasında paylaşılmaktadır. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı, belediye ve eyalet düzeyindeki eğitim ofisleri ve bölge düzeyindeki eğitim ofislerince, yönetim sürecinin paylaşıldığı belirtilmektedir. Eğitim Bakanlığı; ulusal eğitim politikalarını tanımlamakta, politikaları uygulamakta, eğitim sistemini denetlemekte ve yerel eğitim kurullarına rehberlik etmektedir (OECD, 2016d; UNESCO, 2011b). Eyalet ve bölge eğitim kurulları, yerel bölgelerde tamamlayıcı etkinlikler ve programlar konusunda kararları onaylamakta ve ilkokul ile ortaokul eğitimini yönetmektedir

(IQAS, 2009). Bölge eğitim ofisleri, ülkenin her eyalet ve belediyesinde yer almaktadır. Ülke genelinde, 16 eyalet veya belediye ve 182 tane bölge eğitim ofisi bulunmaktadır. Her belediye veya eyalet eğitim ofisi, içerisinde bir yönetici ve eğitim konseyi bulundurmaktadır. Yönetici, eğitimle ilgili düzenlemelerle ilgilenmekten, bütçe planlamasından, müfredat yönetiminden, hesap raporlarından, okula gerekli olanakların sağlanmasından ve ilgili komisyonların finanse edilmesinden sorumludur. Eğitim konseyi, eğitsel konularda önemli kararlar almaktadır (UNESCO, 2011b). Bölge eğitim ofislerinin, belediye veya eyalet eğitim ofislerine rapor vermekte olduğu; belediye veya eyalet eğitim ofislerinin de Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na rapor vermekte oldukları ifade edilmektedir. Eğitim ofislerinin genel politikalarını bakanlık oluşturmaktadır. Fakat bütçeleme ve işe alım süreçlerinde, yerel kurumların söz sahibi oldukları belirtilmektedir. Son yıllarda, yetkilerin merkezden yerel otoritelere dağıtılarak, okul bazında daha fazla karar alınmasına imkan tanındığı ifade edilmektedir (NCEE, 2017e). Okul düzeyinde, okul konseyinin yer aldığı belirtilmektedir. İçerisinde anne-babaları, okul çalışanlarını, yöneticiler ve toplum temsilcilerini bulundurmaktadır. Okul konseyi, okul yönetimi ile ilgili kararlar almakta ve yöneticiye tavsiyede bulunmaktadır (UNESCO, 2011b).

Güney Kore'de eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve üniversite eğitimini kapsamaktadır. Güney Kore eğitim sisteminin genel yapısı Şekil 6'da gösterilmektedir (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c).



Şekil 6: Güney Kore Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: NCEE, 2017e; EP-NUFFIC, 2013

Güney Kore’de okul öncesi eğitim, 3-6 yaş arasını kapsamaktadır. İsteğe bağlıdır ve ücretlidir. Gelir düzeyi düşük olan aileler için devlet desteği bulunmaktadır (<https://transferwise.com/gb/blog/south-korean-education-overview>). Okul öncesi eğitimin, çocuk merkezli ve oyun odaklı olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun bütünsel gelişimi hedeflenmektedir. Toplumda sorumluluk sahibi birey olmanın temelleri atılmaktadır. Fiziksel aktivite, sağlık, iletişim, sanat, sosyal ilişkiler, doğa ve keşfetmenin odaklanılan konular olduğu belirtilmektedir (KICCE, 2013; Akt. Tan, 2016). Güney Kore’de okul öncesi eğitimin büyük

çoğunluğu özel kurumlarca karşılanmaktadır. Bu nedenle kurumlar arasında, fiyat ve kalitede rekabet söz konusu olmaktadır (Lee, 2002). Güney Kore'nin okul öncesi eğitimde, yüksek bir katılım oranına sahip olduğu bilinmektedir. 3-4 yaş grubundaki çocukların, 10 tanesinden 9'unun okul öncesine kayıt olduğu belirtilmektedir. 4 yaş grubu kayıt oranı % 92'dir (OECD, 2016e).

Güney Kore'de eğitimin, 6 ile 14 yaş arası zorunlu olduğu bilinmektedir. İlkokul ve ortaokulu kapsamaktadır. Eğitim sisteminin; 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise eğitimi şeklinde yapılandığı belirtilmektedir (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c; OECD, 2016d). Öğrenciler, ilkokuldan sonra ortaokula sınavsız alınmaktadır. Ortaokul sonunda, öğrencilere diploma verilmektedir (EP-NUFFIC, 2013). Öğrenciler, genellikle zorunlu eğitimleri bitene kadar bölgelerindeki okullara devam etmektedir. Dolayısıyla öğrenciler ortaokul bitiminde, liseye girişte okul seçebilmektedir. Liseler, genel-akademik lise, meslek lisesi ve özel amaçlı lise olarak sınıflandırılmaktadır (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c; OECD, 2016d). Liselere girişte, öğrencilerin giriş sınavını geçmek zorunda oldukları belirtilmektedir (EP-NUFFIC, 2013). Fakat liseye kabul edilmede, ülkedeki okul sistemleri arasında farklılıklar görüldüğü ifade edilmektedir. Bazı sistemler denge alanı olarak belirlenmektedir. Bunlar; Seoul, Busan, Daegu ve Gwangju gibi metropol alanları içermektedir. Bu alanlar, öğrencileri yerleştirmede elektronik çekiliş sistemini kullanmaktadır. Diğer bölgelerdeki okulların da öğrencileri, akademik başarı profillerine ve okul yönetiminin geliştirdiği giriş sınavına göre almakta olduğu ifade edilmektedir (NCEE, 2017f).

Genel-akademik liseler, ileri düzeyde akademik eğitim sunmaktadır. Ayrıca, öğrenciler üniversite planlarına dayalı olarak dersler seçebilmektedirler. Bir grup akademik lise, özel amaçlı okul olarak sınıflandırılmaktadır. Bu okullar, sadece bilim veya yabancı dil gibi alanlarda özel bir müfredat sunmaktadır. Öğrencilerin bu okullara kabul edilmesi, çekiliş sistemi ile gerçekleşmektedir (NCEE, 2017f).

Meslek liseleri ise, öğrencilere hedefledikleri meslek alanında gerekli olan bilgi ve becerileri sağlamaktadır (NCEE, 2017f; OECD, 2016d). Tarım, ticaret, balıkçılık ve teknoloji gibi alanlara odaklanılmaktadır. Öğrencilerin meslek lisesine; okulun düzenlediği giriş sınavına ve ortaokuldaki notlarına göre kabul edildikleri bilinmektedir. Öğrenciler liseyi bitirdikten sonra sertifika almaktadır (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c). Bu sertifika yüksek öğrenime devam edebilme imkanı tanımaktadır (EP-NUFFIC, 2013).

Özel amaçlı liselerin, birçok alanda seçkin öğrencilere eğitim sağladığı bilinmektedir. Bu alanlar; müzik, resim, spor, yabancı dil ve bilim gibi alanları kapsamaktadır (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c; OECD, 2016d). Bu tür okullar geleceğin liderlerini belirlemeye odaklanmakta ve bireylerin yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Güney Kore’de, öğrencilerin % 97 oranında liseyi tamamladıkları bilinmektedir (NCEE, 2017f).

Üniversiteye girişte, adayların bilim ve yetenek sınavını geçmeleri gerekmektedir. Bu sınav her yıl aralık ayında düzenlenmekte olup, Kore dili, matematik, yabancı dil, sosyal bilimler veya sosyal çalışmalar, mesleki eğitim, 2. yabancı dil ve klasikler gibi konuları içermektedir. Üniversite giriş sınavına ek olarak, hazırlık kurslarının, gelişim dosyalarının, tamamlayıcı aktivitelerin ve tavsiye mektuplarının öğrencilerin kabul edilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Her üniversitenin, kendi kabul standartlarına ve seçme oranına sahip olduğu bilinmektedir. Öğrenciler lisans eğitiminden sonra, 2 yıl süren yüksek lisans ve 3 yıl süren doktora programlarına devam edebilmektedir (EP-NUFFIC, 2013; NCEE, 2017c).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin lisans eğitimi.

Güney Kore eğitim sisteminin gelişiminde, daima öğretmenlerle ilgili politikaların merkeze alındığı bilinmektedir. Eğitimin gelişiminde, Kore Hükümetinin öğretmenlerin önemini vurguladığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin alımında; yetenek ve

karakterlerine, eğitimlerini başarıyla tamamlamalarına, mesleki yönden gelişimlerine yönelik politikalar izlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, büyük bir saygınlığa ve dengede olan bir ekonomik statüye sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlere verilen maaşın oldukça yüksek olduğu ve her yıl deneyime bağlı olarak artış gösterdiği bilinmektedir. Güney Kore’de öğretmenlik mesleğinin, iyi ödeme olanaklarına ve çalışma koşullarına sahip olduğu için yüksek oranda tercih edilen bir meslek olduğu belirtilmektedir (KEDI, 2015; NCEE, 2017g).

Güney Kore’de öğretmen eğitimi, birçok enstitü tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar; üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim bölümleri veya öğretmenlik sertifikası veren yüksekokulları içermektedir. Öğretmenlerin yoğun teori ve pedagoji eğitimi içeren, 4 yıllık lisans programları sunan ulusal üniversitelerde eğitim aldığı bilinmektedir. Branş öğretmenlerinin, çeşitli programların mevcut olduğu ulusal veya özel öğretmen fakültelerinde, kapsamlı üniversitelerin öğretmen eğitimi kurslarında veya eğitim bölümlerinde ve eğitim enstitülerinde eğitim almakta olduğu belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının programa alımı; lise notlarına ve ulusal bilim yetenek sınavına dayalı olarak yapılmaktadır. Lisans programlarında; genel dersler ve temel dersler yer almaktadır. Genel dersler müfredatın %30’unu, temel dersler %70’ini oluşturmaktadır. Genel dersler; sosyal bilimler, insan ilişkileri, doğa bilimleri, beden eğitimi ve seçmeli dersler içermektedir. Temel dersler; eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, okul/sınıf yönetimi, sanat dersleri, uzmanlık alan dersleri ve öğretim uygulamaları gibi dersler içermektedir. Öğretim uygulamaları dersi, 9 hafta sürmektedir. 4 saatlik gözlem, uygulamaya katılım, uygulama ve yönetim uygulamalarından oluşmaktadır. Lisans eğitimi alan tüm birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin; kredilerinin %30’unu genel derslerde, %70’ini temel derslerde tamamlamaları, öğretmen eğitimi kurslarını tamamlamaları ve mezuniyet tezi yazmaları beklenmektedir. Lisans programını bitiren öğretmenler, öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanmaktadırlar (KEDI, 2011; KEDI, 2015; Kim, 2012; NCEE, 2017g). Öğretmenlere 2. derece sertifika verilmektedir. 3 yıllık deneyim ve

sağlanan 15 saatlik hizmet içi eğitimden sonra, 1. derece sertifika almaya hak kazanmaktadırlar (NCEE, 2017g).

Öğretmenlerin işe alım eğitimi.

Tüm devlet okullarında çalışacak olan öğretmenlerin, yerel otoritelerce düzenlenen işe alım sınavına girmeleri gerekmektedir. Bu kurumlar, ihtiyaçlarını yayımlamakta ve sonuçlara göre sıralamaya dayalı olarak öğretmen alımı yapmaktadır (KEDI, 2009; NCEE, 2017g). Öğretmenlik sınavı, adaylar için oldukça zorlayıcı bir süreçten oluşmaktadır. Sınav 3 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşama, çoktan seçmeli testten oluşmaktadır. 2. aşama, deneme türü yazılıdan oluşmaktadır. 3. aşama, öğretim yeteneği ve bu yeteneğin sergilenmesi üzerine görüşmeden meydana gelmektedir. Adayların bilgisi, özellikleri ve öğretim yeterlilikleri dikkate alınmaktadır (KEDI, 2011).

Yeni işe başlayan öğretmenler için adaylık eğitimi yer almamaktadır. Fakat yeni öğretmenlerin, işe alımdan önce 2 hafta eğitime alındıkları bilinmektedir. Bu eğitim, durumsal çalışmaları, teori çalışmalarını, öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi gibi konuları kapsamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlere işe alımdan sonra 6 ay süren bir eğitim sağlanmaktadır. Bu eğitim; eğitsel rehberlik, değerlendirme, sınıf denetimi, öğrenci rehberliği ve evrak işleri gibi konuları içermektedir (KEDI, 2011; NCEE, 2017g).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri.

Güney Kore, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaşmaları için, mesleki gelişim programları geliştirmekte ve uygulamaktadır (KEDI, 2011; Kwak, Park, Park & Sang, 2016; NCEE, 2017g; UNESCO, 2016). Mesleki gelişim programları, özel veya kamu enstitülerinde sağlanmakta ve tasarlanmaktadır. Üniversiteler ve eğitim ofisleri, programların sağlanmasında hizmet vermektedir. Eğitim ofisleri, mesleki gelişim kurslarının daha iyi bir noktaya getirilmesinden ve özel mesleki gelişim programlarının onaylanmasından sorumlu olmaktadır

(Kwak, Park, Park & Sang, 2016; UNESCO, 2016). Tüm merkezi programlar, ilk olarak Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır (UNESCO, 2016).

Öğretmenlere 3 tür mesleki gelişim fırsatı tanınmaktadır. Bunlar nitelik eğitimi, hizmet içi eğitim ve özel eğitim etkinlikleridir (KEDI, 2011; Kim, 2007; NCEE, 2017g; UNESCO, 2016). Öğretmenlerin, özel pozisyonlara ulaşmaları için nitelik eğitimi almaları gerekmektedir. 2. derece sertifikaya sahip bir öğretmenin, 1. dereceye sahip olabilmek için özel bir eğitim alması gerekmektedir (UNESCO, 2016). 1. derece öğretmenlik sertifikası, temel becerileri, genel pedagoji ve konu bilgisi içermektedir (Kwak, Park, Park & Sang, 2016). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin pedagoji, müfredat ve konu alan bilgisi gibi konularda gelişimlerini daha ileriye taşıma noktasında, programlar içeren birçok kurs olanağı sunmaktadır (UNESCO, 2016). Hizmet içi eğitim programları, en az 180 saat 30 gün sürmektedir (Kim, 2007; NCEE, 2017g). Sağlanan programlar sonrasında, öğretmenler 100 puanlık ölçek ile değerlendirilmektedirler. Programı tamamlayan öğretmenler, sertifika almaya hak kazanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin terfi durumunu ve ücret artışlarını etkilediği bilinmektedir (Kim, 2007; NCEE, 2017g). Özel eğitim, izin kullanan, araştırma yapan, son çalışmalarını takip eden, çalıştay veya konferanslarda yer alan öğretmenlere destek sağlamayı içermektedir (UNESCO, 2016).

2015'te Mesleki Gelişim Uzmanlık planının, kariyer basamaklarıyla bağlantılı mesleki gelişim planı düzenlediği belirtilmektedir. Bu basamaklar; liderlik gelişimi alanında yeni vasıflı öğretmenler, vasıflı öğretmenler, genç öğretmenler, uzman öğretmenler ve yöneticileri; eğitsel liderlik ve denetim becerileri altında uzman öğretmenler ve yöneticileri içermektedir (UNESCO, 2016). Güney Kore, öğretmenleri mesleki gelişimleri noktasında cesaretlendirmektedir. Bu noktada, okul müdürleri okul fonunu kullanarak, eğitim masraflarının bir kısmını karşılamaya yardımcı olmakta ve belirlenen mesleki gelişim programlarını tavsiye ederek, öğretmenlere destek sağlamaktadır (NCEE, 2017g). Güney Kore,

öğretmenlerin mesleki gelişimi noktasında işbirliğini temel alarak iki politikaya odaklanmaktadır. Bunların okul bazında işbirliğini destekleyen meslektaş denetimi ve müfredat için öğretmen konseyleri olduğu belirtilmektedir. Meslektaş denetimi, öğretmenlerin planladıkları dersin sunumu şeklinde gerçekleşmektedir. Tüm öğretmenlerin, meslektaş denetiminde yer almaları istenmektedir. Öğretmenlerin, yılda 1 veya 2 kez meslektaşlarına sınıflarını açmak ve geribildirim almak durumunda oldukları ifade edilmektedir. Süreç 5 adımdan oluşmaktadır:

- Yıllık plan oluşturulmaktadır.
- Diğer öğretmenlerle işbirliği yapılarak ders planı hazırlanmaktadır.
- Ders gözlemi yapılmakta ve kaydedilmektedir.
- Ders hakkında meslektaşlar ile görüşme yapılarak dönüt sağlanmaktadır.
- Ders planı gözden geçirilmektedir. Sınıf diğer okullardan gelen öğretmenlere de açılmaktadır (National Academies, 2015).

Birinci ve ikinci kademe de yer alan tüm okullarda, öğretmen konseyleri bulunmaktadır. Bu konseyler, eğitim üzerine çalışmalar gerçekleştirmektedir. Konseyler ders planı geliştirmekte ve birlikte değerlendirmelerde bulunarak sınıf sorunlarını çözmektedir. Haftalık olarak veya ani gelişen problemleri çözme noktasında toplantı gerçekleştirmektedir (National Academies, 2015).

Güney Kore’de, öğretmenlerin güçlü bir öğrenme ve niteliklerini daha iyi bir noktaya taşıma isteğine sahip oldukları belirtilmektedir. Eğitim Bakanlığının, mevcut öğrenme isteğini desteklemekte olduğu ifade edilmektedir. Güney Kore’nin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha çok hitap edebilmek, öğretmen gelişimini daha aktif olarak yürütmek ve sınıf aktiviteleriyle daha bağlantılı hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin araştırma gerçekleştirmesini ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını desteklemekte olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki çabaları, mesleki gelişimin bir gerekliliği olarak görülmektedir. Bu bağlamda,

öğretmenlere bakanlık ve eğitim ofislerince maddi destek sağlanmaktadır. İlgili öğretmenlerin, okul veya bölge seviyesinde gruplar oluşturdukları ve bölge eğitim ofislerine kaydoldukları bilinmektedir. Bu gruplar araştırma gerçekleştirmekte, yeni öğretim metotları ve materyalleri geliştirmektedirler. Yapılan etkinlikler ve sonuçları, bölge eğitim ofislerinde dağıtmakta ve diğer bölgedeki öğretmenlerle paylaşılmaktadır. Oluşturulan araştırma gruplarına, olanaklarını genişletmek için hibe sağlanmaktadır. Okul seviyesinde oluşturulan araştırma gruplarına 5 bin dolara, bölge seviyesindeki araştırma gruplarına 10 bin dolara kadar hibe verilebilmektedir (National Academies, 2015). Okul seviyesinde yapılan araştırmalarda, her okul araştırma konusunu belirlemektedir. Daha sonra, araştırmasını gerçekleştirmekte ve sonuçlarını yayınlamaktadır. Sonuçların paylaşılması sürecinde, diğer okullardaki öğretmenler sonuçların gözden geçirilmesi için davet edilmektedir. Diğer taraftan, bölgeler de okullar arası öğrenmeyi desteklemek amacıyla, farklı okullardaki öğretmenlerin bir araya gelerek araştırma gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tüm araştırmalar, öğretmenlerin yıl sonunda yapılan değerlendirilmelerinde teşvik amaçlı kullanılmaktadır (Barber, Chijoke & Mourshed, 2010).

Güney Kore'nin öğretmen değerlendirme programını, mesleki gelişime göre tasarladığı belirtilmektedir. Değerlendirmede, öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları etkinliklere dönüt sağlayarak, mesleki gelişim hedeflenmektedir. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına göre, bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadırlar (KEDI, 2011).

Finlandiya Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Finlandiya, Kuzey Avrupa'da yer olan bir ülke olarak bilinmektedir. Ülkenin Baltık Denizi, Botniya Körfezi, Finlandiya Körfezi, Norveç, İsveç ve Rusya ile sınırı bulunmaktadır. Nüfusu 5.5 milyon olarak ifade edilmektedir. En büyük şehrinin, aynı zamanda başkent olan

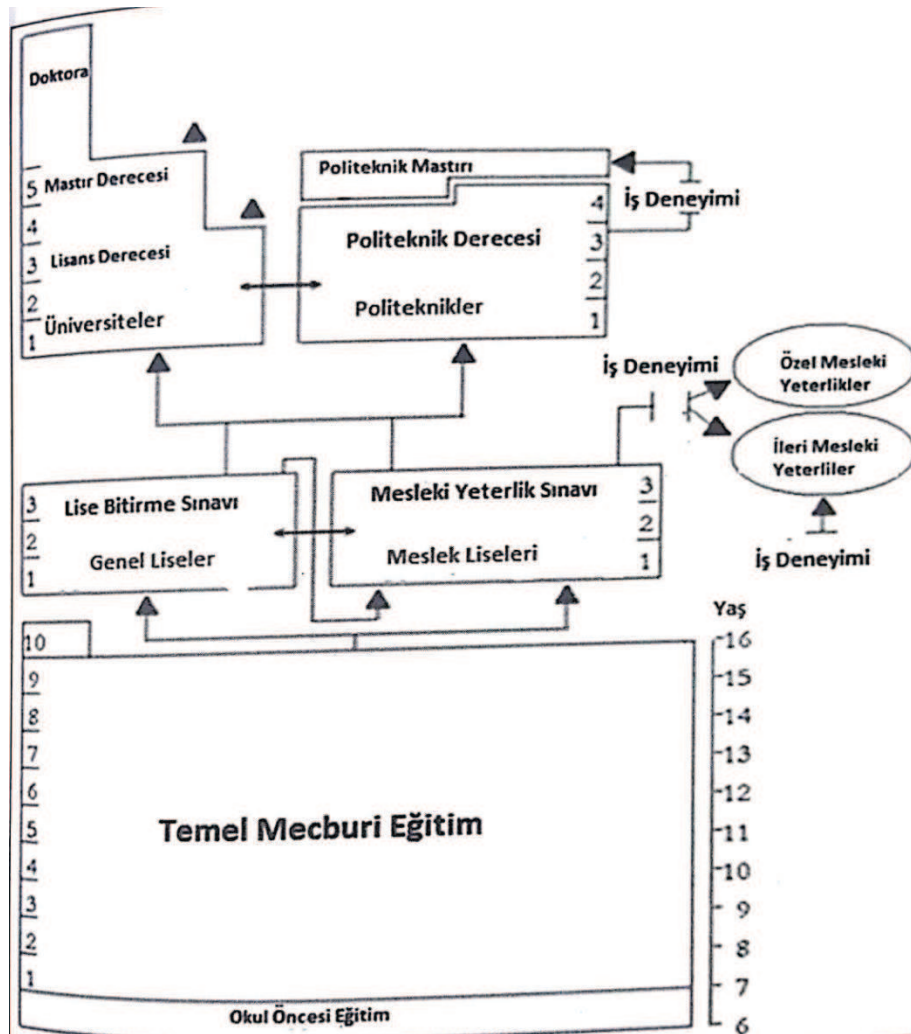
Helsinki olduğu bilinmektedir. Daha önce Rusya himayesinde yer alan Finlandiya'nın bağımsızlığını 1917'de kazanan bir ülke olduğu ifade edilmektedir (www.nationsonline.org).

Finlandiya'nın 2. dünya savaşından sonra, eğitim sistemine ve öğrenci başarısına oldukça odaklanan bir ülke olduğu belirtilmektedir. Finlandiya'nın, 90'lı yıllarda yoğun olarak ticaret gerçekleştirdiği Sovyet Rusya'nın çöküşünden sonra, milli gelirden azalma ve işsizlikte yoğun bir artış yaşadığı belirtilmektedir. Bu nedenle Avrupa Birliği'ne başvurarak ihracat stratejilerini değiştirmeye çalıştığı bilinmektedir. Finlandiya'da iletişim sektörüne odaklanılarak, ülkenin yeniden inşa edilmeye çalışıldığı ifade edilmektedir. Fin ekonomisinin, büyük bir değişim içine girdiği belirtilmektedir. Eğitim sistemi, bu olaylar sonucunda çıkan iş gücüne cevap vermeye çalıştığı ifade edilmektedir. Çalışmalar sonucunda, eğitim sisteminde düzenlemeler yapıldığı bilinmektedir. Kapsayıcı bir eğitim yapısı ve ulusal eğitim müfredatı oluşturulmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Okulların ve öğretmen eğitiminin yeniden oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Öğretim kalitesini yükseltme adına, birçok uygulamada bulunulduğu bilinmektedir. Matematik, fen ve teknolojinin, Fin müfredatında oldukça önem verilen konular olduğu belirtilmektedir. Problem çözme, takım çalışması, yaratıcılık ve disiplinlerarası çalışmaların da önem kazandığı ifade edilmektedir (NCEE, 2017h).

Günümüzde ise Finlandiya, dünyanın önde gelen teknoloji liderlerinden biri olarak yer almaktadır. Finlandiya, eğitim sisteminde de önde gelen ülkeler arasında yer almaktadır. PISA sınavlarının yapıldığı ilk zamandan itibaren, üst sıralarda yer alan bir ülke olduğu bilinmektedir. Finlandiya zirvede kalmak için, her 4 yılda bir eğitim gelişim planları ve araştırmalar hazırlamaktadır. Değişen ihtiyaçlara uyum sağlanmaya çalışılmaktadır. Finlandiya'da hükümet tarafından öncelikli olarak sınıf büyüklüğünün azaltılması, özel eğitim, yetişkin eğitiminin gözden geçirilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki gelişimleri için fırsatlar oluşturulması hedeflenmektedir (NCEE, 2017h).

Finlandiya eğitim sistemi yönetsel yapılanmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, belediyeler ve okulların rol aldığı belirtilmektedir. Ülkede, parlamentonun eğitim kanunlarını oluşturduğu, hükümet ve Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın eğitim politikalarını oluşturduğu ve uyguladığı ifade edilmektedir. Eğitim Bakanlığı, eğitim hedeflerini belirlemekte ve müfredat konusunda sorumlu olmaktadır. Fakat müfredat uygulama ve geliştirme çalışmalarından büyük oranda Ulusal Eğitim Kurulu sorumlu olmaktadır. Ulusal Eğitim Kurulu lise eğitimi, temel eğitim ve okul öncesi eğitimde ulusal temel müfredatı belirlemektedir. Mesleki eğitim için de temel yeterlilikleri, nitelikleri belirlemekte ve kazanımları değerlendirmektedir. Kurul eğitsel amaçları geliştirmekte, milli politikaları uygulamakta, eğitim sonuçlarını gözlemlemekte, değerlendirmeler üstlenmekte, eğitim sektörüne servis ve yönetim hizmeti tanımaktadır. Kurul tüm bu sorumlulukları, okul öncesinden yükseköğrenime kadar üstlenmektedir. Fin eğitim yönetimi sisteminde, yetkilerin daha çok yerel otoritelere dağıtıldığı görülmektedir. Yerel otoritelerin; temel eğitimi düzenleme, destekleme paylarına karar verme, yerel müfredatı tasarlama ve uygulama, eğitim personelini işe alma ve eğitim sağlama noktasında sorumluluğa sahip oldukları bilinmektedir. Çoğunlukla belediyelerin, önemli oranda yetki ve sorumluluğa sahip olduğu görülmektedir. Temel eğitim ve lise eğitimi, belediyelerce sürdürülmektedir. Belediyeler, desteklerin paylaşılması, yerel müfredat ve personel alımında da karar alabilmektedirler. Fakat belediyeler, okul personelinin işe alımında okula ve müdüre karar yetkisi vermeyi de seçebilmektedirler (NUT, 2014; OECD 2013a).

Fin Eğitim sistemi, tüm bireylere nitelikli eğitim konusunda eşit fırsatlar sağlamayı hedeflemektedir. Yaşam boyu öğrenme ve ücretsiz eğitim ilkeleri temel alınmaktadır. Etkililik, eşitlik, nitelik ve uluslararasılaşma, Fin eğitim sisteminin temel taşları olarak belirtilmektedir (EDUFI, 2017a). Finlandiya eğitim sistemi okul öncesi, temel eğitim, lise eğitimi ve üniversite eğitimi kademelerinden oluşmaktadır.



Şekil 7: Finlandiya Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: NCEE, 2017i

Okul öncesi eğitimin, tüm belediyelerce sağlanmak zorunda olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, 6 yaşındaki tüm çocuklara ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimin 2015 yılından itibaren zorunlu hale getirildiği ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitimin, oyun yoluyla öğrenme ilkesine dayalı olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukları, yaşlarının gereklerine uygun olan becerilerle, farklı öğrenme alanlarındaki yetenekler ve bilgiyle donatmak hedeflenmektedir (EDUFI, 2017b; EDUFI, 2017c; Ministry of Education

and Culture, 2017a, Ministry of Education and Culture, 2017b; NUT, 2014). 6 yaşındaki çocukların %98'inin, okul öncesi eğitime katıldığı ifade edilmektedir (OECD, 2013a).

Finlandiya'da temel eğitimde; öğrencilerin gelişimini, insanlık olarak bir topluma karşı sorumlu olmasını desteklemek, hayatta gerekli olan bilgi ve becerileri sağlamak hedeflenmektedir. Temel eğitim; ilkokul ve ortaokul eğitimini içermektedir. Temel eğitim süresinin, 9 yıl olduğu ve zorunlu olduğu ifade edilmektedir. Temel eğitim, 7-16 yaş arası kapsamaktadır ve ücretsizdir. Temel eğitimde okullar, öğrencilerini kendileri seçmektedirler. Her öğrenci, evine yakın olan bir okula yerleştirilmektedir. Tüm okullar, temel ulusal müfredata uymaktadır. Eğitim sağlayıcısı olan yerel otoriteler ve okullar ulusal müfredat çerçevesinde müfredatlarını oluşturabilmektedir (EDUFI, 2017d; EP-NUFFIC, 2015a).

Zorunlu temel eğitimden sonra, genel veya mesleki lise eğitimi sunulmaktadır. Lise eğitimleri 3 yıl sürmektedir ve isteğe bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (EDUFI, 2017e; EDUFI, 2017f; EP-NUFFIC, 2015a). Mesleki eğitimin Finlandiya'da popüler olduğu ve temel eğitim mezunlarının yaklaşık olarak %40'ının mesleki eğitime yöneldiği ifade edilmektedir. En çok tercih edilen alanların teknoloji, iletişim, ulaşım, sosyal servisler, sağlık ve spor olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin lise eğitimine kabul edilmesi, temel eğitim sertifikalarındaki not ortalamalarına dayalı olarak gerçekleşmektedir. Giriş veya yetenek testleri de kullanılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgi alanlarının ve ilgili aktivitelerinin puan olarak yansıtıldığı ifade edilmektedir (EDUFI, 2017e).

Lise eğitimini tamamlayan öğrenciler, üniversite eğitimi için genel yetenek sınavına girmektedirler. Adaylar 18 aylık periyotlar halinde, 3 farklı sınav oturumuna girmektedir. Öğrencilerin sınavlarının biri anadilde olmak üzere, sınavlarını 4 konuda tamamlamak zorunda oldukları bilinmektedir. Sınavı geçen öğrencilere, üniversite eğitimi için genel kabul şartı olan genel yetenek sertifikası verilmektedir (EDUFI, 2017f).

Yükseköğrenime alımda, üniversiteler ve politeknikler öğrenci alımını bağımsız olarak gerçekleştirmektedir. Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile de yapılan müzakerelere dayalı olarak, alanlara yönelik belirli sayıda öğrenci alımı yapılmaktadır. Yükseköğrenime uygunluğun, genel yetenek sertifikası ve mesleki lise eğitimi sertifikası ile belirlendiği bilinmektedir. Finlandiya’da 16 üniversite ve 25 politeknik bulunmaktadır. Üniversitelerce sağlanan lisans süresi 3 yıl, yüksek lisans 3 yıl ve doktora süresi 4 yıl olarak ifade edilmektedir (EP-NUFFIC, 2015a).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin lisans eğitimi.

Yüksek nitelikli öğretmenler, Fin eğitim sisteminin ayırt edici bir özelliği olarak görülmektedir. Finlandiya’da öğretmenlik en saygın meslek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin % 90’ı kariyerleri boyunca meslekte kalmaktadır. İlkokul öğretmenliği, en çok tercih edilen kariyer olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin işe alımındaki seçicilik, sağlanan iş koşulları ve özerklik, araştırma yapmaları ve gelişimlerinin desteklenmesi gibi uygulamaların, Finlandiya’nın başarısına büyük oranda katkı sağladığı düşünülmektedir. Finlandiya’da öğretmen alımı programlarının oldukça seçici olduğu ve sadece 10 öğrenciden birinin kabul edildiği ifade edilmektedir. Finlandiya’da öğretmen eğitiminden, eğitim fakülteleri sorumlu olmaktadır. Eğitim fakültelerine girişte, yeterlilik sınavı yer almaktadır. Adaylar lisedeki okul notlarına, etkinliklerine ve lise sonunda yapılan genel yetenek sınavına göre seçilmektedirler. Bu sınava ek olarak, öğretmen adaylarının sosyal faaliyetleri incelenmektedir. İlk aşamada yer alan yazılı sınavı geçen adaylar, 2. değerlendirmeye alınmaktadır. Bu değerlendirme, pedagoji alanında belirlenen kitaplardan oluşan bir sınavı içermektedir. 3. değerlendirme, klinik gözlem içermektedir. Adaylar, okul ortamında klinik gözleme alınmaktadır. Bu gözlemede, sosyal becerilerin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Son aşama olan 4. değerlendirme, mülakat sınavını

içermektedir. Değerlendirmelerin sonucunda başarılı olan adaylar, hükümet bursuyla öğretmen eğitimine alınmaktadır. Akademik performanslarına ek olarak, öğretim yeterlilikleri de göz önünde bulundurulmaktadır (EDUFI, 2017g; NCEE; 2017j; Salhberg, 2011a).

Öğretmen eğitimi, 4-5 yıl sürmektedir. Daha sonra, 2 yıl yüksek lisans içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek lisans yapma zorunluluğu bulunmamaktadır. Temel eğitim ve üst öğretimde görevli olan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olmaları gerekmektedir. İlköğretimdeki öğretmenlerin eğitim alanında, ortaöğretim alanındakilerin alanlarında tezli yüksek lisans yapmaları gerekmektedir (Ostinelli, 2009).

Finlandiya'da lisans eğitiminde, her yıl uygulama eğitimi yer almaktadır. Lisans eğitiminin 3 yılında, uygulama stajı yer almaktadır. Bu staj 4 hafta sürmektedir. Son yılda ise 5 haftalık temel eğitim yer almaktadır (Aykaç, Bilgin ve Kabaran 2014).

Öğretmen eğitimi programları, teori ve uygulama alanındaki bilgi ve becerileri, dengeli olarak kazandırmaktadır. Programlarda, içerik ve pedagojik eğitime önem verilmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının, oldukça araştırma odaklı olduğu belirtilmektedir. Eğitim teorileri, araştırma metodolojileri ve uygulamaları, öğretmen eğitimi programlarında genellikle yer almaktadır. Uzmanlaşmaya doğru giden bir eğitim verilmektedir. Araştırma odaklı olan bu eğitimin diğer bir noktası, okullarda uygulama içermesidir. Program boyunca adaylar, uygulamalarını daha üst seviyeye çıkarmaktadır. Bu uygulama sürecinde adaylar, uzman öğretmenlerin derslerini gözlemlemektedir. Denetmen öğretmenin kontrolünde, öğretim de gerçekleştirmektedir. Öğretmenler, farklı öğrenci gruplarına bağımsız uygulamalarda da bulunabilmektedir. Bu süreçte öğretmenler; denetmen, profesör ve okutmanlarca değerlendirmeye alınabilmektedir. Uygulamaların çoğunluğu, üniversitelerce yönetilen model okullarda yer almaktadır. Bu okulların, devlet okullarına benzer müfredatı ve uygulamaları bulunmaktadır. Öğretmenler, mezun olmadan önceki 1 yılını, üniversitelerle anlaşmalı olan bu model okullarda öğretim yaparak geçirmektedirler. Bu okullarda araştırmacılar ve öğretmenler

yeni uygulamalar oluşturmakta ve eğitim-öğretim üzerine araştırmalar gerçekleştirmektedir. Bazı öğretmen adayları, seçilmiş belediye okul ağlarında uygulamalarda bulunmaktadır. Bu okulların, yüksek mesleki koşullara ve yetkin denetmenlere sahip olmaları gerekmektedir. Çok gcľlü bir öğretmen eğitimi yer almaktadır (NCEE, 2017j; Salhberg, 2011a). Bu noktada hizmet öncesi eğitimde, öğretmenlerin gelişiminin en üst seviyede sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Böylelikle, donanımlı öğretmenlerin eğitimde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin işe alım eğitimi.

Finlandiya'da okulların, öğretmenlerin işe başlama eğitimlerinde resmi bir sisteme sahip olmadıkları bilinmektedir. Eğitim sağlayıcı kurumlar veya okullar, kendi standartlarına dayalı olarak eğitim sunmaktadır. Bu noktada temel olarak sunulan program, danışmanlık veya rehberlik hizmetlerini içermektedir. Fakat bu uygulamalar da süreç, içerik, amaç bakımından farklılıklar göstermektedir. İşe başlama eğitimini destekleyen temel kurumlar; okullar, belediyeler ve Ticaret Eğitim Birliği olarak yer almaktadır. Finlandiya'da birçok okul, yeni göreve başlayan öğretmenlere mesleki oryantasyon eğitimi sağlamaktadır. Bu oryantasyon; ilkokul günleri, veli toplantıları ve sınıf birlikteliğinin oluşturulması gibi uygulamalar içermektedir. Yönetici de öğretmenlere bu süreçte destek sağlamakta ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, yönetici ile mesleki gelişim planlarını oluşturmakta ve ihtiyaçlarını belirlemektedir. Yöneticiler, öğretmenlere ilgilendikleri kurslar konusunda yardımcı olmaktadır. Yöneticiler aynı zamanda, mesleki gelişimleri noktasında eğitim almaları için ders yüklerini azaltmaktadır (Franson & Gustafsson, 2008; Akt. Teija Mikkilä, 2009). Yeni göreve başlayan öğretmenler için, genel olarak gerçekleştirilen uygulamalar şunlardır:

- Okul oryantasyonu.
- Meslektaş görüşmeleri ve desteği.
- Mesleki gelişim planının yönetici ile hazırlanması.

- İsteğe bağlı sürekli mesleki gelişim.
- İsteğe bağlı grup olarak gözlemde bulunma.
- Eğitim birliği oryantasyon eğitimi.
- Uluslararası rehabilitasyon programları (Teija Mikkilä-Mikkilä, 2009).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri.

Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişiminin, önem verilen bir konu olduğu ifade edilmektedir. Mesleki gelişim açısından sorumlu olan birimlerin, başta destekleyen bir kurum olarak yer alan Eğitim ve Kültür Bakanlığı olmak üzere, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu olarak yer aldığı görülmektedir (Malaty, 2006; Ministry of Education and Culture, 2016; Niemi, 2015). Mesleki gelişim çalışmalarıyla, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştiren ve eleştirel düşünen çalışanlar olmalarının amaçlandığı belirtilmektedir. (Ministry of Education, 2014; Akt. OECD, 2014). Yerel kararlara bağlı olarak gelişim gösterdiği için, mesleki gelişim etkinliklerinin farklı uygulamalar gösterdiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, Finlandiya’da mesleki gelişimin birçok çeşidi bulunmaktadır. Resmi olarak, yılda 3 gün eğitim alınmasının zorunlu olduğu bilinmektedir (OECD, 2014). TALIS raporuna göre, Finlandiya’da öğretmenlerin diğer ülkelerden daha az mesleki gelişime katıldığı belirtilmektedir. Finlandiya’da yıllık 3 günlük zorunlu mesleki gelişim eğitiminden başka, ulusal düzeyde resmi mesleki gelişim programı bulunmamaktadır. Zorunlu eğitim yerine, okul veya belediye tabanlı, süreklilik gösteren, uzun dönemli mesleki gelişim etkinliklerinin yer almakta olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun, mesleki gelişimin geleneksel mesleki gelişimle sınırlı olmayıp, daha çok okula dayalı gelişim projeleri içermesiyle ilgili olduğu bilinmektedir. Okul gelişimi ve öğretmen gelişimi birlikte ele alınmaktadır. Yerel eğitim sağlayıcıları, desteklenen projelerde Eğitim Bakanlığı ve Fin Ulusal Eğitim Konseyi ile birlikte çalışmaktadır. Her iki kurumun da eğitim personelinin

gelişimini desteklediği görülmektedir. Buna ek olarak, belediye, şehir ve okullar; üniversitelerle, özel kurumlarla ve diğer merkezlerle işbirliği gerçekleştirmektedir. Bu kurumlar, meslektaş öğrenmesine odaklanarak, yerel ve okul tabanlı eğitim sağlamaktadır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Niemi, 2015).

Finlandiya’ da mesleki gelişim, araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi ile başlayan kapsamlı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Ministry of Education, 2014; Akt. OECD, 2014). Birçok üniversite, hizmet içi eğitim merkezlerine sahiptir. Araştırma odaklı hizmet öncesi eğitimin, hizmet içinde de devam ettiği görülmektedir. Öğretmenler, alan bilgisi ve pedagojik olarak ileri düzeyde bilgi edinmektedirler. Öğretmenlere okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için, mesleki ve teknik yeterliliklerini sağlama konusunda yüksek lisans ve doktora programları planlanmaktadır. Üniversiteler, mesleki gelişim konusunda kısa zamanlı kurslardan çok projeler ve daha uzun süreli gelişim etkinlikleri sunmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili eleştirel düşünebilen, meslektaşlarıyla paylaşım içerisinde olan ve yeni kazanımlar sağladıkları eylem araştırmalarını gerçekleştirebilen bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Niemi, 2015). Bazı belediyeler, tüm okullar için mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemektedir. Diğer belediyeler ise, etkinliklerin tasarlanmasını okullara bırakmaktadır (OECD, 2011b; NCEE, 2017j). Ortaokul eğitimi sağlayan okullar, öğretmenlere her yıl 5-6 saat diğer okulları ziyaret etme fırsatı sağlamaktadır. Öğretmenler, 1 hafta boyunca ilgilendikleri konular üzerine gözlemler gerçekleştirmektedir. Gözlemler; öğretim etkinliklerini, farklı etnik gruplardan gelen ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için sağlanan destekleri ve liderlik gözlemleri gibi örnekler içermektedir. Gözlemleri gerçekleştirmekte olan öğretmenler, günlük tutmakta ve okullarında gerçekleştirilen pedagojik toplantılarda, izlenimlerini ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Ziyaretler karşılıklı olarak da gerçekleştirilebilmektedir. Okulların bu konuda özerkliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bazı durumlarda mesleki gelişim, öğretmenin bireysel olarak katılım isteğine bağlı olmaktadır. Bazen de ihtiyaca yönelik olarak ortaya çıkan,

planlanmayan faaliyetler de oluşabilmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimleri noktasında, kendi zamanlarını kullanarak da araştırmalar gerçekleştirebilmektedir. Okullarından daha az görev ve maaş talep ederek, araştırmalarına odaklandıkları bilinmektedir (Taylor, 2015). Finli öğretmenlerin, yılda ortalama 7 günü mesleki gelişimlerine ayırdıkları görülmektedir (OECD, 2011b; NCEE, 2017j).

Okullarda gerçekleştiren mesleki gelişim faaliyetlerinde, öğretmenlerin meslektaşları ve okul müdürleriyle işbirliği içerisinde oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlere, meslektaşlarıyla işbirliği gerçekleştirmeleri konusunda oldukça zaman tanınmaktadır. Finlandiya’da öğretmenler, haftada 1 kez bir araya gelmektedir. Öğretmenler birlikte plan yapmakta ve müfredatı geliştirmektedir. Aynı belediye içerisinde yer alan okullar, materyal paylaşımı için bir arada çalışmaya teşvik edilmektedir. Mesleki gelişim için ayrılan zaman genel olarak, öğretmenlerin çalışma saatleri içerisinde yer almaktadır. Öğretmenler, toplantılarında belirli zaman alan sorunlar üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin, okulda yöneticilerle müfredat geliştirme, ders kitaplarının seçimi, değerlendirmeler, kurslar, bütçeleme, planlama ve mesleki gelişim programı düzenleme gibi konularda birlikte çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu durum, sorunların dikkate alınmasını ve fikir paylaşımını içerdiği için mesleki gelişimin bir parçası olarak görülmektedir. Sağlanan etkinliklerle, öğretmenlerin mesleki becerisinin artırılması, temeli okulda olan çözümlere ulaşarak problem çözme becerisinin kazandırılması ve bu süreci etkin değerlendiren bireyler olmaları hedeflenmektedir. (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010). Tüm okulların, maddi olarak eşit şekilde desteklenmesine rağmen, merkezi hükümetin belediye ve okullarca yapılan bütçe kararlarında sınırlı etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin yılda 3 gün mesleki gelişim görevi olmasına rağmen, bazı okullarda daha fazla faaliyet desteklenerek öğretmenlere sunulmaktadır (Salhberg, 2011b). Belediyelerin, yıllık 3 gün olan mesleki gelişim görevini desteklemek zorunda oldukları belirtilmektedir. Fakat bazı belediyeler, daha fazla destekte

bulunmaktadır (OECD, 2011b). Finli öğretmenler, desteklerin dışında kalan ücretli faaliyetlere de yüksek oranda katılım göstererek, mesleki gelişimlerine büyük oranda önem vermektedir (Abazoğlu, 2014).

Avustralya Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.

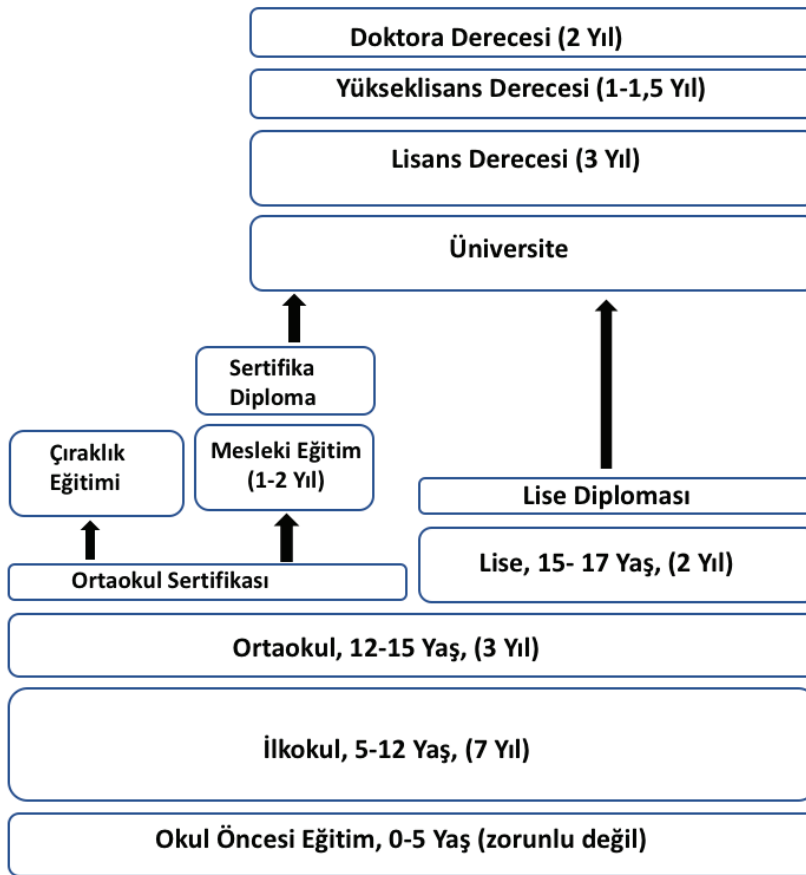
Avustralya, Güney Yarım Kürede yer alan büyük bir ada ülkesi olarak bilinmektedir. Dünyadaki en geniş ülke olarak ifade edilmektedir. Hint Okyanusu ve Pasifik Okyanusları arasında yer almaktadır. Canberra, ülkenin başkenti olarak bilinmektedir. Melbourne ve Sydney diğer 2 büyük şehir olarak yer almaktadır. Avustralya; coğrafyası, tarihi, kültürü ve iklimiyle kendine has özellikler taşıyan bir ülke olarak ifade edilmektedir (<http://www.australia.gov.au>). Avustralya'da nüfusun 24,127,159 olduğu bilinmektedir (The World Bank, 2017b).

Avustralya, nüfusu içerisinde çeşitli milletleri barındıran bir ülke olarak ifade edilmektedir. 1788'de İngiliz kolonisi olarak kurulduğu günden bu yana, birçok göç aldığı bilinmektedir. 2. dünya savaşı yıllarına kadar, İngiltere ile yoğun ticari ilişkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Daha sonra ise, strateji değiştirerek Amerika ile ticarete yoğunlaştığı bilinmektedir. Fakat hızla gelişen pazarın, Asya'da olduğunu anlaşılarak yeni bir yol izlenmesine karar verildiği bilinmektedir. Bu noktada yurt dışına temsilciler gönderilerek, araştırmalar gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. İşgücü temsilcilerinin, çalışanlar ile bir araya gelerek, yeni yaklaşımlar oluşturduğu bilinmektedir. Ekonomideki istikrarı korumanın ve daha iyi bir noktaya gelmenin, eğitime yapılacak olan yatırımla mümkün olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, hem akademik hem mesleki eğitim standartların, küresel standartlara getirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Geniş ve dengeli politik fikir birliği oluşumu gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu noktada; reform komisyonlarının oluşturulduğu, akademik ve mesleki standartların oluşturulduğu, müfredatın geliştirildiği ve öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için adımlar atıldığı ifade edilmektedir (NCEE, 2017k).

Avustralya eğitim sisteminin, merkezi olmayan bir yönetime sahip olduğu belirtilmektedir. Politikalar çoğunlukla, 6 eyalette yer alan eğitim bakanlarınca ve 2 bölge tarafından belirlenmektedir (NCEE, 2017). Avustralya hükümeti; politika oluşturma, yenilikleri destekleme, standartları oluşturma, program gelişiminde sorumlu ve okullara destek olma konularında rol üstlenmektedir. Hükümet; okul işletme, okulu sahiplenme ve öğretmenlere iş sağlama gibi konularda rol almamaktadır. Okul hizmeti, hükümet ve hükümet dışındaki kurumların iş birliği ile sağlanmaktadır. Okul hizmetinin sağlanması, eyalet ve bölgelerin yasal sorumluluğu altında olduğu bilinmektedir. Eyalet ve bölge eğitim sistemleri, kendi müfredatlarını, değerlendirme ve raporlama prosedürlerini uygulamaktadırlar. Yüksek oranda özerklik sağlanmaktadır (Dowd, Turner & Zanderigo, 2012; OECD, 2013b). Avustralya Hükümet Konseyi, Okul Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitimi Konseyi, Yüksek Öğretim beceri, iş ve eğitim Konseyi ulusal çerçeveyi paylaşmaktadırlar. Ayrıca, eğitimi şekillendiren diğer kurumlar da bulunmaktadır. Avustralya Çocuk Eğitim ve Bakım Kurumu, Avustralya Nitelik Çerçevesi Konseyi, Müfredat Değerlendirme ve Raporlama Kurumu ve Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü yer almaktadır. Diğer paydaşlar; birlikler, endüstriyel gruplar, hükümet dışındaki kuruluşlar, Aborjinler ve ebeveyn grupları olarak ifade edilmektedir (OECD, 2013b). Okulların ulusal değerlendirmelerde yer almaları ve ulusal müfredatı öğretmeleri beklenmektedir. Avustralya'da okulların çoğu, eyalet düzeyinde yönetilmektedir. Her bölge ve eyaletteki eğitim bakanlığı; öğretmen eğitimi gereklerine, öğrenci kayıt politikalarına ve okul tabanlı değerlendirmelere karar vermektedir. Genel olarak politikalar ülke çapında benzerdir. 1990 yılından bu yana, yönetim gücünü okul ve okul konseylerine aktarma hareketi yer almaktadır. Okulların kontrol gücü, eyaletler arasında değişiklik göstermektedir. 2004 yılından bu yana yönetim kurumlarına ve müdürlere; eğitim programları, personel ve bütçeleme üzerinde oldukça özerklik tanınmaktadır. Birçok durumda okul konseyi yöneticilerine; okul bütçesini planlama ve bütçe değerlendirme konularında yetki

verilmektedir. Okul müdürleri bu konseylerin üyesi olarak yer almaktadır. Okul müdürleri, eğitsel liderlik ve okul yönetimi konularında, eğitsel otoritelere ve eğitim paydaşlarına karşı sorumlu olmaktadır (NCEE, 2017I).

Avustralya’da eğitim; okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversiteden oluşmaktadır. Avustralya hükümeti, erken çocukluk eğitiminin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (UNESCO, 2015b). Avustralya’da okul öncesi eğitim, 3-5 yaş arasını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim yarı zamanlıdır, ücretsizdir ve zorunlu değildir (Australian Government Department of Social Services, 2017).



Şekil 8: Avustralya Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: NCEE, 2017m.

Avustralya’da birçok eyalette, öğrenciler 6-15 yaş arasında eğitime katılmaktadırlar. Zorunlu eğitim; 7 yıl ilkökul ve 3 yıl ortaokul eğitimi içermektedir. 10. sınıftan sonra, öğrenciler

istekleri doğrultusunda okuldan ayrılabilir. Bu durum eyaletlere ve tam zamanlı iş bulmaya dayalı olmaktadır. Fakat çoğu öğrenci, lise eğitimine devam etmektedir (NCEE, 2017m).

İlkokul eğitimi 5 yaşında başlamaktadır ve zorunlu olduğu bilinmektedir. 8 temel konu öğretilmektedir. Bunlar; İngilizce, sağlık, beden eğitimi, yabancı dil, matematik, fen, toplum ve çevre, teknoloji ve resim olarak yer almaktadır. İlkokulda, birbiriyle uyum içinde yaşama ve birbirine saygı gösterme gibi temel becerilerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar, kendilerine en yakın okula kayıt olmaktadır. Ortaokul eğitimi de zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır (Australian Government Department of Social Services, 2017). Eğitim içerisinde; İngilizce, matematik, fen, sosyal bilgiler, çevre, yabancı dil, teknoloji ve sanat yer almaktadır. Ortaokuldan sonra, sertifika verilmektedir (EP-NUFFIC, 2015b).

Avustralya’da lise eğitimi, zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. Liseye giriş sınavları yer almakta ve bölge, eyaletler arasında değişim göstermektedir. Lise eğitimi 2 yıl sürmektedir. Öğrenciler, 19 yaşına kadar sisteme kabul edilebilmektedir (NCEE, 2017m). Lise eğitiminde, iş veya donanım kazanma noktasında nitelikli eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Genel ve mesleki eğitim sunulmaktadır. Mesleki eğitimde, işverenler de sisteme dahil edilmektedir. Lise eğitimini başarıyla tamamlayanlara, sertifika verilmektedir. (OECD, 2013b).

Yükseköğrenime girişte, öğrencilerin gitmek istedikleri programın, gereklerine uygun olmaları gerekmektedir. Girişte; 11 ve 12. sınıftaki eğitim sonuçlarına ve sınavda elde edilen puana bakılmaktadır. Eyaletler ve bölgelerin, üniversite giriş puanını hesaplamada, kendi yöntemlerine sahip oldukları bilinmektedir. 12 yıllık eğitimi tamamlayamayıp veya yeterli giriş puanına sahip olamayan adaylar için de, eğitim olanakları sağlanmaktadır. Üniversite eğitimine temel oluşturan 1 yıllık eğitim alma ya da mesleki eğitim-öğretim sektöründe birçok sertifikaya sahip olma gibi şartlara bağlı olarak, eğitim fırsatı sağlanmaktadır. Avustralya’da üniversiteye kabul edilme, belirli bir kontenjana dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Birçok program,

performansa dayalı seçim süreci uygulamaktadır. Öğrenciler, eyalet ve bölgelerdeki sınavlarda, performanslarına dayalı olarak ayrılmaktadırlar. Üniversiteye kabul edilmede, merkezi bir sistem bulunmamaktadır. Dolayısıyla, birçok kabul merkezi bulunmaktadır (EP-NUFFIC, 2015b).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin lisans eğitimi.

Avustralya’da mezunların öğretmen eğitimine alımları, 12 yıllık eğitim sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Üniversiteye kayıt olan öğretmen adayları, okullarda öğretim yapmakta ve zamanlarını orda geçirmektedir. Başlangıç öğretmen eğitimi programları iki kategoride yer almaktadır (Cheryl, 2006).

- Lisans eğitimi programları: Tek veya çift dereceli programlar yer almaktadır. Programlar konu hazırlığı ve pedagojik hazırlık içermektedirler. 4-5 yıl süren programlardır (Cheryl, 2006).
- Lisansüstü giriş programları: Yüksek lisans diploması içermektedir. Programlar 1-2 sürmektedir. Fakültelere göre, değişiklik göstermektedir. Bu programlar konu hazırlığından daha çok, pedagojik hazırlık içermektedir (Cheryl, 2006).

Öğretmen eğitimine alımda, temel faktörün başvuran kişinin akademik performansı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen eğitiminde, öğretmenlik için en uygun kişinin sınıfta yer alması amaçlanmaktadır. Bu nedenle üniversiteler, öğretmen adaylarının kısa bir süre içerisinde sınıfta yer almalarını sağlamaya çalışmaktadır. Böylece öğretmenlere, mesleklerinin kendilerine uygun olup olmadığını görmelerine fırsat verilmektedir. Öğretmen eğitiminde 3 temel içeriğe odaklanılmaktadır (ACER, 2014):

- Okul deneyimi düzenlemeleri.

- Alan, pedagoji, beceri, müfredat planlama ve insan gelişimi bilgisi.
- Teori ve uygulamanın birlikte yer alması.
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, öğretmen eğitiminde yer alması (ACER, 2014).

Öğretmenlik eğitiminde, mesleki deneyimin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bölgeler arasında, bu konudaki etkinliklerin farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Ulusal düzeyde belirlenen bir süre ve etkinlikler bulunmamaktadır. Mesleki deneyimde genel olarak, öğretmen adayları küçük öğretim gruplarına ayrılmaktadır. İlk olarak, öğretmen adayları sınıf öğretmenine yardımcı olmaktadır. Daha sonra, sınıf öğretiminde yer almaktadır. Öğretmen adayları; mesleki deneyim ile planlama, öğrenme deneyimi sağlanması, öğretim değerlendirme, öğrenci değerlendirme ve raporlama etkinlikleri içerisinde yer almakta ve bir öğretmenin sorumluluğunu almayı öğrenmektedir (ACER, 2014).

Birçok öğretmen eğitimi programının genel olarak öğrenci portfolyosu içerdiği bilinmektedir. Program boyunca; öğrencilerden başarılarını temsil eden akademik, mesleki ve özel niteliklerini içeren portfolyo tutmaları istenmektedir (Cheryl, 2006).

Öğretmenlerden, en az 4 yıllık üniversite eğitimlerini tamamlamaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının, mezun olmak için, okuryazarlık ve matematiksel beceri testini geçmeleri gerekmektedir (ACER, 2016; Akt. Australian Government Department of Education, 2017).

Öğretmenlerin işe alım eğitimi.

Avustralya'da mezun öğretmenler, eyalet ve bölge düzenleyici kurullarına, koşullu kayıt için başvurmaktadır. Öğretmen alımı, eyalet ve 2 bölgedeki resmi öğretmen kayıt kurumlarınca yapılmaktadır. Kayıt kurumları, üniversite değerlendirmesine ek olarak, herhangi bir resmi değerlendirmede bulunmamaktadır. Sadece kayıt olan öğretmenlerin, bu bölgelerde öğretim yapmasına izin verilmektedir. Kayıt kurumu bulunmayan 2 eyalette, öğretmenler

işveren kurumların gereklerini karşılamak zorunda olmaktadır (Coleman, Coley, Phelps & Wang, 2003).

Tam olarak işe alınmaları için, 5 yıl boyunca öğretmenlik mesleği içerisinde olmaları ve görevlerini başarıyla yerine getirmeleri istenmektedir. Daha sonra değerlendirmeye alınmaktadırlar. Değerlendirme kurulları, eyalet ve bölgelere göre değişiklik göstermektedir. Değerlendirmeler; genel olarak öğretmen performans sunumunu, meslektaş gözlemlerini, öğretmenlerin öz değerlendirmelerini, panel görüşmelerini ve yönetici tavsiyelerini içermektedir. Değerlendirme sonucunda, resmi olarak öğretmenlik mesleğine geçişleri gerçekleşmektedir. Daha sonra 5 yıl süren bir sözleşme yapılmaktadır. Sözleşmenin yenilenmesi, sürekli mesleki gelişime ve gereklerine dayalı olarak yapılmaktadır (AITSL, 2016; NCEE, 2017n).

Öğretmenler için işe başlama programları yer almaktadır. Bu programlar eyalet düzeyinde desteklenmektedir. Programlar okul tarafından düzenlenebilmektedir. Danışmanlık hizmeti sunulması, en yaygın öğretmen eğitimi olarak yer almaktadır. Çalıştaylar ve seminerler de düzenlenmektedir (Coleman, Coley, Phelps & Wang, 2003).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri.

Avustralya eğitim sisteminde, eşitliğin ve mükemmelliğin daha iyi noktaya getirilmesi, tüm Avustralyalı gençlerin başarılı, öğrenen, kendine güvenen, yaratıcı, aktif ve bilgili vatandaşlar olmaları amaçlanmaktadır. Avustralya, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlarda diğer ülkelere göre daha başarılı bir konumda yer almaktadır. Bu başarıda, büyük oranda yüksek nitelikli öğretmenlerin payı olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gelişiminin önem arz ettiği, sınavlarda başarılı sonuçlar elde edilmesinin öğretmenlerin gelişimine dayalı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile yenilikleri daha iyi takip edebilmeleri, ihtiyaç analizi yapabilmeleri ve öğrenci

gereksinimlerine cevap vererek onları daha iyi bir noktaya taşımalarının mümkün olduğu belirtilmektedir (AITSL, 2012).

Avustralya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi, işverenler (bölge, eyalet eğitim kurulları ve okullar), eğitim hizmeti sunan kurumlar ve birliklerce desteklenmektedir. Avustralya hükümeti, mesleki gelişim programlarının doğrudan sağlayıcısı olmasa da, eyalet ve bölge düzeyindeki eğitim otoriteleriyle işbirliği içerisinde mesleki gelişimin temel destekleyicisidir (ACER, 2003). Hükümetin, öğretmen kalitesini yaşam boyu sürdürmeyi amaçlayan, ulusal ve uluslararası düzeyde devlet projeleri yer almaktadır. Buna ek olarak, birçok Avustralya mesleki gelişim birliği de mesleki gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu konuda, geniş çapta hizmet veren 2 temel kurum bulunmaktadır (Kostina, 2015). Bunlar Müfredat Birliği ve Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyidir. Müfredat birliği; müfredat, program geliştirmekte ve yüksek nitelikte eğitsel materyaller sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda çevrim içi hizmetler sunmaktadır. Bu kurum aynı zamanda öğretmen dergisi de yayınlamaktadır. Bu dergide, Avustralya’da bulunan eğitimcilerin araştırma çalışmaları, müfredat çalışmaları ve öğretmenlerin mesleki performansları konusunda çalışmalar yer almaktadır. Birlik, öğretmenler için yıllık forumlar da düzenlemektedir. Forumda, mesleki gelişim ve eğitimde güncel sorunlar gibi konular yer almaktadır (Federal Department of Education, 2001; Akt. ACER, 2017). Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi, bağımsız bir araştırma kurumudur. Kurum eğitim alanında araştırmalar gerçekleştirmeyi, bilgi toplamayı ve kullanmayı amaçlamaktadır. Böylelikle kurum, eğitimcilere mesleki destek sağlamayı hedeflemektedir. Bu kurum konferanslara, seminerlere ve uygulama etkinliklerine katılım fırsatı da sağlamaktadır. Ayrıca güncel mesleki gelişim programları ve eğitimciler için özel projeler de geliştirmektedir. Konsey, eğitim kurumlarıyla işbirliği içerisinde etkinliklerini gerçekleştirmektedir (ACER, 2017).

Avustralya’da öğretmenlerin mesleki gelişiminin, birçok şekilde uygulandığı bilinmektedir. Bazıları, içeriği oluşturan kişi tarafından mesleki gelişim bağlamında tasarlanan ev programlarından oluşmaktadır. Diğerleri ise, danışman niteliğindeki dış uzmanlardan veya eğitim sistemindeki kurumların diğer kurumlar ile oluşturduğu işbirlikçi girişimlerden oluşmaktadır. Ev programları, genellikle okul personeline ihtiyaç olarak nitelendirilen program, müfredat politikası gibi konulara odaklanmaktadır. Okul personeli daha sonra, tüm projede takım veya alt komiteler halinde çalışabilmektedir. Müfredat politikası yazılması, yeniden gözden geçirilmesi veya değerlendirmelerde bulunulması okul personeline gerçekleştirilebilmektedir (Lorraine & Mackenzie, 2001). Öğretmenler; okulda okul planlaması, bilgi teknolojileri, sağlık ve güvenlik gibi konularda sorumluluklar alarak mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Okuldaki etkinliklere ek olarak, öğretmenler kişisel gelişimleri için daha uzun dönemli ve ileri düzeydeki akademik çalışmalarda yer almaktadır. Öğretmenlere, bu konuda araştırma izni de verilmektedir. Bunların genel olarak, bireysel olarak desteklenen ve tercih edilen etkinlikler olduğu ifade edilmektedir. Bazı durumlarda ise okul desteği de sağlanmaktadır. Çoğunlukla, mesleki gelişim fırsatlarını oluşturma, seçim ve fırsatlardan yararlanma hakkı öğretmenlere bırakılmaktadır (ACER, 2003).

Avustralya’da, mesleki gelişim uygulamaları bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bazı Avustralya eyaletlerinde, öğretmenlerden her yıl mesleki gelişim planı hazırlamaları istenmektedir. Bu plan, mesleki gelişim hedeflerini içermektedir. Bu eyaletlerde, okul müdürleri mesleki gelişim planı dahilinde görüşme gerçekleştirmektedir. Müdürler, öğretmenden plan doğrultusunda gelişim raporu talep etmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin finanse edilmesi ise, okul tarafından gerçekleştirilmektedir (Kostina, 2015).

Üniversiteler tarafından da mesleki gelişim konusunda modüller sunularak, destek sağlanmaktadır. Bu mesleki gelişim modülleri; bireysel modüller, belirli bir kursta birleştirilen modüller olarak ya da resmi üniversite ödülü noktasında verilen puanlar olabilmektedir.

Victoria eyaletinde, herhangi bir üniversite mesleki gelişim programı dahilinde 15-18 saat modül alma imkanı tanınmaktadır. Öğretmenler modülleri mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama, terfi veya değerlendirme amacıyla kullanmaktadır. Sağlanan eğitimler sonrasında, yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmenler yüksek lisans sertifika ödülü alabilmektedir. Ödülün verilmesi, her modülün tatmin edici bir şekilde yerine getirilmesi ve üniversite personeline puanlanması sonucunda gerçekleşmektedir. En az 4 modülden 2 modülün, ödül sunan belirli bir üniversitede alınması gerekmektedir. Üniversiteler, okullar ve bakanlık ile ortaklaşa mesleki gelişim modülleri sunabilmektedir. Modüller bireysel olarak talepte bulunan tüm öğretmenlere, tüm okul personeline ya da birçok okulun yer aldığı gruplara sunulabilmektedir. Okul tarafından talep edilen modüller, okulun ihtiyacına yönelik sağlanabilmektedir (Kostina, 2015).

Mesleki gelişim, müfredat günlerinde veya okul gelişim günlerinde de yapılabilmektedir. Bu günler, dönemin ilk veya son günü olabilmektedir. Bu günler, genel olarak resmi tatiller ile birleşecek şekilde planlanabilmektedir. Her dönem için 1 kez gerçekleştirilen bu uygulamada, öğretmenler belirli bir konu ya da sorunu tartışmak için toplanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına en yaygın gerçekleştirilen etkinliklerin, konferans veya seminerler olduğu ifade edilmektedir. Bu etkinlikler belirli bir konuya odaklanmakta, meslek grubunu bir araya getirmek amaçlı organize edilmektedir. Geniş çapta düzenlenen konu birliği konferansları da yapılmaktadır. Bu konferanslar yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. Genellikle bir öğretmen sunumu gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, sunumlarını ödüle ulaşmada puan olarak kullanabilmektedir. Öğretmenler, bu tür etkinliklerde araştırmalarını da sunabilmektedir. Böylelikle, öğretmenler araştırmacı bir kişiliğe sahip olmaktadır. Öğretmenler, bulgularını sunarak, makalelerde yayınlama fırsatına da sahip olmaktadır. Öğretmenlere mesleki gelişimleri noktasında, 6 saat süren eğitsel kurslar da sunulabilmektedir. Avustralya'da öğretmenler mesleki gelişim imkanlarının farkına varmakta

ve gelişimlerini kontrol edebilmektedir (Kostina, 2015). Öğretmenlerin % 97'sinin, mesleki gelişim fırsatlarına sahip olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2013b).

Türk Eğitim Sistemi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

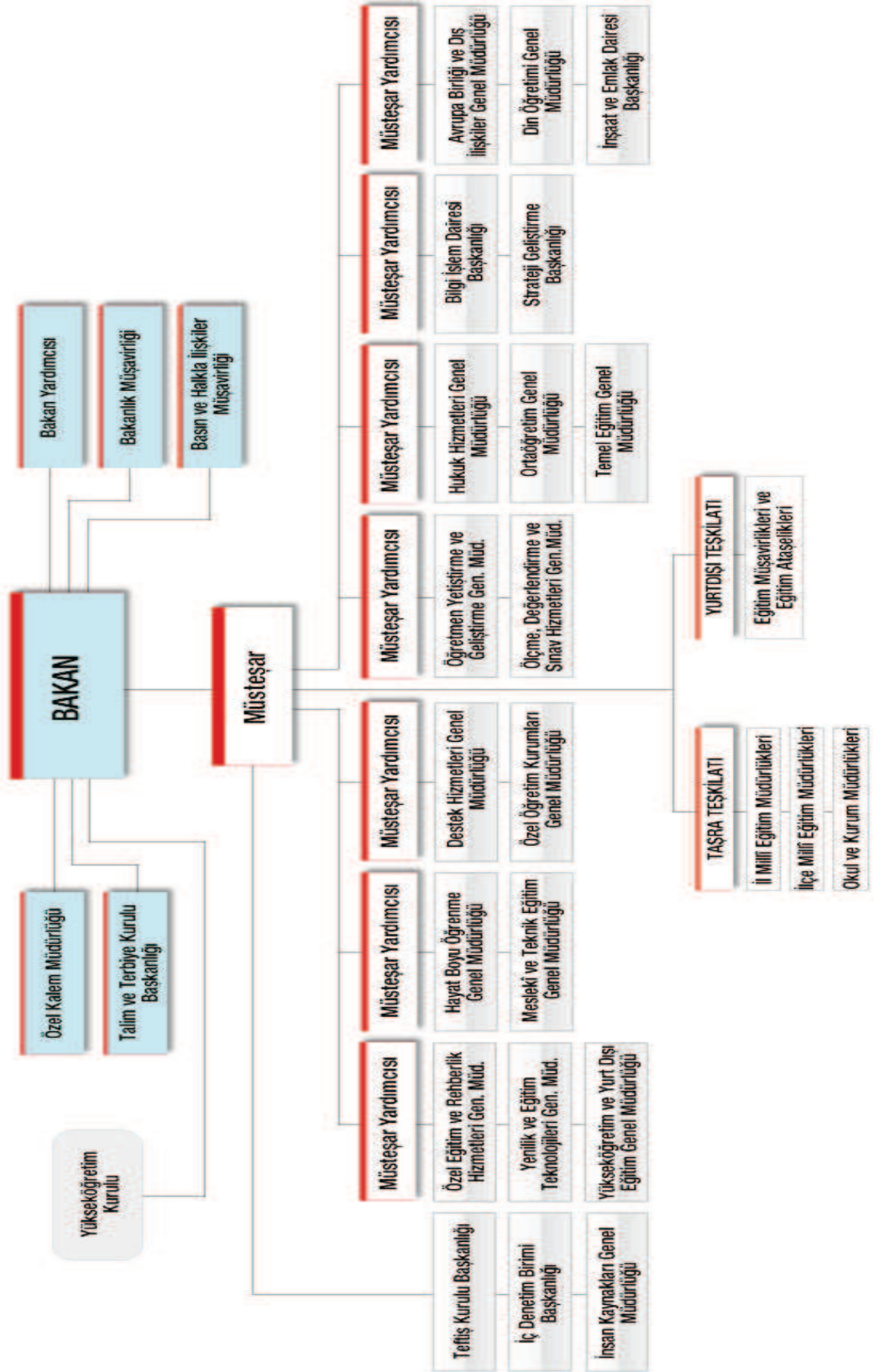
Türk eğitim sistemi tarihinde, Cumhuriyet ile birlikte eğitimde çeşitli düzenlemeler yer aldığı ifade edilmektedir. Eğitimin tek çatı altında toplanmasını zorunlu kılan kanun ile, eğitimde ikili yapının ortadan kaldırıldığı bilinmektedir. Bu dönemde, eğitimde kaynak yetersizliği noktasında birçok sorunun yaşandığı ifade edilmektedir. Toplumun sadece % 10'unun okuryazar olduğu ifade bilinmektedir. Bu noktada, çocuklara ve yetişkinlere eğitim veren programlar oluşturulduğu belirtilmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar eğitimin ücretsiz sağlandığı ve 5 yıllık ilkokulun zorunlu hale getirildiği bilinmektedir. Yapılan yeniliklerin ve çalışmaların katkısıyla, toplumun 1/3'ünün okuryazar hale geldiği ifade edilmektedir. Eğitim programlarının, daha çok batı yaklaşımıyla oluşturulmaya çalışıldığı bilinmektedir. O dönemde, ekonomik olarak gelişimin şart olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, eğitimin ekonomik gelişmede gereklilik olarak görüldüğü belirtilmektedir. Bireylerin beceri kazanması üzerinde durulduğu ve kurslar sağlandığı bilinmektedir. Dönemsel ihtiyaçlara dayalı olarak birçok değişim yaşandığı belirtilmektedir (Carlson, Gök & Rabo, 2007; Klösel, 2014).

Günümüz Türk eğitim sisteminin, merkezi bir yapılanmaya sahip olduğu bilinmektedir. 1973 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince, eğitim sisteminden Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumlu olmaktadır. Genel Müdürlükler ve onların alt birimleri, eğitimin farklı boyutlarından (eğitim kademeleri, rehberlik ve özel eğitim) ve politikaların oluşturulması konusunda görevli olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ye göre merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır. Merkez teşkilatını; bakan, bakan yardımcısı ve müsteşar yardımcılarının yer aldığı bakanlık makamı ve hizmet birimleri oluşturmaktadır. Hizmet birimleri; temel eğitim genel müdürlüğü, ortaöğretim genel müdürlüğü, mesleki ve teknik

eğitim genel m¼d¼rl¼đ¼, din ¼đretimi genel m¼d¼rl¼đ¼, ¼zel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel m¼d¼rl¼đ¼, hayat boyu ¼đrenme genel m¼d¼rl¼đ¼, ¼zel eğitim kurumları genel m¼d¼rl¼đ¼, yenilik ve eğitim teknolojileri genel m¼d¼rl¼đ¼, ¼đretmen yetiştirme ve geliştirme genel m¼d¼rl¼đ¼, Avrupa Birliği ve dış ilişkiler genel m¼d¼rl¼đ¼, rehberlik ve denetim başkanlığı, strateji geliştirme başkanlığı, hukuk m¼řavirliđi, insan kaynakları genel m¼d¼rl¼đ¼, destek hizmetleri genel m¼d¼rl¼đ¼, bilgi işlem grup başkanlığı, inşaat ve emlak grup başkanlığı, basın ve halkla ilişkiler m¼řavirliđi ve ¼zel kalem m¼d¼rl¼đ¼d¼r. Bakanlığın, taşra b¼l¼m¼n¼ ise; il milli eğitim m¼d¼rl¼kleri, ilçe milli eğitim m¼d¼rl¼kleri, okul ve kurum m¼d¼rl¼kleri oluşturmaktadır (MEB, 2011). 81 ilde bulunan il veya ilçe eğitim m¼d¼rl¼kleri de eğitim politikalarının oluşturulmasında g¼rev almaktadır (OECD, 2013c).

Yurt dışı b¼l¼m¼ ise; Eğitim m¼řavirliklerini ve eğitim ataşeliklerini içermektedir. Bu yapılanma, T¼rk k¼lt¼r¼n¼n, eğitim etkinliklerinin tanıtılması ve dışardaki gelişmelerin izlenmesinden sorumlu olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması şekil 9'da g¼sterilmektedir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI



Şekil 9: Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Kaynak: MEB, 2017b

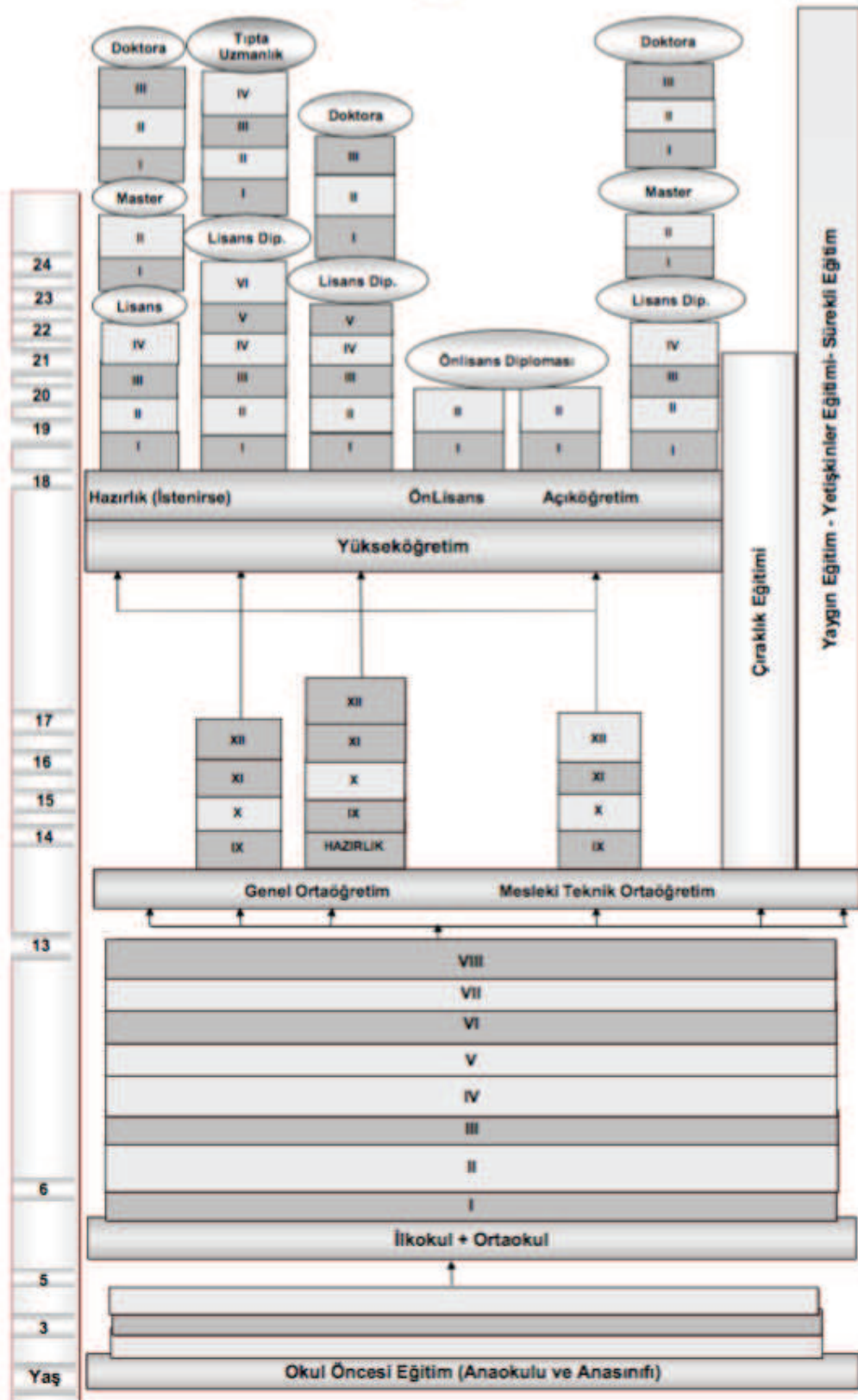
Personel ve finans yönetiminde kararlar yerel birimlerle paylaşılmaktadır. Türkiye’de oldukça merkezi bir sistemin olması bazı sorunlar oluşturmaktadır. Oluşan bürokratik yapı, ortaya çıkan ihtiyaçlara ve değişimlere cevap verme noktasında sorunlara neden olmaktadır (OECD, 2013c).

Türk eğitim sistemi, Atatürk ilke ve inkılaplarına, anayasada belirtilen Atatürk milliyetçiliğine bağlı olan; Türk milletinin kültürel, manevi, insani, ahlaki ve milli değerlerine bağlı kalan; geliştiren ve koruyan; ailesine, vatanına ve milletine bağlı olan; Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı sorumluluklarının ve görevlerinin farkında olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireylerin topluma karşı sorumlu, yaratıcı, üretici, insan haklarına saygılı, bağımsız ve bilimsel düşünen, geniş bir dünya görüşüne sahip, sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları hedeflenmektedir. Bireylerin, kendilerini mutlu hissedecekleri bir mesleğe sahip olmaları amaçlanmaktadır. Böylelikle, topluma katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu amaçlar, benimsenen temel ilkelere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu ilkeler;

- Genellik ve eşitlik,
- Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama,
- Oryantasyon,
- Herkese temel eğitim hakkı sağlama,
- Eşit fırsatlar oluşturma,
- Süreklilik,
- Atatürk ilke ve inkılaplarına, Atatürk Milliyetçiliğine bağlılık,
- Demokratik, laik bir eğitim,
- Her yerde eğitim,
- Planlama
- Okul aile işbirliği, bilimsel yaklaşım ve karma öğretimden oluşmaktadır (MEB, 2005).

Türk Eğitim sistemindeki eğitim kurumları, örgün ve yaygın eğitim olarak 2 gruba ayrılmaktadır. Örgün öğretimin, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içerdiği ifade edilmektedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında yer alan, yetişkinlere eğitim imkanı sağlayan kurumları kapsamaktadır. Türk eğitim sisteminin genel yapısı Şekil 10'da gösterilmektedir (MEB, 2016b).





Şekil 10: Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16

Türkiye’de eğitim; okul öncesi, ilköğretim, lise ve üniversite eğitiminden oluşmaktadır. Okul öncesi, 3-5 yaş arasını kapsamaktadır ve zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim, bağımsız anaokulları, kreşler, ilkokullar içerisinde yer alan anasınıflarında ve diğer eğitim kurumlarının yer alan uygulama sınıflarınca sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula hazırlanmalarını, iyi davranışlar kazanmalarını, fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimlerinin sağlanmasını amaçlamaktadır (Ari, Gönen, Özdemir ve Polat, 2015).

Türkiye’de zorunlu eğitim, 6-14 yaş arasını kapsamaktadır. Zorunlu eğitim ilkökul ve ortaokuldan oluşan 8 yıllık temel eğitimi ve 4 yıllık lise eğitimini içermektedir. Temel eğitim çocukların iyi bir vatandaş olmalarını, gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmalarını, ulusal değerlere göre yetiştirilmelerini ve hayata hazırlanmalarını amaç edinmektedir. Öğrencilerin lise eğitimine geçişlerinde, not ortalamaları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı temel alınmaktaydı (Ari, Gönen, Özdemir ve Polat, 2015; EP-NUFFIC, 2015c). Son düzenlemelere göre bu sınavın kaldırılarak, öğrencilerin 8. sınıfta gireceği sınavların temel alınacağı ifade edilmektedir (www.meb.gov.tr/sinavla-ogrenci-alan-liselere-yerlestirme-sinavina-iliskin-ornek-sorular).

Lise eğitimi, 9-12. sınıfları kapsamaktadır. Lise eğitiminin, 2005’ten itibaren 3 yıldan 4 yıla çıkarıldığı bilinmektedir. Lise eğitimi zorunlu ve ücretsizdir. Lise eğitimi, bireylerin temel bilgi ve becerilere sahip olmasını, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve çözümlenmeye katkıda bulunmalarını, ülkenin gelişimine katkıda bulunma noktasında farkındalığa sahip olmalarını, ilgi ve yeteneklerine göre üniversiteye ve hayata hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Liseler fen bilimleri, sanat liseleri, sosyal bilimler, spor liseleri, imam hatip liseleri ve meslek liseleri olarak sınıflandırılmaktadır (Ari, Gönen, Özdemir ve Polat, 2015; EP-NUFFIC, 2015c).

Lise eğitimi sonunda öğrenciler, ulusal sınava dayalı olarak yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. Üniversite eğitimi genel olarak 4 yıl sürmektedir. Veterinerlik ve dış

hekimliği fakülteleri 5 yıl, tıp fakültesi 6 yıl sürmektedir. Mezunlara lisans diploması verilmektedir. Eğitimine devam etmek isteyenler, 2 yıllık lisansüstü programlara başvuruda bulunabilmektedir. Lisansüstü eğitimini tamamlayanlar, 2-5 yıl arası doktora programlarına da başvuruda bulunabilmektedir (Ari, Gönen, zdemir ve Polat, 2015; EP-NUFFIC, 2015c).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi.

Öğretmenlerin lisans eğitimi.

Öğretmen eğitimi, Yüksek ğretim Kurulu'nun sorumluluğunda olan eğitim fakültelerince gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerine ğrenci alımında, ÖSYM (lme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan ulusal sınava dayalı olarak alım yapılmaktadır. Müzik, beden ve resim gibi yetenek alanları için, sınavla birlikte alan sınavları da yapılmaktadır. Adaylar, puanlarına dayalı olarak tercihlerini gerçekleştirmektedir (elik & Gr, 2009). Eğitim fakültelerinde, 4-5 yıl lisans eğitimi sağlanmaktadır. Öğretmenlik eğitiminde, genel olarak uygulanan program % 50 alan bilgisi, %30 meslek bilgisi ve %20 oranında genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğrencilere %25 oranında dersleri belirleme imkanı tanımaktadır. Öğretmenlere, uygulama becerisi kazandırılması noktasında, program öğretmenlik uygulaması/okul deneyimi içermektedir. Uygulamada ğretmenler, köylerde veya yatılı okullarda da uygulamada bulunabilmektedir. Genellikle okul deneyimi uygulaması, 3 ve 4. sınıfı kapsamaktadır (YK, 2007).

Türkiye'de ğretmen eğitimi noktasında, birçok düzenleme yer aldığı ifade edilmektedir. Eğitim fakülteleri, ğretmen yetiştirmede temel kurum olarak yer almaktadır. Fakat, eğitim fakültelerinin ğretmen ihtiyacını karşılayamamalarından dolayı, fen edebiyat fakülteleri de bu süreçte yer almaktadır. Bakanlık, fen edebiyat fakültesi mezunlarının, pedagojik formasyon olarak öğretmenlik sertifikası almalarına olanak tanımaktadır (YK,

2007). Diğer taraftan, iki kurumun amaç ve içerik yönünden farklılık gösterdiği bilinmektedir. Eğitim fakülteleri, lise eğitime kadar eğitim görevi sağlamak ve temel olarak pedagojik, didaktik kurslar içermektedir. Fen edebiyat fakülteleri ise, bilim adamları yetiştirmeyi hedeflemekte ve bilimsel kurslar içermektedir. Bir fen edebiyat fakültesi öğrencisi, öğretmen olmaya karar verdiğinde, 1,5 yıllık süreç içerisinde pedagojik formasyon kursunu tamamlamak zorunda olmaktadır (Ersözlü, 2013).

Öğretmenlerin işe alım eğitimi.

2015 atama ve yer değiştirme yönetmeliği doğrultusunda, aday öğretmenlik uygulamasının belirlendiği ifade edilmektedir. Bu noktada alan bilgisi ve kpss ile atanan öğretmenlerin, 1 yıl aday öğretmen statüsünde kalmalarının belirlendiği bilinmektedir. Bu süreçte, atanan öğretmenlerin, 3 performans değerlendirmesi, yazılı sınav ve sözlü sınav uygulamasına tabi tutulması gerektiği belirtilmektedir. Süreç sonunda, başarılı olanların asil öğretmen olacağı ifade edilmektedir (MEB, 2015a).

Performans değerlendirmeleri, 50 kriterden oluşmaktadır (MEB, 2015b). 3 değerlendirmede, 50 ve üzeri puan alan adaylar, yeterli sayılmaktadır. Değerlendirmeler planlama, iletişim kurma ve değerlendirme gibi konuları içermektedir. Daha sonra adaylar yazılı sınava girebilmektedir. Yazılı sınav, kanun ve yönetmelikleri içermektedir. 60 alan adaylar, başarılı kabul edilmektedir. Yazılı sınavın ardından sözlü sınav yapılmaktadır. 60 puan şartını sağlayan adaylar asil öğretmenliğe geçiş yapmaktadır. Adaylar 2 yazılı sınava girme hakkına sahip olmaktadır. Başarısız olanlar, meslek dışında kalmaktadır (MEB, 2015a). Öğretmenlere adaylık sürecinde, başlangıçta verilen uyum seminerinden başka eğitim sağlanmadığı ifade edilmektedir. Öğretmenlere sağlanan danışman öğretmenler noktasında, sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Daha nitelikli bir eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017).

2016 Mart ayında yayınlanan yönerge ile, aday öğretmenlik sürecinde gerçekleştirilen uygulamalarda değişikliğe gidildiği ifade edilmektedir (MEB, 2016c). Adaylık sürecinde, öğretmenlerin ilk 6 ay işe başlama eğitimi almaları kararlaştırılmıştır. Adaylar bu süreçte, danışman öğretmenler ve yöneticinin desteğini almaktadır. Eğitimin içeriği; sınıf içi, okul içinde veya dışında etkinlikler ve seminerlerden oluşmaktadır. Sınıf içi eğitimler, ders gözlemleri, planlama ve değerlendirme gibi uygulamalar içermektedir. Öğretmenler, okul içerisinde yapılan etkinliklerde, sorumluluk almaktadır. Okul dışı eğitimde ise, okul ziyaretleri ve kültürel etkinlikler yer almaktadır. Aday öğretmenler, buldukları okulla aynı statüde veya başka grupta yer alan okulları ziyaret etmektedir. Adaylar, buldukları ildeki tarihi, sosyal ve kültürel alanları ziyaret ederek, çevreleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bunlara ek olarak, önerilen kitap ve filmlerden özet yapmalarını istenmektedir. Ayrıca 8 hafta seminerler düzenlenmektedir. Seminerler, Sivil Toplum Kuruluşları, akademisyenler ve Bakanlığın işbirliği ile seminerler düzenlenmektedir. Aday öğretmenlerin 8 saat hizmette bulunacakları ifade edilmektedir. Adaylar, toplamda 384 saat okul içinde veya sınıf içinde, 90 saat okul dışında yer alan faaliyetlere, 168 saatlik hizmet içi eğitim programına katılımları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının 642 saat eğitim alacakları ifade edilmektedir (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017). 2016 Haziran ayında yapılan açıklamaya göre, öğretmen alımının sözleşmeli öğretmen kapsamında yer alacağı ifade edilmektedir. Alınan öğretmenler, aday öğretmen olarak görülmektedir (MEB, 2016d). Bu kapsamda öğretmenler, gittikleri ilde eğitim almaktadırlar. Önceden yapılan eğitimlerin, sabit kaldığı fakat hizmet içi eğitimlerin (seminerler) azaltıldığı ifade edilmektedir. Adayların bu süreçte, okulda dersleri bittikten sonra da okulda bulunmaları istenmektedir. Bu sürede, diğer öğretmenlerin derslerine girecekleri ve sınıf içi eğitim faaliyetleri noktasında bilgi edinecekleri belirtilmektedir. Danışman öğretmen sisteminin de devam edeceğini, fakat farklı bir uygulamada bulunulacağı ifade edilmektedir. Daha önce aday öğretmenlerin, danışman öğretmenin sınıfında gözlem yaptığı bilinmektedir.

Yeni düzenleme ile danışman öğretmenlerin, belirli aralıklarla aday öğretmenlerin sınıfında gözlemlenmesi ifade edilmektedir. Aday öğretmenlerin de haftada 2 saat ders gözleminde bulunacakları ve 4 saatlik okul içi gözlemlerini gerçekleştirecekleri bilinmektedir (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri.

Türk Eğitim sisteminde öğretmenler, sistemin en önemli parçalarından biri olarak yer almaktadır. Eğitimde başarının sağlanması, büyük oranda öğretmenlerin niteliğine, gelişimlerini sürdürmelerine bağlı olmaktadır (Duman ve Karagöz, 2015).

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içerisinde mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. 652 sayılı, Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesinde, bu kurum aşağıda belirtilen görevleri yerine getirmektedir:

- Öğretmen niteliklerini ve yeterliliklerini belirleyerek politikalar oluşturmaktadır.
- Bakanlık bünyesinde yer alan öğretmenlere, özel eğitim kurulu personeline eğitimler sunarak kurs, seminer ve konferanslar düzenlemektedir.
- Düzenlenecek eğitimler konusunda, araştırmalarda bulunmaktadır.
- İlgili konularda, diğer kurumlarla, üniversitelerle ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğinde bulunmaktadır.
- Bakanlık tarafından belirlenen hizmetleri sunmaktadır (MEB, 2011).

Öğretmenlere sunulacak hizmet öncesi, hizmet içi ve diğer etkinlikler yönetmelikle belirlenmektedir (MEB, 2011). Hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezi ve yerel düzeyde yürütülmektedir. Merkezi olan etkinlikler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bağlı 9 ildeki (Ankara, Yalova, İstanbul, Rize, Aksaray, Mersin, Van, Erzurum, İzmir) hizmet içi eğitim enstitüleri ve akşam sanat okulları tarafından gerçekleştirilmektedir.

Bu kurumlar herkesin erişimi konusunda yeterli olamamaktadır. Yerel düzeyde faaliyetler il milli eğitim müdürlüklerince gerçekleştirilmektedir (Parmaksız, 2010).

Eğitim faaliyetlerine katılacak personel, yerel faaliyetlerde valilik tarafından seçilmektedir. Bakanlık tarafından düzenlenen faaliyetlerde ise Genel Müdürlük tarafından seçilmektedir. İki kurumun onayı olmadan katılım söz konusu olmamaktadır (MEB, 1994). Eğitim etkinliklerinde yer alan kişiler, gerek görevleri yapmadıkları ve engelleyici davranışlarda bulduklarında 657 sayılı disiplin hükümleri uygulanmaktadır (MEB, 1994).

Milli Eğitim Temel Kanunu 48. madde doğrultusunda, öğretmenlerin daha ileri seviyede eğitim görmeleri için yaz ve akşam okulları açıldığı ifade edilmektedir. İlgili okulların, öğretmen yetiştiren kurumlarca hizmet vermesi sağlanmaktadır. Bu okullardaki faaliyetlere, yeterli katılım gösteren öğretmenlere belge verilmektedir ifadesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içerisinde daha iyi yetişmeleri için, kurslar ve seminerler düzenlendiği belirtilmektedir. Düzenlenen kurs ve seminerlere katılım gösterenlere de belge verilmektedir. Verilen belgelerin ne ölçüde getirisi olacağı yönetmelikle belirlenmektedir (MEB, 1973).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, Bakanlıkta çalışanların gereksinimleri, ilgili bölümlerin önerileri, Bakanlık müfettişleri ve yöneticilerinin rapor ve araştırmaları dikkate alınarak, yıllık hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmaktadır (MEB, 1994). Hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenirken;

- Yönetim raporları,
- Bilimsel gelişmeler,
- Denetim raporları,
- Talepler,
- Araştırma sonuçları,
- Şüpheler,

- Anket sonuçları,
- Mevzuat,
- Kurumsal ihtiyaçlar,
- Kalkınma planları
- Hükümet programları,
- Eylem planları dikkate alınmaktadır (HEDB, 2010, Akt. Parmaksız, 2010).

Hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemede elektronik ortamda MEBBIS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri)'te anketler de uygulanmaktadır. Anket soruları 3 bölümden meydana gelmektedir: 1-Öğretmenlik Mesleği, 2-Bilişim Teknolojileri, 3-Kişisel Gelişim. Genel olarak faaliyetlerin, uygulanan ihtiyaç belirlemedeki anket sonuçlarıyla uyuşmadığı görülmektedir. Bu durum MEB in ihtiyaç analizi yaparken, öğretmenler dışında diğer birimlerin de ihtiyaçlarını dikkate almasından kaynaklanmaktadır. Fakat, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları alanlara ait planlamalarda eksiklikler mevcuttur. Ayrıca faaliyetlere katılım sınırlı olmaktadır. Dolayısıyla tüm öğretmenler yararlanamamaktadır (ERG, 2014). Planlanan faaliyetlerde hedefler şunlardır:

- Adayların işe olan uyumunu gerçekleştirmek.
- Kişilerin bilgi ve becerileri noktasında, donanımlarını yükselterek performanslarını ortaya koymalarını sağlamak.
- Yurt içinde veya yurt dışında lisans, lisans öncesi ve lisansüstü öğrenim fırsatı oluşturmak.
- Yükselme fırsatı sağlamak.
- Eğitimin bütünlüğüne ve gelişimine katkıda bulunmak (MEB, 1994).

Hizmet içi eğitimlerin belirli ilkeler çerçevesinde gerçekleştirildiği ifade edilmektedir:

- Bireylerin gereksinimlerine yönelik etkinliklerin planlanması,
- Uygulamalı eğitime odaklanması,

- Etkinliklerin değerlendirilmesi,
- Eğitimlerin devamlılık göstermesi,
- Bütün çalışanların ulaşabileceği etkinliklerin tasarlanmasının temel alındığı bilinmektedir (MEB, 1994).

Katılımcılar, eğitim yeri ve zamanı, eğitim görevlileri Genel Müdürlük tarafından belirlenmektedir. Yerel düzeyde gerçekleştirilen faaliyetlerde, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından, yıllık hizmet içi eğitim planı hazırlanmaktadır. Plan, valilik tarafından onaylandıktan sonra uygulamaya konulmaktadır. Faaliyet sonuçları Genel Müdürlüğe bildirilmektedir (MEB, 1994).

Eğitim programları, kurum ve bireylerin ihtiyaçlarına, taleplerine göre hazırlanmaktadır. Faaliyetler hazırlanırken, önem arz edenlere öncelik verilmektedir (MEB, 1994). Eğitim faaliyetleri, öğretmenin seçimine bağlı veya zorunlu da olabilmektedir. Fakat onaylanması durumunda, katılım zorunlu olmaktadır (MEB, 2006, Akt. Gündüz ve Yazıcı, 2011). Öğretmenler kendi gelişimlerini sağlama noktasında, aylıklı veya aylıksız olarak izin de kullanabilmektedir (MEB, 1973).

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğince öğretmenler genel kültür, alan ve pedagojik olarak daha iyi bir noktaya ulaşma, eğitim-öğretim ortamında karşılaştıkları sorunlara çözüm getirebilmeleri ve ihtiyaçları dikkate alarak plan yapmaları noktasında, yılda 2 kez eğitim almaktadırlar. Bu süreç, eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda yer almaktadır (MEB, 2012; OECD, 2013c).

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde, genel olarak kurslar veya seminerler yer almaktadır. Fakat klasik anlatım yöntemlerinin kullanılması, uzman kişilerin olmaması ve yeterli donanımın sağlanamaması gibi noktalarda problemler yaşanmaktadır. Dolayısıyla, katılımlara ilgisizlik gözlenmektedir (Özer, 2004). Faaliyetler sonucunda,

değerlendirme yapılmamaktadır. Yapılmış olan değerlendirmelerin de bir sonuca ulaştığı görülmektedir. Fakat, etkinliklere katılım beklenmektedir (Parmaksız, 2010).

PISA (2015) sınavı, kapsamında, okul müdürlerine uygulanan anket sonuçlarına dayalı olarak, hizmet içi eğitimde yetersizlikler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2016). Öğretmenleri içeren çalışmalarda ise, öğretmenlerin % 63'ünün gelişim faaliyetlerinin az sayıda olduğunu ve % 74'ünün uygulamaların gelişime yönelik faaliyetler içermediğini ve niteliksel sorunların olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (TEDMEM, 2014).

2015-2019 Stratejik Planında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik bazı hedefler belirlendiği ifade edilmektedir. Bu hedefler şunlardır:

- Daha fazla ve nitelikli uzaktan eğitim etkinliklerinin yer alması.
- Okul temelli mesleki gelişimin düzenlenmesi.
- Öğretmenlerin eğitimine yönelik, çeşitli kuruluşlarla işbirliği içerisinde olunması (MEB, 2017c). Bu noktada, çeşitli projeler ve etkinlikler planlandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Hizmet içi eğitimlerin, uzaktan eğitimle sağlanması.
- Okul temelli mesleki gelişime yönelik, eğitimlerin düzenlenmesi.
- Öğretmen yeterliliklerine yönelik eğitimler düzenlenmesi.
- Öğretmen strateji belgesine yönelik çalışmalar planlanması ve eğitimler düzenlenmesi.
- Performans değerlendirmesine yönelik eğitimler düzenlenmesi (MEB, 2017c).

2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı personeli için 300 eğitim faaliyeti planlaması yapıldığı ifade edilmektedir. Bu eğitimlerde, 35.331 kişinin eğitim almasının planlandığı bilinmektedir. Fakat planlanan etkinliklerden, 111 faaliyetin iptal edilmiş olduğu, faaliyetlerin zamanlama ve yerinde değişiklik yapılmış olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2014).

2017-2023 öğretmen strateji belgesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığı amaçlanmaktadır. Bu noktada, 2017 sonuna kadar öğretmen akademilerinin

oluşturulması hedeflenmektedir. Bu akademilerinin; bilimsel çalışmalarda bulunma, rehberlik hizmeti verme, yaşam boyu öğrenme hizmeti sunma, diğer kurumlarla birlikte faaliyetler sunma, aday öğretmenlik ve kariyer durumu gibi konularda görev üstlenmeleri, sorumluluklar almaları hedeflenmektedir (ERG, 2017). Belgede, öğretmenlerin performans değerlendirmesinde dayalı olarak, gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretmenliğe adım atmalarından itibaren gereksinimlerinin sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2017a).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi noktasında, Okul Temelli Mesleki Gelişimin uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin birçok paydaş tarafından değerlendirilmesi ve kendi öz değerlendirmelerinde bulunmaları hedeflenmektedir (MEB, 2017a). Mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanması konusunda, 2002 yılında Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulamasına karar verildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, pilot uygulamalar gerçekleştirildiği bilinmektedir. 2007-2008 yılında, bu konudaki öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin gelişimleri konusunda okul temelli meslek gelişimin etkili olduğu fakat uygulamalarda eksiklikler yaşandığı ve okul gelişiminin sağlanamadığı ifade edilmektedir (Karaçam, 2008).

PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarının; amaçları, hangi kurumlarca gerçekleştirildiği ve uygulama içerikleri Tablo 2’de karşılaştırılmaktadır.

PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının; amaçları, hangi kurumlarca gerçekleştirildiği, uygulama içerikleri ve mesleki gelişimin getirileri Tablo 3’te karşılaştırılmaktadır.

Tablo 2

PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye'nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

ÜLKELER	Mesleki Gelişimin Amaçları	Mesleki Gelişimi Sağlayan Kurumlar	Mesleki Gelişim Uygulamaları
SİNGAPUR	Öğretmen adaylarının, kendine güvenen, topluma katkıda bulunan, sorumluluk sahibi, gütmümüz eğitiminin gerekliliklerini taşıyacak kişiler olarak yetişmelerini ve sürekli gelişimlerini sağlamak	-Başta Bakanlık olmak üzere, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Okullar ve diğer paydaşlar	Lisans eğitimi uygulamaları -Eğitime alımda deneyime tabi tutma -Değerler eğitimi, kişisel ve mesleki gelişime yönelik projelerde bulunmaları -Gelişimlerinin sürekliliğini sağlamaya yönelik e-portfolyo oluşturmaları -Okullarda deneyim uygulamaları İşe alımda gerçekleştirilen uygulamalar -2 yıl boyunca danışmanlık hizmeti verilmesi Danışmanlık rogramının uygulanması -Bakanlık ve okullarda işe alım eğitimleri -Yeni göreve başlayanların 2 yılda modülleri tamamlaması -Okul düzeyinde danışmanlık Lisans eğitimi uygulamaları
GÜNEY KORE	Öğretmenlerin bilgi, beceri ve karakter yönünden nitelikli, gelişimini sürdüren bireyler olmalarını sağlamak	-Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve Yerel Kurumlar	- Öğretmen eğitimi kursları, mezuniyet tezi -9 haftalık öğretim uygulamaları İşe alımda gerçekleştirilen uygulamalar -İşe alımdan önce 2 haftalık eğitim -İşe alımdan sonra 6 ay süren eğitim Lisans eğitimi uygulamaları

FINLANDIYA

Öğretmenlerin uzmanlaşma ve deneyim kazanmalarını, gelişimlerinin en üst seviyede sağlanması

-Üniversiteler, Belediyeler, Okullar, Eğitim Birlikleri

- Lisans eğitimi sonrası 2 yıl lisansüstü eğitim ve tez yazımı
-3. yılda okullardaki staj uygulaması, son yılda 5 haftalık temel eğitim sunulması
-her yıl uygulamaya yer verilmesi, çoğunlukla uygulamaların üniversite model okullarında gerçekleştirilmesi
-Son yılın model okulda öğretim ve araştırma ile geçirilmesi

-Belediye okul ağlarında öğretimde bulunma
İşe alımda gerçekleştirilen uygulamaları

-Rehberlik hizmetleri ve oryantasyon

-Yöneticilerle birlikte mesleki gelişim planı yapılması

-Mesleki görüşmeler, gözlemlerde bulunma, isteğe bağlı sürekli gelişim, özel eğitim programlarında yer alma, kurslara katılma

Lisans eğitimi uygulamaları

-Sınıflarda gözlemlerde ve uygulamalarda bulunma

-Mesleki deneyim deneyimleri içerisinde;

planlama, uygulamalarda bulunma, öğretim, öğrenci değerlendirme, raporlama yapma

-Gelişimlerini içeren portfolyo oluşturma

İşe alımda gerçekleştirilen uygulamalar

-5 yıllık deneyim sonucunda değerlendirme ve mesleğe devam etmek için sözleşmenin sürekli

gelişim şartı ile yenilenmesi

-Okullarda danışmanlık hizmeti sunulması,

çalıştaylar, seminerler

Lisans eğitimi uygulamaları

AVUSTRALYA

Öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak, sürekli gelişimlerini mümkün kılmak

- Okullar, Üniversiteler, Eyalet ve Bölge Eğitim Kurulları

TÜRKİYE

Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini
yükseltmek ve deneyim kazanmalarını
sağlamak

- Üniversiteler, MEB

-3 ve 4. sınıflarda okul deneyimi uygulamaları

İşe alımda gerçekleştirilen uygulamalar

- Uyum seminerleri, gözlemde bulunma, danışman öğretmenlerin rehberliği
- Sınıf içi ders gözlemi, planlama ve değerlendirme etkinlikleri
- Okul içinde sorumluluk alma ve okul dışı etkinlikler
- 8 hafta seminerlere katılma
- Danışman öğretmenlerin derse girmesi ve dönüt vermesi

Tablo 3

PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye'nin Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim

Uygulamalarının Karşılaştırılması

ÜLKELER	Mesleki Gelişimin Amaçları	Mesleki Gelişimi Sağlayan Kurumlar	Mesleki Gelişimi Uygulamaları	Mesleki Gelişimin Getirileri
SINGAPUR	Öğretmenlerin düşünün, sorgulayan, gelişimlerini sürdüren ve 21. yüzyıl eğitim gereksinimi karşılayan bireyler olmalarını sağlamak	-Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve Okullar	-Bakanlıkça sağlanan kurslar, 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim -Öğretim dışında kalan zamanda eylem araştırmalarında, mesleki tartışmalarda ve sınıf gözlemlerinde bulunma Ulusal Eğitim Enstitüsü Uygulamaları - Konferanslar, çalıştaylar, projeler, uzman konuşmaları -Belge sağlayan kurslar -Eylem araştırmaları için eğitim sağlama -Lisansüstü programlar, yurt dışında burslu öğrenim fırsatı, çevrim içi eğitimler ve süreli yayınlar, kaynaklar Öğretmen Akademisi Uygulamaları -Mesleki öğrenme liderlerinin eğitilmesi, okullardaki öğrenme topluluklarına yardımcı olunması - Öğrenme toplulukları için disiplinlerin öğrenimini sunma -6 Enstitünün çalıştay, seminer, konferans, sempozyum, eylem araştırmaları, kurs sunması Okuldaki Uygulamalar -Mesleki öğrenme toplulukları ve içerisinde yer alan öğrenme takımları, topluluk içerisinde yer alan ağ çalışmaları	-Ödül, teşvik -Hizmet içi eğitim belgesi

TÜRKİYE

Öğretmenlerin işe uyumlarını sağlamak, bilgi ve becerilerini yükseltmek, eğitimin niteliğine katkıda bulunmakve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak

-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlükleri

-Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda seminerlerin yapılması

-Öğretmenlerin yerel ve ulusal düzeyde düzenlenen faaliyetlere isteğe bağlı katılmaları

-Kurs ve seminerlerin düzenlenmesi

-Kurslara katılım sonucu belge

Singapur hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin sorumluluk sahibi, 21. yüzyıl eğitim gerekliliklerini karşılayan bireyler olarak yetiştirilmelerini ve sürekli gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır. Güney Kore, öğretmenlerinin donanımını sağlayarak sürekli gelişimini hedeflemektedir. Finlandiya’da öğretmenlerin, en iyi şekilde yetiştirilmesi ve sürekli gelişimi amaçlamaktadır. Avustralya’da öğretmenlerin, bilgi ve beceri kazanmalarını, donanımlarının yükseltilmesini ve bunun sürekli olarak sağlanmasını hedeflemektedir. Türkiye’de öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyim kazanması amaçlanmaktadır.

Singapur’da hizmet öncesi mesleki gelişimde Bakanlık, Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar ve diğer paydaşlar hizmet sunmaktadır. Güney Kore’de ise, Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve yerel kurumlar eğitim sunmaktadır. Finlandiya’da üniversiteler, belediyeler, okullar, eğitim birlikleri bu süreçte rol üstlenmektedir. Avustralya’da okullar, üniversiteler, eyalet ve bölge eğitim kurulları bu süreçte yer alırken; Türkiye’de üniversiteler ve MEB yer almaktadır.

Singapur’da öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenler lisans eğitiminde, gelişimlerini sağlamaya yönelik okul deneyimi uygulamalarında bulunma, projelerde yer alma ve e-portfolio oluşturma gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Öğretmenler işe alım süreçlerinde ise, işe alım eğitimlerine katılmakta, danışmanlık hizmeti almakta ve gerekli modülleri tamamlamaktadır. Güney Kore’de lisans eğitimi, öğretmenlerin öğretmen eğitimi kurslarında yer almalarını ve mezuniyet tezi yazmalarını, öğretim uygulamalarında bulunmalarını içermektedir. İşe alım eğitimleri ise; iş alım öncesi öğrenci rehberliği, sınıf yönetimi ve sonrasında sağlanan eğitsel rehberlik, değerlendirme, sınıf denetimi, öğrenci rehberliği gibi konuları kapsamaktadır. Finlandiya’da hizmet öncesinde lisans eğitiminde, uygulama ve araştırma ağırlıklı bir eğitim sunulmaktadır. İşe alım programlarında; daha çok gözlemde bulunma, mesleki görüşmeler, kurslar, isteğe bağlı gelişim

uygulamaları ve oryantasyon programları yer almaktadır. Avustralya’da ise lisans eğitimi; gözlem, uygulamada bulunma ve portfolyo oluşturmayı içermektedir. İşe alım programları; sürekli mesleki gelişime dayalı değerlendirmeleri, danışmanlık hizmeti, çalıştaylar ve seminerleri içermektedir. Türkiye’de ise, hizmet öncesinde lisans eğitimi son sınıflarda yer alan okul deneyimlerini içermektedir. İşe alım programları; uyum seminerlerini, gözlemleri, rehberliği, sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır.

Singapur’da hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin düşünen, 21. yüzyıl eğitim gereklerini karşılayan bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Güney Kore’de öğretmenlerin uzmanlaşmalarını sağlamak ve sürekli gelişimlerini desteklemek hedeflenmektedir. Finlandiya’da ise, öğretmenlerin kendilerini geliştiren, eleştirel düşünen bireyler olmaları istenmektedir. Avustralya’da, öğretmenlerin sürekli gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Türkiye’de ise, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini yükselterek, sürekli mesleki gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır.

Singapur’da hizmet içi mesleki gelişimde; Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar rol almaktadır. Güney Kore’de; Eğitim Bakanlığı, özel ve kamu Enstitüleri, üniversiteler, eğitim ofisleri, bölgesel ofisler hizmet vermektedir. Finlandiya’da ise; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri, Ulusal Eğitim Kurulu eğitimlerin sağlanmasında sorumluluk almaktadır. Avustralya’da; işverenler, bölge ve eyalet eğitim kurulları, okullar, eğitim hizmeti sunan kurumlar, birlikler hizmet içi eğitim sunan kurumlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de ise, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bu konuda rol almaktadırlar.

Singapur’da öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında; kurslar, 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim, eylem araştırmaları, mesleki tartışmalar ve sınıf gözlemlerinde bulunma yer almaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsü; konferanslar, çalıştaylar,

projeler, eylem araştırmaları için eğitim sağlama, lisansüstü programlar, yurt dışında burslu öğrenim fırsatı, çevrim içi eğitimler, kaynaklar sunmaktadır. Öğretmen Akademisinde ise; mesleki öğrenme liderlerinin eğitilmesi ve okullardaki öğrenme topluluklarına yardımcı olunması sağlanmaktadır. Ayrıca, Akademi öğrenme toplulukları için disiplinlerin öğrenimi, çalıştay, seminer, konferans, sempozyum, eylem araştırmaları ve kurs sunmaktadır. Okullarda mesleki öğrenme takımları ve öğrenme ağlarını içeren mesleki öğrenme toplulukları da yer almaktadır. Güney Kore’de; sertifika için alınan nitelik eğitimi, 180 saat zorunlu hizmet içi eğitim, izin kullanarak araştırma yaptıkları özel eğitim, okulda meslektaş denetimi, sorunları çözmeye çalıştıkları öğretmen konseyleri, araştırma yaptıkları ve paylaşımda buldukları okul ve bölge grupları hizmet içi eğitim uygulamaları içerisinde yer almaktadır. Finlandiya’da; zorunlu mesleki gelişimden daha çok okul-belediye tabanlı süreklilik içeren faaliyetler, meslektaş öğrenmeleri, okulları gözlemde bulunma, araştırmalarda bulunma, haftada 1 kez meslektaşlar ve müdürler ile biraraya gelme, plan yapma, müfredat geliştirme ve üniversitelerin etkinlikleri yer almaktadır. Avustralya’da; okul personeline ihtiyaç olarak belirlenen konuda çalışılması, müfredat politikası yazılması ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin sağlık, güvenlik, teknoloji, okul planlaması gibi konularda sorumluluk almaları, araştırmalar yapmaları ve müdürle gelişim planı hazırlamaları etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, Avustralya Mesleki Gelişim Birlikleri tarafından da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için birçok fırsat ve kaynak sunulmaktadır. Türkiye’de ise, çoğunlukla kurs veya seminerler düzenlenmektedir. Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda seminerler yapılmaktadır. Öğretmenler yerel ve ulusal düzeyde düzenlenen faaliyetlere isteğe bağlı katılmaktadır.

Singapur’da öğretmenlere, yapılan değerlendirmeler noktasında mesleki gelişimlerini sağlamaları ve sürdürmeleri dikkate alınarak ödül ve teşvikler sağlanmaktadır. Güney Kore’de hizmet içi eğitim sonunda yapılan değerlendirmeye göre sertifika, ücret artışı ve terfi olanakları sunulmaktadır. Finlandiya’da mesleki gelişim bağlamında, teşvik ve ödül gibi uygulamalar yer

almamaktadır. Avustralya'da, ödül ve terfi imkanı sunulmaktadır. Türkiye'de, düzenli kurs ve seminerlere katılım sonucunda belgeler verilmektedir. Belgelerin getirisi yönetmelikle belirlenmektedir.



Bölüm V

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar

PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları.

Singapur öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında, 21. yüzyıl gerektirdiği niteliklere uygun ve sürekli gelişimini sağlayan öğretmenlere sahip olmayı hedeflemektedir. Hizmet öncesi uygulamalarda; Bakanlık, Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar ve diğer paydaşlar rol almaktadır. Uygulamalar; projelerde yer alma, okul deneyimi uygulamaları, e-portfolyo oluşturma, danışmanlık hizmeti, eğitim modülleri tamamlama gibi etkinlikleri içermektedir.

Güney Kore’de, hizmet öncesinde donanımlı ve gelişimini sürdüren öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve yerel kurumlar bu süreçte yer almaktadır. Hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları; öğretmenlerin öğretmen eğitimi kurslarında yer almalarını ve mezuniyet tezi yazmalarını, öğretim uygulamalarını, öğrenci rehberliğini ve sınıf yönetimini ve sonrasında sağlanan eğitsel rehberlik, değerlendirme, sınıf denetimi, öğrenci rehberliğini içermektedir.

Finlandiya’da, öğretmenlerin deneyim, uzmanlık kazanmaları ve en iyi şekilde gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Hizmet öncesinde; üniversiteler, belediyeler, okullar, Eğitim Birlikleri eğitim hizmeti sunmaktadır. Uygulama ve araştırma ağırlıklı bir eğitim, gözlemlerde bulunma, mesleki görüşmeler, kurslar, isteğe bağlı gelişim uygulamaları ve oryantasyon programları hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları arasında yer almaktadır.

Avustralya’da, öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin uzmanlaşmaları ve mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi hedeflenmektedir. Uygulamalarda; okullar, üniversiteler, eyalet ve bölge eğitim kurulları rol üstlenmektedir.

Hizmet öncesinde; gözlem, uygulamada bulunma ve portfolyo oluşturma, sürekli mesleki gelişime dayalı değerlendirme, danışmanlık hizmeti, çalıştaylar ve seminerler yer almaktadır.

Türkiye’de, öğretmenlerin bilgi ve beceri açısından donanımlarının sağlanması ve deneyim kazanmaları hedeflenmektedir. Uygulamalarda, MEB ve üniversiteler hizmet sunmaktadır. Okul deneyimi, uyum seminerleri, gözlemler, rehberlik, sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri uygulamalar arasında yer almaktadır.

PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.

Singapur’da hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin gelişimlerini sürdüren ve 21. yüzyıl gereklerini karşılayan öğretmenlere sahip olunması amaçlanmaktadır. Eğitimlerde; Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar rol almaktadır. Uygulamalar; 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim, eylem araştırmaları, mesleki tartışmalar, sınıf gözlemleri, konferanslar, çalıştaylar, projeler, sempozyum, kurs, lisansüstü programlar, yurt dışında burslu öğrenim fırsatı, çevrim içi eğitimler, kaynaklar, mesleki öğrenme liderlerinin eğitilmesi, okullardaki öğrenme topluluklarına yardımcı olunması, öğrenme toplulukları için disiplinlerin öğrenimi, okullarda mesleki öğrenme takımları ve öğrenme ağlarını içeren mesleki öğrenme topluluklarını içermektedir. Singapur, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarına bağlı olarak ödül ve teşvikler sunmaktadır.

Güney Kore’de hizmet içi eğitimde, öğretmenlerin donanımının sağlanarak sürekli mesleki gelişimleri hedeflenmektedir. Uygulamalarda; Eğitim Bakanlığı, özel ve kamu enstitüleri, Üniversiteler, eğitim ofisleri ve bölgesel ofisler rol üstlenmektedir. Uygulamalar; sertifika için alınan nitelik eğitimi, 180 saat zorunlu hizmet içi eğitim, izin kullanarak araştırma yapılan özel eğitim, okulda meslektaş denetimi, sorunların ele alındığı öğretmen konseyleri, araştırmada bulunmayı içeren okul ve bölge grupları gibi hizmet içi eğitim uygulamalarını

kapsamaktadır. Güney Kore’de mesleki gelişim uygulamalarına katılma; sertifika, ücret artışı ve terfi gibi olanaklar sunmaktadır.

Finlandiya, öğretmenlerinin sorgulayan ve gelişimini sürdüren bireyler olmalarını hedeflemektedir. Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, Öğretmen Birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu eğitim sağlayıcı kurumlar arasında yer almaktadır. Zorunlu mesleki gelişimden daha çok okul-belediye tabanlı süreklilik içeren faaliyetler, meslektaş öğrenmeleri, okulları gözlemde bulunma, araştırmalarda bulunma, haftada 1 kez meslektaşlar ve müdürler ile biraraya gelme, plan yapma, müfredat geliştirme ve üniversitelerin etkinlikleri hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları içerisinde yer almaktadır. Finladiya’da, mesleki gelişim uygulamalarına katılımın getirisi bulunmamaktadır

Avustralya’da hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin gelişimlerinin devamlılığı amaçlanmaktadır. Uygulamalarda; işverenler, bölge ve eyalet eğitim kurulları, okullar, eğitim hizmeti sunan kurumlar, birlikler bu süreçte rol almaktadır. Okul personeline bir konu üzerinde çalışılması, müfredat politikası yazılması ve değerlendirilmesi; öğretmenlerin sağlık, güvenlik, teknoloji, okul planlaması gibi konularda sorumluluk almaları; araştırmalar yapmaları ve müdürle gelişim planı hazırlamaları etkinlikler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinde yer alarak terfi alabilmekte ve çeşitli ödüllere ulaşabilmektedirler.

Türkiye’de, hizmet içi uygulamalarda öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak ve bunu sürekli kılmak hedeflenmektedir. Uygulamalar; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlükleri gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitimde; çoğunlukla kurs, seminerler, eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yer alan seminerler, isteğe bağlı faaliyetler düzenlenmektedir. Türkiye’de, öğretmenler düzenli kurs ve seminerlere katılarak belge almaktadır. Belgelerin getirisi, yönetmelikle belirlenmektedir.

PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları.

- İncelenen ülkelerde (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin bilgi ve beceri ve deneyim kazanmaları sağlanarak sürekli gelişimleri hedeflenmektedir.
- Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da hizmet öncesi uygulamalarda birçok paydaşın yer aldığı görülmektedir. Uygulamalar genel olarak, Bakanlığın tavsiyede bulunduğu desteklediği yerel kurumlarca gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ise, Bakanlık ve üniversitelerin bu konuda temel sorumlu birimler olduğu görülmektedir.
- Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde, hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında lisans eğitimlerinde, çoğunlukla uygulama eğitimi, uzmanlaşmaya yönelik olan ve sürekli mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlerin yer aldığı görülmektedir. İşe alım eğitimlerinde; gözlem, rehberlik, seminer, çalıştayların gerçekleştirildiği, okula dayalı, meslektaş öğrenmesini içeren bir eğitim sunulmaktadır. Türkiye’de lisans eğitiminde, genellikle son sınıflarda sunulan sınırlı bir uygulama olduğu görülmektedir. İşe alım eğitimlerindeki uygulamalar; gözlem, danışmanlık ve öğretmenlerin aldıkları sorumluluklar diğer ülkelerle benzer özellikler taşımaktadır.
- İncelenen ülkelerde, hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin bilgi ve becerilerine katkıda bulunularak, sürekli gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.
- Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da, genel olarak hizmet içi eğitimde yerel kurumlarla birlikte birçok paydaşın yer aldığı görülmektedir. Özellikle üniversiteler, bu süreçte etkin rol oynayan kurumlar olarak görülmektedir. Türkiye’de daha çok merkezi düzeyde sağlanan uygulamalar bulunmaktadır.

- Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da, hizmet içi eğitim uygulamalarında, daha çok öğretmenlerin araştırmalarda buldukları, okul tabanlı öğrenmelere katıldıkları, meslektaşlarıyla paylaşıldı buldukları, birçok paydaş tarafından sunulan eğitimlere katılabildikleri, bu süreçte söz sahibi oldukları ve gelişimlerinin devamlılığının sağlandığı bir eğitim sunulmaktadır. Türkiye'de sunulan eğitimlerin, daha çok tek yönlü iletişime dayalı kurs veya seminerlerden oluştuğu ve eğitimlerde çeşitlilik olmadığı görülmektedir.
- Singapur, Güney Kore ve Avustralya'da, hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sonucunda çeşitli teşvikler sunulmaktadır. Finlandiya'da bu noktada gerçekleştiren bir uygulama bulunmamaktadır. Türkiye'de, kurs ve seminerlere katılıma dayalı belgeler verilmekte ve getirileri yönetmelikle belirlenmektedir.

Tartışma

Araştırma kapsamında incelenen ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ve Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında; öğretmenlerin donanımının sağlanması, yükseltilmesi ve bunun sürekli kılınması amaçlanmaktadır. Fakat uygulamalara bakıldığında amaçların aynı olmasına rağmen, uygulamalarda ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da hizmet öncesi mesleki gelişimde lisans eğitiminde daha çok uygulamaya, araştırmalarda bulunma ve uzmanlaşmaya, öğretmenlerin sürekli ve birçok yönden gelişimine yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Ülkeler öğretmenlerin hizmet öncesinde, öğretmenlerin gelişimini oldukça önemsemektedir. Türkiye'de son sınıfta uygulanan gözlem ve deneyim uygulamaları yer almaktadır. Fakat uygulamaların yetersiz olduğu ve son senede memurluk sınavının yer almasından dolayı verimli geçmediği ifade edilmektedir (Eraslan, 2009; Bugay ve Kavas, 2009). Bu noktada, öğretmenlerin gelişimine yönelik çok güçlü bir lisans eğitimi olmadığı görülmektedir. Türkiye'de, daha nitelikli bir öğretmen gelişiminin sağlandığı lisans eğitimine

gereksinim duyulmaktadır. Mete (2013), eğitimde başarıya ulaşmada nitelikli bir öğretmen eğitiminin büyük rol oynadığını vurgulamaktadır.

Diğer taraftan Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya ile Türkiye’de hizmet öncesinde, işe alım programlarında benzer mesleki gelişim uygulamaları olduğu görülmektedir. Fakat Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da işe alım mesleki gelişim uygulamalarında; daha çok öğretmenin ihtiyaçlarına önem verildiği, sürecin planlamasında öğretmenin yer alabildiği, öğretmenin mesleki gelişiminin devamlılığının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlerin süreçte çok fazla aktif rol almadığı ve sürdürülebilir bir mesleki gelişimin yer almadığı görülmektedir. Aksel, Gül ve Türkmen (2017), Türkiye’de aday öğretmenlere yönelik olan araştırmasında, işe alım programlarında yer alan mesleki gelişim uygulamalarında aksaklıklar olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin ve danışman öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadığı, denetim yapılmadığı, gelişme sağlanamadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, işe alım programlarında yer alan mesleki gelişim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yapılandırılması ve sürekli gelişimi sağlamaya yönelik uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da hizmet içi uygulamalarda öğretmenlerin ilgilendikleri konularda araştırma yapabildikleri, yoğun bir meslektaş öğrenmesini, ihtiyaçlara yönelik gelişimi, öğretmenlerin söz sahibi olduğu bir planlamayı ve birçok farklı uygulamayı içeren hizmet içi mesleki gelişim söz konusu olmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de hizmet içi eğitimin, uygulamalar yönünden zayıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kurs veya seminerlerden çok öğretmelerin birbirlerinden öğrenebildikleri oluşumların planlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının, gelişimlerinin göz önünde bulundurulduğu, süreçte aktif oldukları bir hizmet içi eğitime gereksinim duyulmaktadır. Acar, Ateş, Bümen, Çakar ve Ural (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinde daha çok birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip oldukları ve aktif olarak süreçte yer aldıkları uygulamaların, daha iyi öğrenmeler sağlayacağını ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde, genellikle hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı teşvik (ödül, terfi, ücret) sağlanmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de ise mesleki gelişime özendirilmeye yönelik uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktada, çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Berry & Eckert (2012) çalışmasında, çeşitli teşvik uygulamalarının öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’nın mesleki gelişim uygulamalarında, daha çok yerel kurumlarının söz sahibi olduğu görülmektedir. Fakat, Türkiye’de bu noktada merkez daha çok söz sahibi olmaktadır. Bu durum faaliyetlerin tüm öğretmenlere ulaşmasını engellemekte ve faaliyetlerdeki çeşitliliği azaltmaktadır.

Öneriler

Uygulamacılara öneriler.

- Öğretmenlerin mesleki gelişim planlamalarında, tüm öğretmenlerin bu süreçte yer alması sağlanabilir. MEBBİS üzerinden gerçekleştirilen anketlerde ihtiyaç alanları çeşitlendirip tüm öğretmenler ihtiyaç belirlemede yer alabilir.
- Daha çok öğretmene mesleki gelişim uygulamaları sunulabilmesi için okula dayalı ve meslektaş öğrenmesi içeren uygulamalar oluşturulabilir. Uygulamaların içeriğine yönelik, anketler uygulanarak öğretmenlerin de görüşleri alınarak oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin ders yükü azaltılarak, kişisel ve mesleki gelişimine zaman ayırması sağlanabilir. Bu konuda, öğretmenlerin okul müdürleriyle koordineli bir şekilde çalışması sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde daha çok uygulama ve araştırma ağırlı bir eğitim planlanabilir. Bu konuda, her yıl uygulama eğitimi yer alabilir.

- Öğretmenleri gelişime özendirilecek ödül veya teşvikler uygulanabilir. Bu noktada, gelişim durumlarına yönelik yıllık değerlendirmeler sonucunda maddi veya manevi olarak öğretmenler gelişimleri konusunda teşvik edilebilir.
- Mesleki gelişim uygulamalarında merkeze bağlılık azaltılarak, yerel kurumlara destek sağlanarak daha çok öğretmene, mesleki gelişim imkanı sunulabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin buldukları yerleşim birimlerinde ihtiyaçlara yönelik planlamalar yapılarak, uzman personel ve ortam sağlanarak eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara öneriler.

- PISA (2015)'de başarılı olan diğer ülkeler öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından incelenebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen ülkeler, eğitim sisteminin farklı boyutları bakımından (eğitim kademeleri, lisans eğitimi, öğretmenlerin değerlendirilmesi, denetim uygulamaları) araştırılabilir.
- Öğretmenlerin, mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşlerini içeren bir çalışma yapılabilir. Bu noktada, ilgili konuda internet üzerinden diğer ülkelerdeki öğretmenlerin görüşleri incelenebilir.
- MEB 2017 Strateji belgesi kapsamında, uygulanacak mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili öğretmen görüşleri incelenebilir. Pilot illerde yer alan performans değerlendirmelerine ve gelişim planlamalarına yönelik öğretmen görüşmeler gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Acar, V., Ateş, A., Bümen, N., Çakar, E. ve Ural, G. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(194), 31-50.
- ACER. (2003). *Australia's teachers: Australia's future: advancing innovation, science, technology and mathematics : background data and analysis*.
https://research.acer.edu.au/tll_misc/1/ 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- ACER. (2014). *ACER 2012-2013 annual report*
<https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ar> 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- ACER. (2017). *ACER 2015-2016 annual report*.
<http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=ar> 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Adams, A., Ross, D. & Vescio, V. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice on student learning. *Teacher and Teacher Education*, 24(1), 80- 91.
- AITSL. (2012). *Australian teachers performance and development framework*.
https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian_teacher_performance_and_development_framework_august_2012_df?sfvrsn=e7c2ec3c_0 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- AITSL. (2016). *Teacher registration in Australia*.
<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Akalın, S. (2014). Performans geri bildirimini ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57-68.
- Aksay, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde dönüşümler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akseki, B., Ergin, İ. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Aksel, N., Gül, İ. ve Türkmen, F. (2017). Aday öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Andree, A., Darling-Hammond, L. & Wei, R.C. (2010). How high achieving countries develop great teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education.-Research Brief*, 1-8.
- Ari, A., Gönen, E., Özdemir, E. ve Polat, M. (2015). *Turkey: Overview of education system*. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/turkey/> 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: MEV Vakfı Yayınları.
- Australian Government Department of Education. (2017). *Teacher effectiveness System, frameworks, and measures: A review*. <https://docs.education.gov.au/node/43311> 1 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Australian Government Department of Social Services. (2017). *Education and training*. <https://www.dss.gov.au/our-responsibilities/settlement-services/education> 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Aykaç, N., Bilgin, H. ve Kabaran, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Barber, M., Chijoke, C. & Mourshed, M. (2010). *How the world’s most improved system keep getting better*. Mckinsey & Company.
http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf 20 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Barley, K.M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional development*. Heinle Gengage Learning, USA.
- Bausermann, K.L., Kragler, S., Martin, L.E. & Quatroche, D.J. (2014). *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12*. New York: The Guilford Press.
- Bautista, A., Gopinathan, S. & Wong, J. (2015). Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 423-441.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berry, B. & Eckert, J. (2012). *Creating teacher incentives for school excellence and equity*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Bilge, Y. (2004). *Etkili öğretmen*. İstanbul: Güvender yayınları.
- Boğar, Y. (2017). Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 223-234.

- Borko, H. (2016). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bowen, G.A. (2017). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozok, A., Demirtaş, Y. ve Yıldırım, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- British Council. (2012). *A guide to continuing Professional development: Peer observations*. https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/c227_cpd_peer_observations_report_v2_1.pdf 18 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Bugay, A. ve Kavas, A.B. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.
- Carlson, M., Gök, F. & Rabo, A. (2007). Education in multicultural societies: Turkish and Swedish perspective. F. Gök (Ed.), *The History and development of Turkish education* (ss. 249-257). Istanbul: Swedish Research Institute
- Cherly, S. (2006). *A national overview of teacher education in Australia*. Griffith University. https://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/11601/ACE_paper.pdf?sequence=1 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Choy, W., Koh, K. & Tan, C. (2016). The education system in Singapore. In Juszczak, S. (Ed.), *Asian Education Systems*, 129-148. Torun: Adam Marszalek Publishing House.
- Clark, C. M., Dickson, W. P. & Peterson, P. L. (1990). Educational psychology as a foundation in teacher education: Reforming an old notion. *Teachers College Record*, 91(3), 322-346.

Coleman, A.B., Coley, R.J., Phelps, R.P. & Wang, A.H. (2003). *Preparing teachers around the World*. ETS.

https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf 13 Eylül 2017

tarhinde erişilmiştir.

Collinson, V. & Ono, Y. (2010). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.

Coşkun, İ., İlyas, İ.E. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*.

<https://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf> 5 Eylül 2017 tarihinde

erişilmiştir.

Çelik, Z. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye’de eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. (Rapor No. 1). Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırma Vakfı.

Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alfa yayınları.

Çinkır, G. (2017). *Professional development of secondary teachers EFL teacher: Lesson from Turkey* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi: İngiliz Dili Eğitim Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 39, 121-131.

Çubukçu, Z., İnci, T. ve Yılmaz, B.Y. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi: Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.

Darling-Hammond, L., Gardner, M. & Hyler, M.E. (2017). *Effective Professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high performing education systems. *Alliance for Excellent Education*, 1-54.

- Day, C. (2003). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. New York: Taylor & Francis Group.
- Deng, Z., Gopinathan, S., & Lee, K.E.C. (2013). The Singapore curriculum: Convergence, divergence, issues and challenges. In Deng, Z., Gopinathan, S. & Lee, C.K.E. (Eds.), *Globalization and the Singapore curriculum: From policy to classroom* (pp. 263-275). Singapore: Springer.
- Doig, B. & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *MTED*, 13(1), 77-93.
- Domskey, J.G.H., Hosseinnia, M. & Motallebzadeh, K. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1-12.
- Dowd, E., Turner, S. & Zanderigo, T. (2012). *Delivering school transparency in Australia*. OECD Publishing, Paris.
- Duman, T. ve Karagöz, S. (2016). An evaluation of Turkish teachers education system compared to other models in different countries. *International Journal of Educational Research Review*, 1(1), 1-13.
- EDUFI. (2017a). *Education in Finland*.
http://www.oph.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf 22Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- EDUFI. (2017b). *Early childhood education and care*.
http://www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education 22Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- EDUFI. (2017c). *Education policy*.
http://www.oph.fi/english/education_system_education_policy 22Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

EDUFI. (2017d). *Basic education*.

http://www.oph.fi/english/education_system/basic_education 22 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

EDUFI. (2017e). *Upper secondary education and training*.

http://www.oph.fi/english/education_system/upper_secondary_education_and_trainig

23 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

EDUFI. (2017f). *Higher education*.

http://www.oph.fi/english/education_system/higher_education 23 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

EDUFI. (2017g). *Teacher education*.

http://www.oph.fi/english/education_system/teacher_education 23 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(9), 12-19.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’da başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler.

Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 238-248.

EP-NUFFIC. (2013). *Country module: South Korea*. International Recognition Department,

Haque.

EP-NUFFIC. (2015a). *Education system: Finland*.

<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-finland.pdf>

23 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

EP-NUFFIC. (2015b). *Education system: Australia*.

<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system->

[australia.pdf](https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf) 9 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

EP-NUFFIC. (2015c). *Education system: Turkey.*

<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-turkey.pdf>

4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

EP-NUFFIC. (2016). *Education System: Singapore.*

[https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-](https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-singapore.pdf)

[singapore.pdf](https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-singapore.pdf) 2 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

ERG. (2014). *Eğitim İzleme Raporu.*

http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R

[2013.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R) 8 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

ERG. (2017). *Eğitim izleme raporu.*

<http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> 8 Eylül 2017

tarihinde erişilmiştir.

Ersözlü, Z.N. (2013). Profiling pre-service teachers reasons of teaching in Turkey.

International Journal of Advanced Research, 1(1), 485-494.

European Comission. (2010). *Developing coherent and system wide induction programmes for*

beginning teachers: A handbook for policy makers. European Commission Staff

Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate General for Education and

Culture, Brussels.

Ferreira, J. & Ono, Y. (2010). A case study of continuing teacher professional development

through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education, 30(1), 59-74.*

Filho, L.W. & O'loon, K. (1996). *Teacher education for the environment.* ERTCEE, USA.

Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etme durumları: Fatih

Projesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 61-78.*

Gopinathan, S. & Sharpe, L. (2002). After effectiveness: new directions in the Singapore

schools? *Journal of Education Policy, 17(2), 151-166.*

- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change: Teachers and teaching. *Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T.R. (2003). What makes professional development effective. *Phi Delta Kappan*, 84(10).
- Guskey, T.R. & Yoon, K.S. (2009). What Works in Professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7).
- Gül, A. ve Özen, Y. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Gündüz, Y. ve Yazıcı, Ö. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kurumsal Eğitimbilim*, 4(2), 1-15.
- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Economics*, 95(7), 798-812.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (2008). Learner centered Professional development. *Phi Delta Kappa*, Research Bulletin No. 27.
- Hollins, E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of teacher education*, 62(4), 395-407.
- Hunter, A., Jensen, B., Roberts-Hull, K. & Sonnemann, J. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning high performing systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Ingersoll, R.M. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*.
http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf 9 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- IQAS. (2016). *International education guide: For the assesment of education from South Korea*, 1-62.

<https://www.alberta.ca/documents/IQAS/korea-international-education-guide.pdf> 1

Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.

Karaçam, S. (2008). “Öğretmen eğitime yeni bir yaklaşım” okul temelli mesleki gelişim süreç raporu.

https://www.researchgate.net/publication/285588805_OGRETMEN_EGITIMINE_YE_NI_BIR_YAKLASIM_OKUL_TEMELLI_MESLEKI_GELISIM_SUREC_RAPORU

3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı, M.D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaur, K. (2017). Teachers Professional development. *International Journal of Research in Science & Engineering*, 2(3), 29-32.

KEDI. (2009). *Teacher policy: Procurement and disposition of qualitative teachers*.

<http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> 12 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

KEDI. (2011). Brief understanding of Korean educational policy. In K. Ee-gyeong(ed.). *Teacher Policy: Recruiting and Retaining Effective Teachers*.

<http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> 10 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

KEDI. (2015). *Education for the future: Korean education policy development*.

<http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/geneneralInfo.do> 10 Temmuz 2017 tarihinde

erişilmiştir.

Kısakürek, M.A. ve Parmaksız, R.Ş. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü güvencesi

açısından karşılaştırılması. *M.A. Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 112-129.

Kim, H. (2012). *National policies on assuring teacher quality: The case in Korea*.

<http://justec.tamagawa.ac.jp/Proceedings/2012symposium/KimHang-In.pdf>

1

Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Kirmani, N., Naz, R. & Zahid, M. (2006). Teachers professional development for quality education. *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*, 1, 282-294.

Kloesel, L. (2014). Education system of Turkey. *IEM Spotlight Newsletter*, 11(2).

http://www.nafsa.org/Professional_Resources/Browse_by_Interest/International_Students_and_Scholars/Network_Resources/International_Enrollment_Management/Educational_System_of_Turkey/ 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Kostina, L. (2015). Teacher Professional development strategies in Australian government and Professional associations documents. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1).

Kwak, Y., Park, J.H., Park, S. & Sang, K (2016). Republic of Korea. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, S. Goh, K. Cotter (eds.), *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. USA, TIMSS and PIRLS International Study centre, Boston College.

Lee, H.J. (2005). Developing a Professional development program model based on teachers' needs. *Fall-Spring*, 27(1), 39-49.

Lee, L. (2002). *Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block?* World Bank Institute, 1-24.

<http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/wbi37164.pdf> 4 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

- Lee, C., & Tan, M. Y. (2010). *Rating teachers and rewarding teacher performance: the context of Singapore*. In APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand.
- Levent, F. & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sistemine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- Lim, K.M. (2014). *Teacher education & teaching profession in Singapore*. Paper presented at the International Conference on Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- Ling, L.M. & Mackenzie, N. (2001). The Professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective Professional development programmes. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.
- Lorraine, M.L. & Mackenzie, N. (2001). Professional development of teachers in Australia. *European Journal of Education*, 24(2), 87-98.
- Malathy, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. London: Sage Publications.
- Maya, İ. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1665-1684.
- MEB. (1994). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> 5 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*.
<http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422bc94369dc316585c0e01/1.5.1739.pdf> 9 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2005). *Basic education in Turkey: Background report.*

<https://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf> 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.*

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.*

<http://www.obi.bilkent.edu.tr/Ortaokul/formlar/100yonetmelik.pdf> 7 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.*

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> 5 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2015b). *Aday öğretmen performans değerlendirme formu.*

http://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/20024807_ek3performansdegerlendirmeform.pdf 25 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2016a). *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: MEB.

MEB. (2016b). *Millî Eğitim İstatistikleri örgün eğitim 2015/16.*

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2016c). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine dair yönerge.*

http://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2016d). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu.*

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyuru.pdf 27 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi*.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG_Ylan-26.07.2017.pdf 29 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2017b). *Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması*.

<http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html> 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2017c). *2016 Faaliyet raporu*.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/28172815_2016_FR_webde_yaymlanacak_kitap.pdf 1 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

Ministry of Education and Culture. (2016). *Teacher education in Finland*.

<http://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c804216b-41a7-ab36-7ddd4597b925> 28 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Ministry of Education and Culture. (2017a). *Finnish education in a nutshell*.

http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf

21 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Ministry of Education and Culture. (2017b). *Finnish country note on transitions in ECEC*.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80103/okm27.pdf?sequence=1>

21 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Mizell, H. (2010). *Why Professional development matters*.

https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf 18 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

MOE. (2012). *The teacher growth model: Singapore.*

<https://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model.pdf> 15 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

MOE. (2017a). *Pre-school education.*

<https://www.moe.gov.sg/education/preschool> 4 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

MOE. (2017b). *Primary school education: preparing your child for tomorrow.*

https://www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/primary/files/primary-education-booklet-2017_el.pdf 7 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

MOE. (2017c). *Academy of Singapore teachers.*

<https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/academy> 12 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

Morgan, C. & Neil, P. (2003). *Continuing professional development for teachers: From induction to senior management.* London: Kogan Page.

Moriarty, J. (2011). *Qualitative methods overview.* London: School for Social Care Research.

Müyan, E. (2013). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Naik, P.K. (2013). *Pre-service and in-service teacher education.* DR. C.V. Raman University: India.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2015). *Mathematics curriculum, teacher professionalism and supporting policies in Korea and the United States: Summary of workshop.* Washington DC: National Academies Press.

NCEE. (2017a). *Singapore: overview.*

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/> 3 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017b). *Singapore: learning systems*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-learning-systems/> 7 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017c). *Singapore: Teacher and principal quality*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> 15 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017d). *South Korea: Overview*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> 17 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017e). *South Korea: System and school organization*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/> 19 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017f). *South Korea: Instructional systems*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/> 22 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017g). *South Korea: Teacher and principal quality*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> 30 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017h). *Finland: overview*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top>

[performing-countries/finland-overview/](#) 19 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE (2017i). *Finland: Instructional Systems*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/> 24Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017j). *Finland: Teacher and principal quality*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/> 1 Ağustos Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017k). *Australia: Overview*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/australia-overview/> 8 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017l). *Australia: System and organization*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/australia-overview/australia-system-and-school-organization/> 9 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017m). *Australia: Instructional system*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/australia-overview/australia-instructional-systems/> 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

NCEE. (2017n). *Australia: Teacher and principal quality*.

<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/australia-overview/australia-teacher-and-principal-quality/> 13 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. *Psychology, society & education*, 7(3), 279-294.

Noom-ura, S. (2013). English teaching problems in Thailand and Thai teachers' Professional development needs. *English Language Teaching*, 6(11), 139-147.

NUT. (2014). *Lesson from Finland. Report of the NUT Executive Delegation to Finland.*

<https://www.teachers.org.uk/sites/default/files2014/lessons-from-finland.pdf>

20

Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (1998). *Staying ahead: In service training and teacher professional development.*

OECD Publishing: Paris.

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/staying-](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/staying-ahead_9789264163041-en#.WklgofBI_IU)

[ahead_9789264163041-en#.WklgofBI_IU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/staying-ahead_9789264163041-en#.WklgofBI_IU) 21 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.*

OECD Publishing: Paris.

<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> 12 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2009). *Professional development of teachers: Creating effective teaching and learning environments.* OECD Publishing: Paris.

<https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> 1 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2011a). *Lessons from PISA for The United States.* OECD Publishing: Paris.

<https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> 3 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2011b). *Lesson from PISA For the United States.* OECD Publishing, Paris.

<https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> 28 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2013a). *Education policy outlook: Finland.*

<http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAN>

[_EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAN) 20 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2013b). *Education policy outlook: Australia.* OECD Publishing, Paris.

OECD. (2013c). *Education policy Outlook: Turkey*. OECD Publishing, Paris.

http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing: Paris.

http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf

12 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016a). *PISA 2015 results (volume 1): Excellence and equity in education*. OECD Publishing, Paris.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results_volume-i_9789264266490-en#.WkleZvBl_IU 23 Mart 2017 tarihinde

erişilmiştir.

OECD. (2016b). *PISA 2015 results (volume 2): Policies and practices for successful schools*.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.WklfGfBl_IU 25 Mart 2017 tarihinde

erişilmiştir.

OECD. (2016c). *PISA 2015 results in focus*.

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> 25 Mart 2017 tarihinde

erişilmiştir.

OECD. (2016d). *Education policy Outlook: Korea*. OECD Publishing, Paris.

<http://www.oecd.org/edu/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf> 1 Temmuz 2017

tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2016e). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris.

<http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a>

[glance-2016_eag-2016-en#.WYBAWvnyjIU](#) 25 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2017a). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*.

OECD Publishing: Paris.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238

[en#.WklgSvBI_IU](#) 20 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2017b). *Teachers. (Indicators)*.

<https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm> 21 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland.

European Journal of Education Research, Development and Policy, 44(2), 291-308.

Özdemir, S. ve Yalın, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 195-216.

Özer, R. (2004). *Hizmetiçi eğitim alanlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin kursiyer görüşleri*. 13. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı (ss. 1- 11). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Öztürk, H.İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: HD Yayıncılık.

Pak-Tee, NG. (2012). Mentoring and coaching educators in Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 24-35.

Parmaksız, Ş. (2010). *Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları* (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Salhberg, P. (2011a). The Secret to Finland’s Success: Educating Teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief*, 1-8

<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secretfinland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> 23Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.

Salhberg, P. (2011b). The Professional Educator: lessons from Finland. *American Education*, 35(2), 34-38.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

SINGTAT. (2017). *Yearbook of statistics Singapore department of statistics*. Ministry of Trade & Industry, Republic of Singapore.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lesson from around the world*. OECD Publishing: Paris.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional learning and policy reform: Lesson from around the world*. OECD Publishing: Paris.

Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council.

Stewart, V. (2015). Singapore: a journey to the top, step by step. In M. S. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems* (5th ed.) (pp. 113-139). Cambridge: Harvard Education Press.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Tan, R.G. (2016). *Early childhood care and education in five Asian countries: the literature view*.

[http://www.headfoundation.org/papers/2016_6\) Early Childhood Care and Education in Five Asian Countries A Literature eview 20160719.pdf](http://www.headfoundation.org/papers/2016_6) Early Childhood Care and Education in Five Asian Countries A Literature eview 20160719.pdf) 4 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tavşancıl, E. ve Yalçın, S. (2014). The comparison of Turkish students' PISA achievement levels by year via data envelopment analysis. *Educational Sciences*, 14(3), 961-968.

Taylor, U.T.S.P. (2015). *Approaches to teacher developmet in Finland: learning from a high performer.*

file:///C:/Users/User/Downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer%20(11).pdf 2 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

TEDMEM. (2014). *2014 Eğitim değerlendirme raporu.*

<https://tedmem.org/download/2014-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=997>

Teija-Mikkilä, M. (2009). Methods and practices utilized to support teachers' professional development in Finland. In: The 2AgePro Consortium (Ed.), *Methods and practises utilized to support teachers' professional development: Current state description* (ss. 18-22). Oulu: University of Oulu, Learning and Research Services.

Tenjoh Okwen, T. (1996). *Lesson observation: The key to teacher development.*

<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol34/no2/p10.htm> 19 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

The World Bank. (2016). *Republic of Korea : Data.*

<http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=KR> 15 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

The World Bank. (2017a). *Singapore: Data.*

<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-systesingapore.pdf>
2 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

The World Bank. (2017b). *Australia: Data.*

<https://data.worldbank.org/country/australia> 8 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 34-38.

UNESCO. (2011a). *World data on education: Singapore.*

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf 10 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2011b). *World data on education: Republic of Korea*.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Republic_of_Korea.pdf 30 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2015a). *Singapore: Education for all 2015 national review*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229877E.pdf> 4 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2015b). *Education for all: Australia's National 2015 review report*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231060e.pdf> 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2016). *Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development*. Unesco Bangkok Office, France.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246011e.pdf> 16 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Vogrinc, J. & Zuljan, M.Y. (2009). Action research in schools- an important factor in teachers' Professional development. *Educational Studies*, 35(1), 53-63.

Wilson, C. (2013). Supporting teachers key to Singapore's success. *Osba Journal*, 1-3.

Work, P. (2000). *Action research guide for Alberta teachers*. The Alberta Teachers' Association.

Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2017). *Eğitim denetimi sistemleri bakımından Türkiye ile PISA 'da başarı gösteren bazı ülkelerin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b4b00-a675-837874006db5 5 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Yurdakul-Kabakçı, I. (2012). *Öğretmenlikte mesleki gelişim*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

<https://www.angloinfo.com/how-to/south-korea/moving/country-file/countryoverview>

18 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.sis.cfo.gov.ph/> 15 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.nationsonline.org/oneworld/finland.htm> 19 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.australia.gov.au/> 19 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

<https://transferwise.com/gb/blog/south-korean-education-overview> 19 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.meb.gov.tr/sinavla-ogrenci-alan-liselere-yerlestirme-sinavina-iliskin-ornek-sorular-yayimlandi/haber/15298/tr> 29 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Suna TAŞTEKİN

Doğum Yeri: ÇANAKKALE

Doğum Tarihi: 06/10/1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a- Bildiriler:

Maya İ., Taştekin S. ve Yılmaz, A. (2016). Uluslararası sınavlarda başarı gösteren bazı ülkelerin eğitim yönetimi sistemlerinin karşılaştırılması. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu VII (EYFOR), Girne, KUZEY KIBRIS TÜRK CUM., 3-5 Kasım 2016, vol.2, no.1, pp.90-105.

Maya İ., Taştekin S. ve Yılmaz, A. (2016). Öğretmenlikte mesleki gelişim uygulamaları bakımından Türkiye ile PISA (2012)'da başarılı olmuş bazı ülkelerin karşılaştırılması. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Trakya Üniversiteler Birliği Lisansüstü Öğrenci Kongresi, ÇANAKKALE, TÜRKİYE, 22-24 Nisan 2016, ss.78-78.

Maya İ & Taştekin S. (2017). PISA'da Başarılı Bazı Ülkelerin Öğretmenler için Performansa Dayalı Ödül ve Teşvik Uygulamalarının Analizi ve Türkiye İçin Öneriler. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, ANKARA, TÜRKİYE, 11-13 Mayıs 2017, vol.1, no.1, pp. 105-112.

Maya İ & Taştekin S. (2017). Finlandiya, Estonya, Avustralya ve Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılması. EYFOR 8 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, ANKARA, TÜRKİYE, 19-21 Ekim 2017, vol.8, no.1, pp.16-17.

b- Katıldığı Projeler: “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA’da Başarılı Bazı Ülkeler İle Türkiye’nin Karşılaştırılması”, BAP Yüksek Lisans, SYL-2017-1247.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Bakacak Ortaokulu

12/09/2012 -----(İngilizce Öğretmeni)

İLETİŞİM

Adres : Bakacak Ortaokulu, BİGA/ÇANAKKALE

Elektronik Posta: sunatastekin25@gmail.com