



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM
İHTİYAÇLARI VE BİREYSEL MESLEKİ GELİŞİM PLANI
ÖNERİSİ

Taner CAN

Danışman

Doç. Dr. Bayram ÖZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ocak, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Taner

Soyadı : CAN

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretimi

İmza :

Teslim Tarihi : 14.01.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi

İngilizce Adı: Continuing Professional Development Needs of Teachers and Individual Professional Development Plan Proposal

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Taner CAN

İmza:

KABUL VE ONAY

Taner CAN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bayram ÖZER

Eğitim Programları ve Öğretimi, OMÜ

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)


Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Canımdan değerli olan anneme...

TEŐEKKÖRLER

Bu çalışmanın gerçekleőtirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaőan, kendisine ne zaman danıősam kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve bŸyŸk bir ilgiyle faydalı olabilmek için elinden geleni yapan, gŸler yŸzŸnŸ ve samimiyetini benden esirgemeyen kıymetli ve danıőşman hoca statŸsŸnŸ hakkıyla yerine getiren Doç. Dr. Bayram ÖZER'e ŐŸkranlarımı sunuyorum. Yine yŸksek lisans dŸnemimde bana verdikleri eğitim ve destek için Doç. Dr. İsmail GELEN'e, Dr. Őęretim Őyesi Őener ŐENTÖRK'e ve Doç. Dr. Murat GÖKALP'e teőekkŸrlerimi sunarım. Bana tez yazma sŸrecinde yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen sınıf arkadaőlarıma minnettarım. TeőekkŸrlerin az kalacağı ve eğitim hayatım boyunca bana hep destek olan, ilgisini, Őefkatini ve sevgisini bir nebze olsun esirgemeyen canım annem Zağfire CAN ve babam Abdullah CAN'a sonsuz teőekkŸrlerimi sunuyorum. Son olarak beni bu gŸnlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek Şekilde yetiőtirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en bŸyŸk Őansım olan aileme teőekkŸrŸ bir borç bilirim.

Bu tez OMÖ BAP komisyonu tarafından PYO.EGF.1904.18.002 Nolu proje ile desteklenmiőtir.

**ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM
İHTİYAÇLARI VE BİREYSEL MESLEKİ GELİŞİM PLANI
ÖNERİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Taner CAN

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2019

ÖZ

Araştırma öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için ihtiyaçlarını belirleyip bireysel mesleki gelişim planı oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması 3 aşamalı olarak yapılmıştır. Birinci aşamada anket çalışması yapılmıştır. Bu aşamada araştırmanın evreni sosyal paylaşım ağlarından facebook, instangram ve whatsApp'ta 529.412 sayıda öğretmen gruplarına dâhil olan öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme ise bu gruplarda yapılan paylaşıma gönüllü olarak cevap veren öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın örnekleme amaçlı örneklemdir. Anket çalışmasına ilgili sosyal paylaşım sitelerinden 500 öğretmen cevap verinceye kadar devam edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında uzmanlarla odak grup görüşmesi yapılmış, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmiş ve çözüm yolları raporlaştırılmıştır. Araştırma yönteminin üçüncü aşamasında literatür taraması ile dünyadaki mesleki gelişim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin nasıl gerçekleştirildiği hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda belirtilen yöntemlerle toplanan veriler birleştirilip bireysel mesleki gelişim planı önerisi oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimi için bireysel mesleki gelişimin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sürekli Mesleki Gelişim, Bireysel Mesleki Gelişim Planı

Sayfa Sayısı : 125

Danışman : Doç. Dr. Bayram ÖZER

İkinci Danışman :

**CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF
TEACHERS AND INDIVIDUAL PROFESSIONAL
DEVELOPMENT PLAN PROPOSAL**

MS Thesis

Taner CAN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2019

ABSTRACT

The research was conducted to determine the needs of teachers for their continuous professional development and to create an individual professional development plan. For this purpose, descriptive survey model was used as a method. There are both qualitative and quantitative data in the research. The collection of research data was done in 3 stages. A survey was conducted in the first stage. At this stage, the universe of the research consists of teachers from social networking networks facebook, instangram and whatsApp, which are included in the teacher groups of 529.412. The sample is composed of teachers who voluntarily respond to the sharing in these groups. Therefore, the sample of the research is a sample. The survey was continued until 500 teachers from related social networking sites responded. In the second phase of the study, focus group interviews were conducted with experts, teachers' professional development needs were determined and solutions were reported. In the third phase of the research method, information on professional development activities in the world and how these activities were carried out were collected through literature review. As a result of the research, the data gathered by the methods mentioned in the study were combined and an individual professional development plan proposal was prepared. The importance of individual professional development is emphasized for the professional development of teachers.

Key Words : Continuing Professional Development, Individual Professional Development

Number of Pages : 125

Advisor : Doç. Dr. Bayram ÖZER

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2 Alt Problemler	3
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi	4
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Yaşam Boyu (Hayat Boyu) Öğrenme	7
2.2 Yetişkin Eğitimi	10
2.2.1 Yetişkin Öğrenme Kuramları.....	14
2.2.2 Pedagoji ve Andragoji	14
2.2.3 Kendini Yönlendiren Öğrenme	15
2.2.4 Dönüşümcü Öğrenme	16
2.2.5 Deneyimsel Öğrenme.....	17
2.2.6 Bağlamsallaştırılmış Öğrenme	18
2.3 Kişisel Gelişim.....	18
2.3.1 Kişisel Gelişim Eğitimleri.....	21
2.4 Mesleki Gelişim.....	21
2.4.1 Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri.....	23
2.4.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	28
2.4.3 Mesleki Gelişimin Boyutları	32
2.5 Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri	34
2.5.1 Mesleki Eğitim Gelişim Modeli	35

2.5.2 Ödüle Dayanan Mesleki Gelişim Modeli	35
2.5.3 Açık Mesleki Gelişim Modeli	36
2.5.4 Kademeli Mesleki Gelişim Modeli	37
2.5.5 Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli.....	37
2.5.6 Koçluk / Mentorluk Mesleki Gelişim Modeli.....	38
2.5.7 Uygulamalı Mesleki Gelişim Modeli	39
2.5.8 Eylem Araştırması Mesleki Gelişim Modeli.....	40
2.5.9 Dönüştürücü Mesleki Gelişim Modeli	41
2.5.10 Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	42
2.5.11 Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri.....	43
2.5.12 Ders Araştırması (Lesson Study) Mesleki Gelişim Modeli	45
2.6 Türkiye’de ve Dünya’da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	46
2.6.1 Singapur’da Öğretmen Mesleki Gelişimi	47
2.6.2 Finlandiya’da Öğretmen Mesleki Gelişimi.....	50
2.6.3 Malezya’da Öğretmen Mesleki Gelişimi.....	52
2.6.4 Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimi.....	54
2.7 Bireysel Mesleki Gelişim Planı.....	58
2.8 İlgili Alanyazın.....	61
2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	71
III. YÖNTEM.....	71
3.1 Evren.....	71
3.2 Örneklem.....	71
3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	75
3.3.1 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	77
3.3.2 Odak Grup Görüşmesi	77
3.3.3 Literatür Taraması	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	82
IV. BULGULAR.....	82
4.1 Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	82
4.2 İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	82
4.3 Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular	84
4.4 Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular	85
4.5 Beşinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular	86
4.6 Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular	87

4.7 Yedinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular	87
4.8 Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular	88
4.9 Dokuzuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	93
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
5.1 Sonuç ve Tartışma	93
5.2 Öneriler	99
KAYNAKÇA	106
EKLER.....	117



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Hakkında Altı Anahtar Mesaj	9
Tablo 2: OECD ülkelerinde 25- 64 yaşları aralığındaki yetişkin nüfusun eğitim faaliyetlerine katılım yüzdesi	13
Tablo 3: Pedagoji ve androgoji arasındaki farklar	15
Tablo 4: Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım yüzdesi (2007/2008).....	30
Tablo 5: Mesleki gelişime katılan öğretmenlerin karakteristik farkları (2007/2008)	31
Tablo 6: Öğretmenlerin mesleki gelişim çeşitleri (2007/2008)	32
Tablo 7: Evrenin alt gruplar tablosu.....	71
Tablo 8: Öğretmenlerin mezun oldukları alanlar	72
Tablo 9: Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlar.....	73
Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı	73
Tablo 11: Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu.....	73
Tablo 12: Öğretmenlerin yaş dağılımı	74
Tablo 13: Öğretmenlerin kıdem yılı dağılımı	74
Tablo 14: Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleri.....	74
Tablo 15: Öğretmenlerin çalıştıkları şehirler	75
Tablo 16: Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	80
Tablo 17: Mesleki gelişimin öğretmenlere ifade ettiği anlamlar	82
Tablo 18: Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen faktörler.....	82
Tablo 19: Mesleki gelişimi engelleyen manevi faktörler.....	83
Tablo 20: Mesleki gelişimi engelleyen maddi faktörler	83
Tablo 21: Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları.....	84
Tablo 22: Öğretmenlerin yapılmasını istedikleri mesleki gelişim faaliyetleri.....	84
Tablo 23: Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı ihtiyaç durumu.....	85
Tablo 24: Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı yapma durumu	85
Tablo 25: Mesleki gelişimin bireyselleşmesi gerekliliği durumu	85
Tablo 26: Bireysel mesleki gelişimin mesleki gelişimdeki önemi	86
Tablo 27: Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda desteklenme istekleri.....	86
Tablo 28: Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini takip etme durumu..	87
Tablo 29: Öğretmenlerin meslekte kendilerini geliştirme yolları	87
Tablo 30: Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım konusunda yeterlilik durumu	88
Tablo 31: Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmanın mesleki gelişime etkisi.....	88
Tablo 32: Öğretmenlerin okul idaresi tarafından mesleki gelişim faaliyetleri konusunda bilgilendirilme durumu	88
Tablo 33: MEB'in öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı verme durumu	89
Tablo 34: Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi nitelikleri	89
Tablo 35: Öğretmenlerin sahip olması gereken alan eğitimi bilgisi nitelikleri.....	90
Tablo 36: Öğretmenlerin sahip olması gereken mevzuat bilgisi nitelikleri	90
Tablo 37: Öğretmenlerin sahip olması gereken eğitim öğretimi planlama nitelikleri	90
Tablo 38: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenme ortamı oluşturma nitelikleri	91
Tablo 39: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretme ve öğrenme sürecini yönetme nitelikleri	91
Tablo 40: Öğretmenlerin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme nitelikleri .	91
Tablo 41: Öğretmenlerin sahip olması gereken milli, manevi ve evrensel değerler nitelikleri	91

Tablo 42: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenciye yaklaşım-iletişim ve işbirliği-kişisel ve mesleki gelişim nitelikleri..... 92



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: TALIS Mesleki Gelişim Gösteren Öğretmenlerin Yüzdesi (2007-2008)....	30
Şekil 2: Mesleki Gelişim Boyutu.....	33
Şekil 3: Lawnmower Yaklaşımı Mesleki Gelişim Modeli.....	44
Şekil 4: Türbin Yaklaşımı Mesleki Gelişim Modeli.....	45
Şekil 5: Mesleki Gelişim Modeli.....	63
Şekil 6: Araştırma Toplulukları ile Mesleki Gelişim Model Önerisi.....	64



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
MGP	Mesleki Gelişim Planı
BMGP	Bireysel Mesleki Gelişim Planı
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
ÖSB	Öğretmen Strateji Belgesi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
NRCCTE	Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
AST	Singapur Öğretmenleri Akademisi
FNBE	Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
TALIS	Uluslararası Öğrenme ve Öğretmen Araştırması
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Formu
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmaları
PIRLS	Uluslararası Okumada İlerleme Okuryazarlık Çalışması
BG	Bireysel Gelişim
MOE	Singapur Milli Eğitim Bakanlığı
MG	Mesleki Gelişim

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Çağımızda kaliteli eğitimin, işgücünün kalitesini arttırdığından, dünya genelinde eğitim ve öğretime büyük önem verilmektedir. Bu sebeple toplumların gelişmesi ve refah seviyesini yakalaması için vatandaşlarına verdikleri eğitim, ilerleme hususunda en önemli etken olarak görülmektedir. Öğrencilere daha kaliteli eğitim hizmeti verme konusunda iyi eğitim için öğretmenlere ve eğitim kurumlarına büyük iş düşmektedir. Öğrencilere verilen eğitimin iyileştirilmesi için uygulanan eğitim sisteminin bileşenlerinden en önemlileri, öğretmenin kaliteli olması ve öğretmene mesleki gelişim konusunda verilen fırsatların kaliteli olmasıdır.

Öğretmenler bilgiye ulaşma konusunda öğrencilere rehberlik ve liderlik yapan kişilerdir. Bilgi çoğaldıkça ona ulaşmak için kullanılan yollarda çoğalmaktadır. Bu yolların çoğalması da öğretmenin çok yönlü hale gelmesini, bilgileri organize etmesini ve bu organizasyonu yaparken farklı yollar ve yöntemler denemesini gerektirmektedir. Sadece hizmet öncesinde alınan eğitimle gelişen dünyanın bilgi seviyesini yakalamak mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerin hizmet sonrası eğitimlerle de kendilerini geliştirmesi, eksik yönlerini tespit edip olması gereken seviyelere ulaşması gerekmektedir. Başarılı bir öğretmen olmak, plansız bir meslek hayatının tam tersine planlanmış ve kişisel kontrol altında olan bir meslek yaşamını gerektirmektedir. Öğretmenlik alan bilgisi, genel kültür, yetenek ve meslek bilgisini içine alan profesyonel bir meslektir. Böyle profesyonel olarak değerlendirilen öğretmenlik mesleği profesyonel bir çaba gerektirir. Belirtilen çabalardan birisi de mesleki gelişim sürecidir. Mesleki gelişim de rastlantısal ve sadece gözlemlerle değil öğretmenlerin kendilerini en iyi şekilde gözlemleyip öz değerlendirme yapıp kendi gelişimlerini sağlamasıyla mümkündür. Öğretmenler gelişimleri için eksik yönlerini belirleyip uygun mesleki gelişim eğitimlerini almak için çaba harcarsa hem kendileri hem de bu bağlamda yetiştirecekleri nesiller bundan olumlu bir şekilde etkilenecektir. Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir ve kariyer mesleği olarak değer görmesi için gelişime ve ilerlemeye açık olması gerekmektedir. İş hayatında kendini yenilemeyen ve fayda sağlamayan elemanlar etkisiz eleman olarak görülmektedir.

Fakat öğretmenleri etkisiz eleman olarak nitelendirmek yanlış olacaktır. Öğretmen öğrencilerine örnek olan ve planlı bir meslek yaşamı olan bireydir. Kendini geliştirmek için istekli olmalı ve mesleki gelişimi için eksi ve artılarını iyi analiz edip kariyeri için plan yapabilmelidir.

Mesleki gelişimin öğretmen yeterliğini arttırmaktadır. Öğrencilerin okulda aldıkları eğitimden verim alması ve başarılı olabilmesi için niteliğinin artırılması gerekmektedir. Kaliteli öğretmenler olmadan okullarda verilen eğitim sonucunda oluşan başarı grafiğinin yükselmesi mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin iyi olması için öğretmenlerin de iyi olması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu yüzden ki öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlara üst düzey görevler düşmektedir. Çünkü öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim çalışmaları ve öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin verdikleri eğitimin kaliteli olmasını sağlamaktadır. Mesleki gelişimi sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmelerine katkı sağlayacak planlar büyük önem arz etmektedir. Fakat her öğretmenin mesleki gelişim düzeyi ve çalıştığı alanı farklıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini bireysel olarak da planlayabilmesi, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkili öğrenme ve öğretme durumlarının elde edilmesini sağlayacaktır.

Teknolojinin gelişmesi ve yeni eğitim-öğretim uygulamalarının artmasıyla birlikte oluşan durum, öğretmenlerin eskiden aldıkları eğitimle öğrencilere kaliteli eğitim vermeye çalışmasının, öğrencileri günümüzün eğitim ihtiyaçları çerçevesinde eğitime konusunda verimli olacağını söylemenin güç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere hitap edecek yeni ve etkili eğitim-öğretim yöntemlerini kullanmak durumundadır (Genç, 2015). Türkiye’de öğretmenler bu yenilenen eğitim sistemine ayak uydurmak için kendi imkânlarını veya MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)’in hizmet içi eğitim çalışmalarını kullanmaktadır. Bir öğretmenin elinde bulunan kısıtlı olanaklarla mesleki gelişimini sağlamaya çalışması profesyonel olarak pek yeterli değildir ve bireysel girişimden ileri gidememiştir. Bunun en büyük sebebi olarak MEB’in vermiş olduğu hizmet içi eğitimlerin kalitesiz olması kanıt gösterilmektedir (Gönen ve Kocakaya, 2006).

Mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinde başlıca iki etken yer almaktadır. İlki, öğretmen olma amacıyla eğitim alan bireylere sunulan hizmet öncesi eğitim

faaliyetlerini içeren uygun hazırlanmış planlar ve düzenlemelerdir. Diğer hizmet öncesinde verilen eğitimi tamamlayıp kurumlarda öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleridir. Hizmet öncesinde verilen eğitim programlarının ve hizmet içinde düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin yetişmesindeki ve nitelik kazanmasındaki rollerini karşılaştırmak, üstünlüklerini tartışmak boş bir çabadır. Çünkü her iki olgu da birbirinin tamamlayıcısıdır (Gelen ve Özer, 2008). Bu nedendir ki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kapsamı çağımızda önemli bir etkidir. Özellikle eğitim alanındaki değişimler, çağa uyum sağlamaya çalışan insanların gereksinimleri, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler ve öğretme ve öğrenmede değişen anlayışlara bağlı olarak öğrencilerin durumlarında meydana gelen değişimler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları açısından esas görülmektedir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Bu bağlamda meslek içinde düzenlenen gelişim çalışmalarına ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına, öğretmenlerin belirtilen rollere uyumunda ve öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve beceri kazanmasına rehber olma konusunda ihtiyaç vardır. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip edecek ve meslek gelişim çalışmalarının bilinçli bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olacak iyi düzenlenmiş bireysel mesleki gelişim planlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1 Problem Cümlesi

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanacak bireysel mesleki gelişim planı nasıl olmalıdır?

1.2 Alt Problemler

1. Öğretmenler mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
4. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları nelerdir?
5. Öğretmenler mesleki gelişim konusunda ne şekilde desteklenmek istemektedir?
6. Öğretmenler kendilerini mesleki gelişimlerini izleme konusunda nasıl değerlendirmektedir?

7. Öğretmenler kendilerini mesleki gelişime katkı sağlama konusunda nasıl değerlendirmektedir?

8. Öğretmenlere göre MEB ve okul mesleki gelişime nasıl katkı sağlamaktadır?

9. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim faaliyetleri neler olmalıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu tezin amacı, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini planlayabileceği, takip edebileceği ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bireysel mesleki gelişim planı geliştirmektir. Amaç doğrultusunda öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarını öğrenmek için öğretmenlerle anket yapılmış, eğitim uzmanları ve akademisyenlerin odak grup görüşmesi yöntemi ile görüşleri alınmış ve literatür taraması yapılarak bir bireysel mesleki gelişim planı önerisi tasarlanmıştır. Temel amaç elde edilen bulgulardan hareketle kendilerini mesleki olarak geliştirmeye gönüllü olan öğretmenlerin yararlanabileceği bir Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi ortaya koymaktır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Mevcut durum ve araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Ülke çapında okullarda çalışan öğretmenler kendilerini geliştirmek ve çalışmalara katılmak için yeteri kadar çaba harcamamaktadır veya öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarına katılma fırsatı sunulmamaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlayamamalarına ve modern mesleki gelişim çalışmaları ve eğitimde yapılan yeniliklerden uzak kalmalarına dolayısıyla öğretmenlerin günümüzde ihtiyaç duyulan öğretmen yeterliliklerine sahip olma alanında eksik kalmasına neden olmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini takip edebilecekleri ve mesleki gelişimlerini sağlamaları konusunda öğretmenlere yol haritası olacak bir plan önerisi sunmak planlanmıştır. Çalışma, öğretmenler için mesleki gelişim konusunda bir yol haritası olacak ve mesleki gelişime istekli olan, kendini çağın öğretmen yeterliliklerine göre güncellemek isteyen öğretmenlere yardımcı, rehber olması konusunda faydalı olacaktır. Günümüzde, dünya genelinde teknolojik alanlarda görülen ilerlemelerle birlikte oluşan genel duruma bakıldığında, mesleki eğitimini 10-15 yıl önce almış öğretmenin mevcut bilgisi ve becerisi ile öğrencilere çağımızın

koşullarına göre eğitim vermeye çalışması, sürekli yenilenen öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesini imkânsız kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, kendilerini sürekli mesleki gelişim konusunda güncellemeleri ve günümüz öğrencilerinin ihtiyacı olan öğrenme gereksinimlerini karşılayacak eğitim-öğretim yöntemlerinden haberdar olmaları, bu yöntemleri kullanabilmeleri ve kendilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir (Genç, 2015). Bilindiği üzere öğretmenler, üniversitelerin eğitim fakültesi bünyesinde aldıkları lisans eğitimiyle mesleklerini icra etmek için eğitilmektedirler. Bu süreç devam ederken öğretmen adaylarının aldığı eğitimler güncelliğini yitirmekte, hizmet öncesi eğitim yeterli olamamakta buna karşın öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitim fakültesinde öğrenmediği yeni bilgi ve beceri gibi yeterlilikleri öğretmenlerin mesleki gelişimle öğrenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim yöntemlerinin sürekli güncellenme durumunda olması, dünyada güncellenen ve değişim içinde olan eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimiz karşısında etkileri ve ülkemizde eğitim programlarının farklı zamanlarda kapsam ve şekil anlamında sürekli yapılandırılması gibi etkenler bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin MEB zorunlu tutmadıkça kendi gelişimlerini sağlamak için çaba harcamadıkları açıkça görülmektedir (Aydın, 1987). Belirtilen nedenlerden dolayı öğretmenlerin kendilerini günümüzün gerektirdiği donanımlı öğretmen haline getirmek için gelişimlerini izleyebildikleri ve takip edebildikleri bireysel mesleki gelişim planına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak olan çalışma ve hazırlanacak olan bireysel mesleki gelişim planı önerisi ile öğretmenlerin mesleki gelişime daha fazla odaklanmalarını ve mesleklerinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanmalarını sağlamak araştırmamız açısından önemlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye ile sınırlıdır. Araştırma facebook, instangram ve whatsApp kullanan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırma 2018/2019 eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri anket, odak grup görüşmesi ve literatür taraması ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sürekli Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca yaptıkları her türlü faaliyetlerin bütünüdür.

Bireysel Mesleki Gelişim Planı: Bireysel Mesleki Gelişim Planı her bir çalışanın bireysel gelişim ihtiyaçlarını analiz etmesine, belirli yıllık hedefleri belirlemesine ve belirlenen hedeflere ulaşmak için fırsatları hedeflemesine olanak tanıyan planı ifade etmektedir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG): Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yaptıkları çalışmalarını okullarında hem bireysel ve okulun gelişimini sağlayacak şekilde gerçekleştirmesini esas alan mesleki gelişim modelidir.

Öğretmen Mesleki Gelişim Rehberi: Yüksek lisansını, Eğitim Programları ve Öğretimi Alanında tamamlamış ve en az 10 yıllık öğretmenlik meslek tecrübesi olan kişilerden oluşmaktadır. Öğretmen Mesleki Gelişim Rehberi; küçük ilçelerde İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde, büyük ilçelerde Büyük Okul Bölgeleri'nde ve illerde, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yaşam Boyu (Hayat Boyu) Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme son yıllarda dünya çapında popüler bir konu haline gelmiştir. Sürekli gelişen ve değişen dünyada insanların yaşamları boyunca öğrenme faaliyetlerine katılmaları bir gereklilik olarak görülmektedir. Doğru bir tabirle beşikten mezara kadar öğrenme gerçekleşmektedir. Toplumlar tarafından Öğrenmenin sadece okullarla sınırlı kalmadığı, insanların okul dışında kendilerini geliştirmeleri için öğrenmesi gerekli olan çok şeyin var olduğu düşüncesi benimsenmektedir. Hayatın her alanında gerçekleşebilen, okullar ile sınırlanmamış ve öğrenmenin ekonomik, sosyal statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın devam edebileceğini gösteren temel kavram, yaşam boyu (hayat boyu) öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Dünyada eğitime ayrılan kaynaklardaki azalma 1990'lı yıllardan sonra tam tersi bir hal almıştır. Eğitime ayrılan kaynaklardaki artışın nedeni olarak eğitimde hayat boyu öğrenme yaklaşımının büyük etkisi olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte birçok ülkenin 1990'lı yıllardan günümüze kadar, mevcut eğitim sistemlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla en başından yapılandırmak için çaba harcadıkları ve yeni düzenlemeleri yaptıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla, sanayi toplumlarına göre yapılandırılmış eğitime ilişkin kavram ve değerlerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırıldığı söylenebilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2007). Yaşam boyu öğrenme, sadece tek başına bir ülkenin ya da uluslararası bir kuruluşun olmamakla birlikte dünyadaki ülkelerin neredeyse hepsinin yoğun olarak uyguladığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde “beşikten mezara kadar öğrenme” olarak ifade kavram yer almaktadır. 1990'da Japonya, Yaşam Boyu Öğrenme Yasasını kabul etmiştir ve Ulusal Eğitim Konseyinin Teşvik Edilmesi Yasası'nı yürürlüğe koymuştur. 1996'da Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), yaşam boyu öğrenmeyi herkese uygunluk gösteren bir olgu haline dönüştürmek için tasarlanmış bir araştırma ve geliştirme programını hayata geçirmiştir. Aynı zamanda Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve

Kültür Teşkilatı (UNESCO)'nun katkılarıyla yaşam boyu öğrenme gelişimde önemli bir konu haline gelmiştir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin, kişilerin hayat boyu öğrenmelerini sağlamak için fırsatlar yaratmaya çalışan tüm stratejileri içerdiği düşünülmektedir. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme süreci bilinçli bir şekilde uygulanan süreç olmalıdır ve hem bireysel ihtiyaçları hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Abukari, 2004). Bu fikrin uygulanması eğitim ve mesleki eğitimin bir araya getirilmesiyle kolaylaşacaktır. Yaşam boyu öğrenmenin her bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini iyileştirmek ve bunları en uygun düzeyde kullanmak için geliştirildiği düşünülmektedir. Çocukların ve ergenlerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçları olduğu gibi, aynı şekilde yaşlı ve yetişkinlerin de yaşam boyu gelişim ihtiyaçları olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaşama veya var olmaya devam etme imkânı veren beceriler kazanmakla ilgilidir. Yaşantımız boyunca yaşam boyu öğrenme bize yardım etmekte ve gelişmemizi sağlamaktadır. Laal (2011) yaşam boyu öğrenme her koşulda ve her yerde şu şekilde gerçekleşmekte olduğunu belirtmiştir:

Yaş 0-5 yıl: Bu yaş grubu boyunca gelecekte bir temel oluşturmak için öğrenme alışkanlıkları ve yetenekleri gibi çok şey öğrenilmektedir. Bu dönem muhtemelen informal öğrenmenin en yoğun olduğu dönemdir. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri neredeyse her şeyi taklit etmektedir. Çocukların öğrenmelerinde rol model alma ve taklit yaparak öğrenme ön plandadır.

Yaş 6-24 yaş: Bu yaş grubunda öğrenme, öncelikle eğitim-öğretim kurumlarında gerçekleşmektedir. Eğitim-öğretim kurumlarında edinilen bilgi gerçek hayata döküldüğü zaman daha anlamlı olmaktadır. Aile hayatından başlayıp, sosyal yaşantı içinde düzenlenen organizasyonların ve kitle iletişim araçlarının bu dönemde öğrenmede büyük rolü vardır.

Yaş 25-60 yaş: Bu yaş grubu, çoğunlukla eğitim medyasının kullanımı yoluyla gayri resmi olarak öğrenebilmektedir. Bunlar; meslekler, iş yerleri, meslektaşları, kitle iletişim araçları, bilgi teknolojileri, çevre ve doğa gibi etmenlerdir. Yetişkinler deneyim ve problem çözme yolu aracılığıyla öğrenmektedirler. Bu nedenle yetişkinler zekânın ve yeteneğin sürekli geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Yaş 60+ yaş: Yaşlılar, yaşlarına uygun etkinliklerden çok şey öğrenebilirler; sanat, müzik, yaşlılar için spor, el işleri ve sosyal hizmet. Sosyal aktiviteler bu dönemde daha çok kullanılmaktadır. Toplulukta organizasyonlar, kulüpler ve dernekler gibi gönüllü çalışmalara da katılabilirler.

Walters (2010) iddia ettiği gibi; dünyamız bir öğrenme dünyası değilse sürdürülebilir kalkınma yaşayamayız, kalkınma hayat boyunca öğrenmeyle başarılabilir. Küreselleşme ve hızla değişen bilgilerin çoğalmasıyla, yaşam boyu öğrenme insanların kendi yetişkin yaşamları boyunca hem iş yerinde hem de özel hayatlarında modern yaşamla baş edebilmek için gerekli becerileri kazandırmaktadır. Günümüzde, sürekli değişen teknolojik evrende giderek artan önemli temel beceriler var: öğrenme ve uyum yeteneği gerekli yeni beceriler ve eğitim (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2007). Avrupa Komisyonu, UNESCO tarafından oluşturulduğu iddia edilen hayat boyu öğrenme fikrini kendine atfederek 2000 yılında hayat boyu öğrenme konusunda belirtilen altı anahtar mesajı içeren belgeyi yayınlamıştır (MEB, 2006a). Bu düşünce Avrupa Komisyonu'nun eğitimde yenilenme hedefine yönelik insanlara yol göstermesi ve olumlu hedeflere ulaşılması amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Hakkında Altı Anahtar Mesaj (MEB, 2006a)

Anahtar mesaj	Hedef
1.Yeni yapabilirliklerin herkese uygun olması	Sosyal dışlanmayı engellemek ve etkin vatandaşlığa destek olmak için öğrenmeye sürekli erişiminin sağlanacağını güvence altına alınması
2.İnsan kaynaklarına yapılan yatırımın çoğaltılması	Eğitime harcanan para ve zaman yatırımı oranının büyük ölçüde artırılması
3.Öğretme ve öğrenme alanlarında güncellemeler	Hayat boyu öğrenme sürekliliği için etkin öğretme ve öğrenme yöntemleri ile çevre şartları geliştirilmesi
4.Öğrenme yaşantılarına önem gösterilmesi	Öğrenmenin, özellikle yaygın eğitimin anlaşılma ve takdir edilmesinin sağlanması yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi
5.Rehberlik ve danışmanlığın tekrar gözden geçirilmesi	İnsanların Avrupa genelinde öğrenme olanaklarına ilişkin kaliteli bilgilere kolayca ulaşmasının sağlanması
6.Öğrenmenin hayata daha fazla uyarlanması	Yaşam boyu öğrenmenin öğrencilere toplumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine uygun yapılarla olabildiğince iyi sağlanması

Öğrenen toplum olmak, gelişmek isteyen bir toplumun vizyonunu oluşturmaktadır. İnsanlar nerede olursa olsunlar ve nerede yaşarlarsa yaşasınlar mutlaka öğrenme yaşanmaktadır. Kendimizi birey olarak devamlı yenilememiz ve topluma ayak uydurarak yaşayabilmemiz yaşam boyu eğitimle olanak bulmaktadır. Çünkü eğitimden kopmak bir birey için toplumdaki kopmak demektir (Green, 2002). Kişiler okullardan mezun olmakla eğitimlerini sonlandırmamaktadırlar. Bireyler yaşam standartlarına ve mesleklerine uygun bir yaşam boyu öğrenme sürecine dâhil olmalıdırlar. Birey yaşam boyu öğrenmeyi yaşadığı sürece yürütmelidir. Günümüz dünyasında devamlı olarak yeni bilgilerin üretilmesi ve bilginin çok çabuk eskimesi nedeniyle insanlar öğrenme yaşantılarında güncelleme ve yenileme yapmak durumundadır. Eğer insanlar var olan bilgilerini yenilemezlerse gelişen bilgi toplumuna ayak uyduramaz ve yaşam boyu zorluk çekebilirler.

2.2 Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitiminde anahtar sözcük yetişkin ifadesidir. Yetişkinin anlamı, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık göstermesine rağmen Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre 24 yaşını geçmiş insanları yetişkin olarak kabul edilmektedir. Yetişkin eğitimi, yetişkin sayılan insanların sahip oldukları yeteneklerini iyileştirmelerine, bilgi seviyelerini yükseltmelerine, mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine, tutum ve davranışlarını kişisel gelişme yönünden ekonomik ve kültürel gelişmeye katkı sağlamak amaçlı olarak değiştirmelerine fırsat veren eğitim süreçlerini belirtmektedir (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985).

Yetişkin eğitimi toplumun refahı ve insanların sorumluluklarının farkında olarak yaşaması bakımından önemlidir. Bireyler yetişkin eğitimi almalıdırlar, eğer bireyler yetişkin rollerini yerine getirecek şekilde davranırlarsa, kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını algılamaktadır (Knowles, 1980). Bilimsel araştırmalar incelendiğinde, yetişkinlik olgusunun fiziksel, cinsel, hukuki ve psiko-sosyal boyutları olduğu ve yetişkin olarak nitelendirilebilen bireylerin öğrenme ve eğitim yaşantılarının, bunlardan kaynaklanan etkenlerin altında düzenlenerek şekillendiği belirtilmektedir (Chao, 2009).

Yetişkin eğitiminin, eğitimin önemli bir elemanı olduğu kabul edilip, kapsamlı yetişkin eğitimi hizmetlerinin artmasını sağlayacak yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme anlayışı kapsamında yetişkin eğitimi akademik öğrenmeye alternatif olmasından ziyade farklı bir anlam içermektedir. Bu iki kavramın birbirini tamamlaması için, yetişkin eğitimcileri ile diğer eğitimciler arasında devamlı bilgi alışverişi olmalıdır. Yetişkin eğitimi kendi başına bir yaklaşım olarak tanımlanamamalıdır çünkü yetişkin eğitimi yaşam boyu eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Belirtilen bu durum kişinin kişilik kazanmasına ve toplumla ve çevresiyle uyumlu olmasına imkân yaratmaktadır. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri öğrenme etkinliklerinin devamlı kullanılmasıyla zenginleşmektedir (Lowe, 1985). Yetişkin eğitiminin öncülerinden biri olan Knowles (1984) yetişkin öğrencilerin 6 ana özelliği var olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

Yetişkin öğrenme öz-yönelimli / özerktir; yetişkin öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmakta ve öğrenme hedefleri seçmektedirler. Bu nedenle, yetişkin öğrenciler öğrenme hedeflerine danışmanlarının rehberliğiyle yönlendirirler. Öğrencilere kendi seçimleri için sorumluluk üstlenme özgürlüğü verilmektedir.

Yetişkin eğitimi, bilgiyi ve yaşam deneyimlerini kullanır; eğitimciler öğrencilerin geçmiş deneyimlerini mevcut bilgi tabanı ve etkinlikleriyle öğrencileri öğrenmeye teşvik etmektedir. Öğrencilere geçmişteki bilgi, düşünce ve deneyimlerini yerleştirme yolları öğretilmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilere geçmişte kazanmış oldukları bilgi ve tecrübeleri düzenlemede yardımcı olmak için çok tecrübeli olmaları şarttır. Aynı zamanda eğitimciler, yetişkin öğrencilerin deneyimlerinin mevcut öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirme yollarını bilmelidirler.

Yetişkin eğitimi amaç odaklıdır; yaşam ile dersin ilişkili olması öğrenme bilincini arttırmaktadır. Bilgi edinme gereksinimi çok önemlidir. Bu yüzden yetişkin öğrenme hedef odaklı olarak tanımlanır ve öğrenme çıktıları açıkça belirtilmelidir. Hedefler belirlendikten sonra öğrenme etkinliklerini bu hedeflerin ne sürede yerine getirileceği şeklinde düzenlemek gerekmektedir. Amaç odaklı yaklaşım, yetişkin bir öğrencinin öğrenme seviyesini arttırmaktır.

Yetişkin eğitimi ilişkili olma düzeyine odaklıdır; yetişkinlerin öğrenmesi için en iyi yollardan biri öğrenmede belirtilen sorumlulukları kendi hedefleriyle ilişkilendirmektir. Yetişkin öğrenciler, çalıştıkları konuların kişisel öğrenmelerine

katkıda bulunduğunun farkındaysa, konular üzerinde çalışmak ve etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlamak için motive olacaklardır.

Yetişkin öğrenimi pratikliği vurgular; uygulama, öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri teorik kavramları gerçek hayattaki durumlara uygulamalarına yardımcı olmak için kullanılan bir araçtır. Teorik öğrenmeyi pratik etkinliklere dönüştürmek çok önemlidir. Teorik bilginin gerçek hayatta uygulanması için uygun yolların açıklanması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Yetişkin öğrenimi işbirliğini teşvik eder; yetişkin öğrenciler eğitimcileri ile işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmektedirler. Öğrenciler öğretmenleri tarafından meslektaşları olarak değerlendirildiğinde daha üretken hale gelirler. Ayrıca, yetişkinlerin öğreniminin nasıl geliştiği konusunda bilgilerini kontrol etmek gerekmektedir.

Yetişkin eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, yetişkinlerin bireysel öğrenmesine veya informal bir yetişkin eğitime katılmasına etki eden faktörlerin çok geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Morstein ve Smart (1974) 6 faktörlü analizlerinde, yetişkinlerin öğrenmesinde rol oynayan etkenleri şu şekilde belirtmektedir:

- Sosyal olan ilişkileri düzenlemek
- Dışsal beklentileri karşılamak
- Toplumsal dayanışma veya topluma hizmet isteği
- Meslekte gelişme isteği
- Tekdüzelikten kurtulmayı istemek
- Bilişsel olan ilgiler ve beklentiler

OECD (2007) birçok ülkede yaptığı araştırmasında yetişkin olarak nitelendirilen grupların içinde yer alan bireylerin eğitim faaliyetlerinden faydalanma durumuna göre ülkeleri sıralamıştır.

Tablo 2: OECD ülkelerinde 25- 64 yaşları aralığındaki yetişkin nüfusun eğitim faaliyetlerine katılım yüzdesi (OECD, 2007, s. 38)

EĞİTİM SEVİYESİ EN YÜKSEK ÜLKELER		
Sıra	Ülke	25- 64 yaşları aralığındaki yetişkin nüfusun eğitim faaliyetlerine katılım yüzdesi
1	Kanada	44.0
2	Amerika	38.4
3	Japonya	37.4
4	İsveç	33.4
5	Finlandiya	33.3
6	Danimarka	31.9
7	Avustralya	31.3
8	Norveç	31.0
9	Yeni Zelanda	30.9
10	Güney Kore	29.5
11	Belçika	29.0
12	İsviçre	27.0
13	İrlanda	26.3
14	İspanya	25.2
15	Hollanda	24.4
16	Almanya	24.0
17	Fransa	23.4
18	Yunanistan	18.3
19	Meksika	15.4
20	Lüksemburg	14.9
21	Avusturya	14.5
22	Polonya	14.2
23	Çekoslovakya	12.0
24	Slovakya	11.8
25	Portekiz	10.8
26	İtalya	10.4
27	Türkiye	9.7

OECD ülkelerinde 25-64 yaşları arasındaki nüfusun yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım yüzdesine bakıldığında Kanada, ABD ve Japonya'nın ilk basamaklarda oldukları belirtilmektedir. Tablo değerlendirildiğinde Avrupa kıtasında yer alan

ülkelerinin sıralamada bu ülkelere göre geride olduğu gözlenmektedir. Türkiye ise % 9,7 katılım yüzdesi ile OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır.

2.2.1 Yetişkin Öğrenme Kuramları

Yetişkinleri araştırıp onları temele koyan kuramları inceleyen Knowles (1973) yetişkinlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, eğitim durumu, sosyal durum, zekâ ve fiziksel durumları ve yetişkinlerin öğrenmeleri konusunda pozitif bir ilişki olduğunu, bu özelliklerinin yetişkinin öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmaların yetişkinlerin öğrenme biçimlerinin çocuklara kıyasla daha farklı olduğunu temele alarak ilerlediği belirtilmektedir. Çocukların zorunlu olarak eğitim aldığı ve bu eğitimin tek tip olduğu, yetişkin eğitiminin ise gönüllülük esasına dayandığı yani yetişkinlerin özgür olarak eğitim yaşantılarına girdiklerini belirtilmektedir. Yetişkin öğrenmesinde, yetişkinlerin temel özelliklerinden hareket edilmekte ve yetişkinlere bu özelliklere dayalı olarak eğitim verilmelidir görüşü savunulmaktadır.

2.2.2 Pedagoji ve Andragoji

Pedagoji; Yunanca paid (çocuk) ve agogos (rehberlik) kelimelerinden hareketle düzenlenmiş ve özellikle çocuklara öğretmenin bilim ve sanatı manasını taşımaktadır. Fakat tarih süresince pedagojiyi tanımlamada çocuk ögesi geri planda kalmıştır. Yıllarca belirtilen bu anlayış ile görev alan öğretmenler, eğer yetişkinleri çocuk olarak görmüş olsalardı, onlara pedagoji sayesinde nasıl eğitim vereceklerini iyi bilirlerdi. Andragoji terimi ise Yunanca andr (yetişkin) ve agogos (rehberlik) kelime köklerinin birleşimiyle oluşturulmuştur ve yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermek anlamına gelmektedir (Herod, 2012). Knowles (1980) andragoji terimini yetişkinlerin öğrenme sanatı ve bilimi yani herhangi bir yetişkin öğrenme biçimi olarak ifade etmiştir. Yetişkinlerin çocuklardan farklı olarak öğrendiğini belirtmiş ve bu kavramı en iyi andragojinin karşılayacağını belirtmiştir. Andragojinin felsefi anlayışını da yetişkin eğitiminin sanat ne bilimi olarak ifade etmiştir. Bu bilgilere ek olarak pedagoji teriminin ilk olarak Antik Yunan zamanlarından bu yana kullanılan bir terim olduğunun belirtilmek gerekmektedir (Kearsley, 2010). Yalnız pedagoji ve andragoji kavramları arasında belirli farklılıklar bulunmaktadır ve bu farkları öğrenenler açısından pedagoji ve andragoji arasındaki farklar olarak aşağıdaki tabloda görebilmekteyiz.

Tablo 3: Pedagoji ve andragoji arasındaki farklar (Herod, 2012, s. 7)

Pedagoji (Öğretmen merkezli)	Andragoji (Öğrenen merkezli)
Öğrenciler bağımlıdır.	Öğrenciler bağımsız, kendinden yönlendirilmiş
Öğrenciler dışsal yollardan motive olur (ödül, yarışma gibi).	Öğrenciler içsel olarak motive olur. (öğrenmek için ilgilendirirler)
Resmi öğrenme ortamı	Resmi olmayan öğrenme ortamı (eşitlik / karşılıklılık saygı ve işbirliği)
Planlama ve değerlendirme öğretmen tarafından yapılır.	Planlama ve değerlendirme işbirliği içinde yapılır.
Öğretim, iletimle karakterize edilir.	Öğretim, araştırmalar ile karakterize edilir. (projeler, deneyler)
Değerlendirme yöntemleri; notlar, testler.	Değerlendirme, öz-değerlendirme.

Yetişkin öğrenmesi alanında uzman olan Knowles (2009) yetişkinlerin öğrenmesinde uygulanan 4 ilkeyi önermektedir:

1. Yetişkinlerin, eğitimlerinin planlanması ve değerlendirilmesine katılması gerekmektedir.
2. Tecrübe etmek öğrenme faaliyetleri için temel sağlar.
3. Yetişkinler, işleriyle veya kişisel yaşamlarıyla doğrudan alakalı ve etkileri olan konuları öğrenmekle en çok ilgilenir.
4. Yetişkin eğitimi programları bakıldığında içerik odaklı değil aksine problem merkezli oldukları görülmektedir.

Öğretim ve öğrenmenin, yetişkinlerin gözünden nasıl görüldüğünü belirtecek olursak karşımıza yetişkin eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik dört temel yaklaşım gelmektedir. Farklı ya da ayrı öğrenme türleri olarak açıklanmalarına rağmen bu dört yaklaşım büyük ölçüde birbirini tamamlamaktadır ve birlikte ele alındıklarında kolaylaştırılmış öğrenme olarak adlandırılmaktadırlar.

2.2.3 Kendini Yönlendiren Öğrenme

Knowles (1980) eğitimin merkezi olmasından ziyade öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine göre şekillendirilmesini önermiştir. Öğretmenlerin bilgiyi iletmekten ziyade öğrenmenin, öğretmen ve öğrenci arasında daha çok işbirliğine dayalı bir

ilişki haline gelmesini savunmuştur. Kendini yönlendiren öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin öğrenmelerine kendilerini daha fazla dâhil etmeleri veya öğrenmeye kendi başlarına yön vermeleri teşvik edilmektedir. Kendini yönlendiren öğrenmede eğitimin amacı; eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kişinin olgunlaşması, konu tabanlı bilgi ve becerilerin kazanılmasıdır. Kişi bu öğrenme yaklaşımında problem çözme ve sorun odaklı olmayı öğrenmektedir.

Bu yaklaşım, insanları duygularının derinliklerini keşfetmeye teşvik etmek, kendi kendine kavram oluşturmak ve insan hayatını değer vermek üzerine odaklanmaktadır. Hedef, öğrenmede ipuçları ve öğretmenlerin desteğiyle, kişinin doğal becerilerinin geliştirilerek var olan potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu felsefe, öğrenmeyi bir süreç olarak değerlendiren ve öğrenmenin teşvik edilmesini öngören yetişkin eğitimi programlarında belirtilmiştir. Bu yüzden, hümanist perspektiften öğrenciler, geleneksel eğitimcilerin belirttiği bilgi dolu olmak için bekleyen boş tekneler kavramından oldukça farklı tanımlanmaktadır (Draper, O'brien ve Christie, 2004). Bu yaklaşımda öğrenenler kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve kendi öğrenme hedeflerini seçtikleri için öğrenme kolaylaşmaktadır. Belirtilen durum gerçekleştirilemiyorsa, öğrenciler başkaları tarafından belirlenen hedefleri tam olarak anlamalı, bunları kabul edebilmeli ve seçtikleri hedefler doğrultusunda değişim geçirmeye gönüllü olmalıdırlar.

2.2.4 Dönüşümcü Öğrenme

Mezirow (1981) yetişkin eğitimcilerin hedefinin öğrencileri dönüşüme yönlendirmek olduğunu belirtmiştir. Bu dönüşüm, kişinin varsayımlarını, inançlarını ve değerlerini eleştirel bir şekilde yansıtması anlamına gelmektedir. Yetişkin eğitimi, kişisel değişimi doğrudan etkilemek için çaba göstermelidir ve bu değişiklikler öğrenmenin dolaylı bir sonucu olan geleneksel eğitimden önemli bir fark oluşturmaktadır. Yönlendirilmiş öğrenmede değişim, teknik yetkinliklere ulaşmak veya konuyu hâkim kılmakla ilgilidir. Dönüşümcü öğrenmede, öğrenciler öğrenme için teşvik edilmektedir.

Yetişkinlerin eğitmenleri, bilgilerin keşfedilebilmesine olanak sağlayan ilişkiler kurmaya yardımcı olan diyalog gruplarını teşvik ederek dönüşümlü öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedirler. Öğretmenler, başkalarına karşı duyarlı olmanın yanında eleştirel olarak sınama yoluyla kendilerini dönüşümlü perspektiften öğretmeye

hazırlanmaya çalışabilmektedirler (Barer-Stein ve Draper, 1993). Çoğu eğitimci, dönüşümsel öğrenme kavramının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin yararlarına dikkat çekerek yetişkin eğitime önemli katkı sağladığını kabul etmektedir. Bununla birlikte, kişisel gelişimin doğrudan bir hedef olması ya da kişisel gelişimin öğrenmenin dolaylı bir sonucu olup olmadığı konusu bu alanda bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir.

2.2.5 Deneyimsel Öğrenme

Kolb (1984) öğrenenlerin doğrudan etkileşime girdiği zaman, öğretmenlerce iletilen bilgiyi pasif olarak alması nedeniyle yetişkinlerin öğrenmesinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda dört farklı aşama öğrenmenin bulunduğu "deneyimsel öğrenme döngüsü" dediği yaklaşımı geliştirmiştir. Döngü her aşamada başlayabilirken, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi için aşağıda belirtilen aşamalara ihtiyaç duyulmaktadır:

- Yapı Deneyimi - bilginin pasif alınmasından ziyade aktif öğrenme
- Yansıtıcı Gözlem - deneyimle ilgili eleştirel düşünmeyi ifade eder
- Soyut Kavramsallaştırma - deneyimi, onun teorisine veya onun altındaki kavramlara bağlamak.
- Aktif Deney - kişinin yeni durumlarında öğrenmesini test eder.

Deneyimsel öğrenme, yaparak öğrenme ya da öğrenmeyi öğrenme olarak bilinmektedir. Bununla birlikte, bu tür bir öğrenme, fiziksel olarak daha aktif olmaktan öteye geçtiği için, kişinin bilişsel öğrenimine daha çok odaklanmasıdır; yani deneyim, düşünce, deney ve uygulama yoluyla bilgi ve becerilerin derin düzeyde işlenmesidir. Deneyimsel öğrenmede, öğrenme sınıf gibi resmi ortamlarda oluşmaz tam tersine öğrenme nerede olursa olsun tecrübeler sonucunda meydana gelmektedir. Deneyimsel öğrenme genellikle yetişkin öğrencilerle ilişkilidir çünkü yetişkin olmayan öğrenciler örgün eğitimde ödüllendirilmektedir bu yüzden öğrencilerin günlük hayatlarında kazandığı öğrenme okulda öğrendiklerine göre önemsiz olarak görülmektedir (Kolb, 1984).

2.2.6 Bağlamsallaştırılmış Öğrenme

Bağlamsallaştırılmış öğrenme kavramı, öğrenmenin kullanılacağı bağlamda bulunduğu zaman etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bağlamsallaştırılmış öğrenme, sadece öğrencilere kurallar yazmayı öğretmek yerine, yazım denetimi yani yazma ile birlikte kullanılabilir diğer bilgi ve becerileri içeren bir derse veya öğrenme birimine ait olmaktadır. Bu, becerinin kullanılacağı gerçekçi durumların etrafında şekillendirileceği anlamına gelmektedir. Yazım kurallarının doğru olarak uygulandığı bir mektup örnek gösterilebilmektedir (Herod, 2012).

Bağlamsallaştırılmış öğrenmede, bağlamın öğrencilerin bilgi ve becerileri ne zaman uygulayacaklarını anlamaları için şart olduğu görüşü belirtilmektedir. Bu öğrenmede becerileri çoklu konu alanlarında öğretmek gerekmektedir. Sadece ders kitabının çalışma sayfalarını düzeltmekle yetinilmemelidir, öğrencilerin gazete makaleleri, kendi yazıları ve birbirlerinin yazılarını inceleme gibi çalışmalarını olmalıdır. Bir beceri öğrettiğinizde, öğrencilerin birçok farklı ortamda uygulama yapmalarının sağlanması gerekmektedir. Bunlardan hareketle, bağlamsallaştırılmış öğrenmenin amacının, bilgi ve becerilerin basitçe edinilmesinden ziyade çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerin uygulanmasına yönelik üst seviye işlemlerin bütünü olduğu görülmektedir (Herod, 2012).

2.3 Kişisel Gelişim

Kişisel gelişimin ana unsuru bireyin kendini bilmesidir; bilmek öğrenme ihtiyacını kökükler, öğrenme ve düşünce de bilincine varamadığımız yetenek ve yaratıcılığımızı görmemizi sağlar, ne olduğumuzu ve neler yapabileceğimizi ortaya koymaktadır (Değirmenci, 2004). Kişisel gelişim; fertlerin kendilerine ait olan amaçlarını gerçekleştirmek için sahip oldukları fiziksel, manevi, zihinsel olarak kendilerini iyileştirme çabaları sürecini ifade etmektedir. Kişisel mesleki gelişim çalışmaları ve insanların mesleki gelişime yönelik edindikleri bilgiler, iş hayatına hazırlık döneminde özellikle üniversite döneminde alınan eğitimler kişisel gelişimi de etkilemektedir. Kişisel gelişim kavramı “Sen değişirsen dünya değişir” anlayışından ileri gelen bir kavramdır. Kişisel gelişim uygulamaları insanlara manevi olarak yol gösterdiği gibi kendini geliştirmesine ve farklı alanlarda problem çözme becerisini elde etmesine olanak sağlamaktadır (Köktürk, 2002). Kişisel gelişim, gerçekte bir kişinin değişiminin içinde yaşadığı toplumu değiştirebileceği esasına dayanmaktadır. İnsanların

kişisel gelişim adı altında yaptıkları çalışmalar, insanların sahip oldukları güçleri fark etmesi, kendine uygun özellikleri belirleyip bunları geliştirmek için çalışması anlamına gelmektedir. Bilindiği üzere insanlar yaşamlarında sürekli karar vermek durumunda ve bu kararları verirken alternatifleri değerlendirip negatif veya pozitif tecrübeler edinmektedir. Kişisel gelişim çalışmalarına katılan insanlar bilgi yolculuğuna çıkmakta ve kendilerine, çevrelerine karşı olan bilinçleri gelişmektedir (Değirmenci, 2004).

Kişinin var olan mevcut potansiyelini, mevcut bilgisini ve becerilerini yetişkin bir birey gibi etkili şekilde kullanarak yaşam boyu gelişimi, kişisel gelişim olarak belirtilmektedir. Bireyin kendini tanınması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi kişisel gelişim ilk adımını oluşturmaktadır. İnsanların güçlü ve zayıf tarafları, bilgi düzeyleri, değer ve inanışları, davranış şekilleri ve kişilikleri konusunda kendilerini iyi tanımaları gerekmektedir (Özdemir, 2004). Bu bilgilere dayanarak insanların kendilerini keşfetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sezik (2005) insanın var olan gücünün farkına varmasının ve potansiyelinin neler olduğunu bilmesinin kişisel gelişimin başlangıcı olduğunu belirtmiştir. Kişisel gelişimin kapsamı içinde hedeflerin belirlenip, davranışların ve duyguların kontrol edilip pozitif olma ve pozitif davranarak düşünme, okuma, güzel konuşma ve düşünmeyi öğrenme gibi konuların bulunduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda kişisel gelişimin herkes için farklılık arz ettiğini ve kişi hangisi önemliyse onu seçer ve ona yoğunlaşır demiştir. Bireyselleştirilmiş öğretimde her öğrenci kendi hızında öğrendiği için başarı da bireysel olarak artmaktadır (Gökalp, 2016, s.49). Öğretmenler de yaşam boyu öğrenme anlayışına gören öğrenen oldukları için mesleki gelişimlerinde kendi hızlarında öğrenme yaşarlarsa mesleki başarıları artacaktır.

Çağımızda kişisel gelişim gerekli bir unsurdur. İnsanlar kişisel gelişimlerini gerçekleştirdikleri zaman çevrelerine daha da faydalı olabilmektedir. İnsanlar kendilerini yeterli görmediklerinde çalışmalar yaparak hem kendileri için hem toplumlarına faydalı olmaya çalışmalıdırlar. Bir insanın yetersiz olarak gördüğü bir alanda yeterli duruma gelebilmek için gelişim sürecine girmesi kişisel gelişim olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte kişi tüm toplumların bir değişim ve gelişim içinde olduğunu görmektedir ve bu gelişime ayak uydurmak için her alanda gelişime açık olması gerektiğinin önemini kavramalıdır (Özkan, 2003).

Kişisel gelişim, isteklendirme, sağlıklı yaşam, hızlı okuma, iletişim, hafıza, zekâ gibi farklı alanları bünyesinde toplamaktadır (Ekşi, 2011). Kişisel gelişim sadece belli bir konuda sınırlı kalmaz. Aynı zamanda kişisel gelişimi insanın yaşamında büyük bir yer tutan ve topluma faydalı olabilmek için çaba harcadığı mesleki yaşantısında da gerekli bir durum olarak görmek gerekmektedir. Çünkü mesleki gelişim ve kişisel gelişim birbiriyle bağlantısı olan iki süreçtir ve bu süreçler birbirini etkilemektedir. Bireyin kişisel ve mesleki gelişimi, hayatta edindiği tecrübelerin yanı sıra kendisine ve çevresindekilere karşı sorumluluklarını tarafsızlık çerçevesinde yoğurduğu süreçtir. Kişisel gelişimlerini sağlamak isteyen bireylerin kişisel gelişim planlarını düzenlemeleri gerekir. Plansız yapılan bir iş rotasız hareket eden bir gemiye benzemektedir (Năstasă ve Cazan, 2013). Rota belirlemeden denize açılmak ise mantıklı bir uğraş olarak görülmemektedir. Kişisel gelişim planları geçmiş, şu an ve gelecek arasında bir süreklilik sağlar. Hedefler ve geniş çaplı görevler kişisel gelişim planı kapsamında yer almaktadır. Kişisel gelişim planının etken maddesi sürekli mesleki gelişim etkinlikleridir. Bireysel olarak içinde bulunulan örgütün belirlediği politika veya örgütsel düzeyde yapılan çalışmalar kişisel mesleki gelişim planının başarısını sınırlayan engellerden biri olarak görülmektedir. Kişisel gelişim planı hazırlamak da beceri isteyen bir süreçtir. Kişisel gelişim planının verimsiz olarak sonuçlanmasının bilgi eksikliği, işyerinin sınırlı kaynakları, kişisel gelişim planı sürecinde deneyimsizlik gibi etkenleri bulunmaktadır (Patel, Kitchen ve Barrie, 2013).

Kişisel gelişim, diğer gelişim alanlarında görüldüğü gibi iş dünyasında verimlilik ve etkinliği iyi bir seviyeye taşımamanın yöntemlerinden biridir. Bilindiği üzere kişilerin gelişimi için aldıkları eğitim veya yaptıkları harcamalar da aynı amaca hizmet etmektedir. Bizim yaşamdaki konumuzu kendimizi geliştirmek için gerçekleştirdiğimiz çabalar yani kişisel gelişimimiz belirler. Çalışmalarımızı planlayıp doğru kararları doğru süreçler sonunda vermemiz kişisel gelişimimiz açısından oldukça önemlidir. Kendilerini kişisel gelişime kapatmış bireylerin yaşamlarını anlamlandırmakta eksik kaldıkları, önem arz eden parçaları fark etmedikleri ya da çevrelerindeki gelişen dünyaya ilgi duymadıkları belirtilmektedir (Değirmenci, 2004).

2.3.1 Kişisel Gelişim Eğitimleri

İnsanlar kendilerini geliştirmek ve yaşamlarında belirli alanlarda yetersizliklerini gidermek için kişisel gelişim eğitimlerine ve kişisel eğitim kaynaklarına başvurmaktadır. Kişisel gelişim eğitiminin ana amacı, kişilerin öğrenme kapasitelerini artırmak, diğer bir ifadeyle var olan yeteneklerini arttırmak ve bakış açısını geliştirerek farklı düşünme yollarını kullanmaya yöneltmektedir (Muter, 2000). İnsanların yaşamla alakalı olarak bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla kişisel gelişim eğitimleri organize edilmektedir. Bahsedilen eğitimlerin başka bir hedefi de, bireyin kendi gücünü ve istediği yaşantıya ulaşmak için neler yapması gerektiğini saptamasına yardımcı olmaktır. Belirtilen durumlar göz önünde bulundurulduğunda, kişisel gelişim eğitimleri, insanın meslek yaşamında hem de özel yaşamında verimliliğini ve mesleki hazzını yükseltmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda öğrenenler için uygulanan kişisel gelişim etkinliklerinin temel hedefleri; sosyal-duygusal yeterlik geliştirme, bağımsızlık elde etme, kimlik bilincini kavrama, hedef geliştirme ve duyguları yönetme olarak gösterilmektedir (Iulia, 2015). Kişisel anlamda aynı zamanda çalışma hayatında başarılı olabilmek için kullanılan kişisel gelişim çalışmaları insanların bir hedef belirleyip hedeflere ulaşmak için yaptıkları çalışmalardan oluşan bir süreç olarak görülmektedir. İnsanların kendilerini geliştirerek değişim ve gelişim için inançlı ve iradeli olmaları gerekmektedir. Böylelikle insanlar yaşamdan daha fazla zevk alacak, ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kendilerini geliştirdikleri için daha da başarılı olacaklardır.

2.4 Mesleki Gelişim

Stone (2014) mesleki gelişimi, insanın kendi çabalarıyla gelişime olanak sağlayan planlı-plansız, resmi ve resmi olmayan verimli olmaya dönük çalışmaları şeklinde tanımlamaktadır. Sürekli mesleki gelişim, çalışanların mesleklerinde kendilerini profesyonel olarak; teknik, kavramsal ve sosyal konularda toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak kendilerini yenilemeleri bakımından önemli bir konudur (Murphy ve Calway, 2008). Seferoğlu (2004) mesleki gelişimi; bilgi, beceri, yetenek ve işbaşında öğrenme olarak tanımlanan eğitimin geliştirilmesi alanındaki en önemli koşul olarak tanımlamıştır. Öğretmenler için mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi seviyeye getirmek, öğretmenlerin mesleki yeterlilik, beceri ve tutumlarını verimli hale getirmek için organize edilmiş zaman ve etkinliklerdir (Guskey, 1994).

Etkili mesleki gelişim; devamlı olarak, öğrenme, uygulama ve dönüt sağlayan, yeteri kadar süre ve gözleme olanağı sağlanan planlamalar toplamıdır. Verimli mesleki gelişim süreçleri öğretmenlere, faydalı olabilecek öğrenme etkinlikleri sunarak öğretmenleri mesleki gelişime yönlendiren bir yapı olmaktadır. Böylelikle öğretmenler var olan bilgi ve deneyimlerini düzenli paylaşma ve artırma olanağı elde edip ve öğrencilerin daha verimli öğrenmesine katkı yapacaktır (OECD, 2007). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi; kişisel gelişim, mesleki gelişim gibi kavramlarla belirtilmektedir. Bu alanda yazılmış uluslar arası dergiler mesleki gelişim üzerine odaklanmakta ve çalışma alanı olarak sürekli mesleki gelişim üzerinde durmaktadırlar (Common Wealth Department of Education Science and Training [COWDEST], 2014). Avrupa’da NRCCTE (Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi) kurulmuştur ve mesleki gelişim, öğretmenin ihtiyaçları temele konularak, öğretimin kalitesinin artmasıyla birlikte öğrenci başarısı ve performansında gelişim sağlayan kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme tecrübeler şeklinde tanımlamıştır (Reese, 2010). Mesleki gelişim, öğretmenin alan bilgisi ve öğretmenlik uygulamalarına daha iyi odaklanmasını sağlayan bir sistem olarak görülmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişim, öğretmenin kaliteli eğitim vermesini gerçekleştirmek için yeterliliklerini artırma amaçlı yapılan çalışmaların yapı taşıdır (Smith ve O’day, 1991).

Öğretmenler sürekli mesleki gelişim yoluyla, alan bilgilerini daha da kaliteli hale getirebilmekte, alanı ilgili gelişmeleri takip etmekte ve yeteneklerini çalıştıkları kurumlarda istenen şartlarla uygun seviyeye taşıyabilmektedirler (Reese, 2010). Öğretmen yetiştiren üniversitelerden mezun olmuş öğretmenlerin ya da farklı şekilde öğretmenlik sertifikası almış öğretmenlerin kariyer gelişimi için mesleki gelişime ihtiyacı vardır. Mesleki gelişimde kaliteli bir eğitimin, öğretmenin ufkunu genişleteceği ve öğrencilerin öğrenmesini olumlu olarak etkileyebileceği su götürmez bir gerçektir. Bu nedenle donanımlı öğretmenler sayesinde; sınıfta, okulda ve öğrencilerin okulda öğrenmesi konusunda gözlenebilen olumlu gelişmeler olduğu ile ilgili kanıtlar bulunmaktadır (Borko, 2004). Görüldüğü gibi öğretmen yeterlilikleri mesleki gelişimle artmaktadır. Yeterlik, görevin en iyi şekilde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin toplamı olarak belirtilmiştir. Yeterlilikler, meslekte yetkililerin önemseyerek belirledikleri şartların işe alım ve

işin sürdürülebilirliği konusunda değerlendirilmesidir. Profesyonel olarak mesleğini icra eden insanları geliştirmek için uygun öğrenme koşullarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Murphy ve Calway, 2008). Öğretim kurumlarının olanaklarının aynı seviyede olamaması ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilememesinden dolayı, öğrencilerin öğrenmelerinde çeşitli sorunlar görülmektedir. Bu olanakları eşit seviyeye getirebilmek öğretmenlerin mesleki gelişimi ile sağlanabilmektedir. Öğretmenlere verilecek iyi bir mesleki gelişimin, eğitim-öğretim açısından dezavantajlı olan okullarda istihdamı sağladığı ve dezavantajlı okullarda öğretmenleri mesleki gelişim açısından teşvik ettiği belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin iyileştirilmesi için de öğretmenlerin mesleki gelişimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinde liderdir ve öğrencileri eğitim-öğretim sürecinde yönlendirmektedirler. Mesleki gelişimin temel taşı, ilk olarak öğrencinin öğrenmesine katkı yapmaktır ve bunun için sürekli eğitim ve gelişim gerekmektedir (Maurer, 2000). Bununla birlikte mesleki gelişim öğretmenlerin iş doyumunu ve devamlılığını açısından önem arz etmektedir. Mesleki gelişimle birlikte meslekte işbirliği ve öğretmenler arasında etkileşim artmakta ve bu sayede öğretmenin iş memnuniyetinin artmasına bağlı olarak öğretmenin işine devamlılığı ve bağlılığı artmaktadır (Martson, 2010).

Mesleki gelişim sürecinin, kişiler için gerekli olan bilgi ve becerileri elde etme çalışmaları bütünü olduğunu mesleki gelişim çalışmaları göstermektedir. Mesleki gelişimi öğretmenler açısından özetlemek gerekirse, öğretmenlerin profesyonel meslek yaşantılarında gereksinim duydukları bilgi ve becerileri elde ettikten sonra, bu bilgi ve becerileri öğrencilerin daha verimli öğrenmesi için kullanması olarak belirtmek doğru bir tanım olacaktır.

2.4.1 Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri

Mesleki gelişimin amacı, öğretmenin gelişimini sağlamaktır. Öğretmenin gelişiminin sağlanması, yalnızca öğretmenin öğretme şekliyle ilişkili yeterliliklerinin belirlenip onun kendini öğretimle ilgili en son gelişmelere göre güncellemesi değil, kişisel olarak değişimine olanak verilmesidir. Öğretmenin kendini, çalıştığı kurumunu, uygulamada olduğu öğretim programını ve sahip olduğu öğrencilerini farklı bakış açısıyla algılaması ve kendini güncellemesidir (Aydın, 1987).

Mesleki gelişim süreci, hizmet öncesi eğitimden başlanarak, öğretmenliğe başlandığı andan itibaren hizmet içinde devam eden bir süreç olarak belirtilmelidir. Alanında başarı sağlamış öğretmenler devamlı olarak öğrenen ve gelişimleri süresince çağın gerektirdiği yöntem ve teknikleri öğrendikten sonra uygulamaya koyan kişilerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları, öğrencilerin öğrenme ihtiyacını giderecek ve onlara yol gösterecek özellikte olmalıdır. Aynı zamanda mesleki gelişim alanında yapılan çalışmalar, okul bünyesindeki alanlara da etki etmelidir. Mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin, meslektaşlık ruhunu geliştirmeleri, mesleğe ait olma duygusunu kazanmaları ve bu duyguyu içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları aşağıdaki nitelikleri kapsamalıdır (Librera, Eyck, Dolan, Brady ve Avis- Spending, 2004):

- Mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin alan bilgisine katkıda bulunarak alan bilgisini arttırmalıdır.
- Öğretmenlerin akademik, sosyal, duygusal, fiziksel ihtiyaçlarından hareketle, sahip oldukları yeterlilikler doğrultusunda öğrencilere katkısı olmalıdır.
- Öğretmenlerin uygulama, öğrenme, öğretme ve rehberlik konularında fikir edinmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencileri farklı değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirmesine yardımcı olmalıdır.
- Mesleki gelişim, yetişkin eğitimi ve gelişimi ilkelerine dayanmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme süreci boyunca öğrenci ve okul konusunda etkiler yapmaya uygun olmalıdır.
- Öğretmenin ait olduğu yapılardan onay alan, stratejik planı olan bir yapıda olmalıdır.
- Öğretmenleri gelişime motive eden, gelişimi destekleyen, monoton öğretmenler arası ilişkileri değiştiren bir okul kültürü oluşturmalıdır.

- Mesleki gelişim planlarını destek sağlamak amacıyla finansal dayanakları olmalıdır.
- Mesleki gelişim çalışmalarında süre kullanımına önem verilmeli ve öğretmenlerin diğer öğretmenlerle etkileşim kurması için süre sunulmalıdır.
- Mesleki gelişim öğretmenlerin velilerle iletişim kurmasını destekleyen bir yapıda olmalıdır.

Belirtilen özellikler öğretmenlere başlangıç aşamasında mesleki gelişim çalışmalarında yol göstermiş ve yapılan çalışmaların planlanmasında yardımcı olmuştur. Öğrenci öğrenmesinin pozitif olarak artmasının, devamlı olarak eğitim ve gelişim ile sağlanacağını belirtmek mesleki gelişimin ilk hedefidir. Nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarını yenileyerek öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde tepki yapacağı tartışılmaz bir gerçektir (Borko, 2004). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini farklı seviyelerde etkiledikleri göstermiştir. Öğrencilerin başarısı üzerinde, öğretmenin becerisi, zekâ düzeyi, tecrübesi ve alan bilgisinin etkileri zayıfken; öğrenci başarısı ve öğretmenin öğrenme ve öğretim bilgisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Kısacası öğretmenlerin derslerindeki hâkimiyeti öğrenci başarısına olumlu yönde etki etmektedir. Bu bilgiler ışığında mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenin alan bilgisinden daha çok bilgiyi nasıl yönettiğine vurgu yapılmalıdır. Çünkü öğrenci başarısını etkileyen başlıca unsur, öğretmenin mesleki gelişimi ve öğretmenin mesleğine saygısıdır (Darling-Hammond, 2000). Sparks ve Loucks-Horsley (1989) mesleki gelişimin, okul gelişiminin ve öğrenci öğrenmesinin temeli olduğunu söylemişler ve mesleki gelişim ile ilgili yapılan çalışmaların ışığında nitelikli mesleki gelişimi aşağıda belirtmişlerdir:

- Okulun tüm ünitelerini kapsayan programların düzenlenmesi ve uygulanması,
- Öğretmenlerin okul idaresiyle eşgüdümlü olarak çalışması,
- Eğitim imkânlarının bireysel öğretime odaklanmasına olanak sağlanması,
- Öğretmenlerin mesleki etkinlikler açısından aktif olarak çalışması,

- Eğitimlerde dönütlere dikkat çekilerek çalışmaların somutlaştırılması ve sürece yayılması,
- Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları zaman devamlı yardım ve destek alabilmelerinin sağlanması.

Mesleki gelişim konusunda çalışma yapan Myers (2014) nitelikli mesleki gelişim programlarında bulunması gereken özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

- Etkileşim için daha fazla süre ayrılması,
- Zamana yayılan ve sürekli olarak yapılan etkinlikler içermesi,
- Kurumların türleri, düzeyleri ve alanları aynı olan öğretmenleri kapsamaması,
- Bütün katılımcılara etkili öğrenme imkânı sağlaması,
- Genel bilgiler yerine alana dönük bilgilere odaklanması.

Aynı zamanda Myers (2014) mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili çalışma yapmış ve şunları söylemiştir:

- Mesleki gelişim etkinlikleri okul saatleri dışında planlanmalı,
- Kısa süreli ve verimli eğitimler sunulmalı,
- Öğretmenlere mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda cüzi miktarda maddi imkânlar sağlanmalı,
- Yaz tatilleri süresince mesleki gelişim etkinlikleri sunulmalı,
- Etkinlikler bünyesinde uzaktan eğitim fırsatları sağlanmalı.

Mesleki gelişim için sadece bir çözüm yolu mümkün değildir ancak mesleki gelişimde başarıyı sağlamak için bilgiler bir araya getirilebilir, yani mesleki gelişim süreci bazı temel kurallar ve prensipler çerçevesinde etkili olabilir. Belirtilen kurallar ve prensipler başarıyı kesinleştirmez; ancak mesleki gelişim sürecinde bu kurallara

dikkat edilemez ve bu kurallar önemsenmezse başarısızlık kaçınılmaz olmaktadır. Bu kurallar şöyle sıralanmaktadır (Guskey, 1994):

Bireysel ve örgütsel bir süreç olarak değişimi kabul etmek: Değişim hem kişisel hem örgütsel anlamda bir gerekliliktir. Fakat değişimin oranı, yeri, zamanı ve miktarı önemlidir. Kişisel ve örgütsel olarak hangi oranda ne zaman, nasıl ve ne kadar olmasının muvazenesini sağlamak önem arz etmektedir.

Büyük düşünüp, küçük adımlarla başlamak: Değişimin büyük ve önemli sonuçlara imkân sağlayacağı düşünülmeyle birlikte, süreç olarak yavaş ve kademeli bir ilerleme değişimin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür. Aksi halde ters tepmesi beklenen bir sonuç olacaktır.

Takım çalışmasıyla birbirine destek sağlamak: Çalışanların, gruplar halinde, her biri aktif ve etkileşimli olarak birbirlerine destek olmaları, çalışmaların etkililiğini arttıracaktır.

Sonuçlara ilişkin geribildirimde bulunmak: Değişimi canlı tutmak adına da önemli olan geribildirim, çalışanlara hem aksaklıkları göstermek hem de uygulamaların etkililiğini gösterme adına önemlidir.

Çalışanların uygulamalarını takip etmek, gerektiğinde destek sağlamak ve baskı uygulamak: Mesleki gelişimin başarıya ulaşmasında takip, destek ve baskı önemlidir. Çalışanların çalışmalarının takip edilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda destek, rehberlik ve yönlendirme sağlanması, çalışanın amaçlarına ulaşmasında önem arz etmektedir. Aksi halde işin önemsenmemesi olumsuz bir sonuç elde edilmesi gibi istenmeyen sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Programlarda bütünlüğün sağlanması: Özellikle eğitim her geçen gün çeşitli değişim ve yeniliklerle güncellenmektedir. Fakat birçok zaman bu değişimlerin nasıl bir bütünlük sağlayacağı konusunda yeterince bilgilendirme yapılmamaktadır. Bu durum uzun süre anlaşılmadan sürdükçe meslekte yeni olan personelin bu değişimleri anlama çabalarına tecrübeli öğretmenlerin tepkisi ise “ Endişelenmeyin, bu da değişecek” şeklinde olmaktadır. Ayrıca bu değişimler yararlı olmak bir tarafa

daha çok zarar vermektedir. Dolayısıyla programlardaki değişimler uygun olarak yapılmalı ve öğretmenlere verimli bir şekilde anlatılmalıdır.

2.4.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini incelemek gerekirse bu durumu iki ayrı kolda inceleyebiliriz. Türkiye’de kurumsal olarak okullarda ve MEB tarafından çeşitli hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Bu tür eğitimlerin yarar sağladığı söylenebilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar çalışmaların yetersizliğini de öne sürmüştür. Planlanmış hizmet içi eğitimlerin yetersizlikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi istekleriyle bireysel olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurumların düzenlediği hizmet içi eğitimden daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bireysel olarak katılım sağlanan etkinlikler daha çok gayri resmi niteliktedir ancak öğretmenler için daha etkili olabilmektedir (Uştu, Taş ve Sever, 2016).

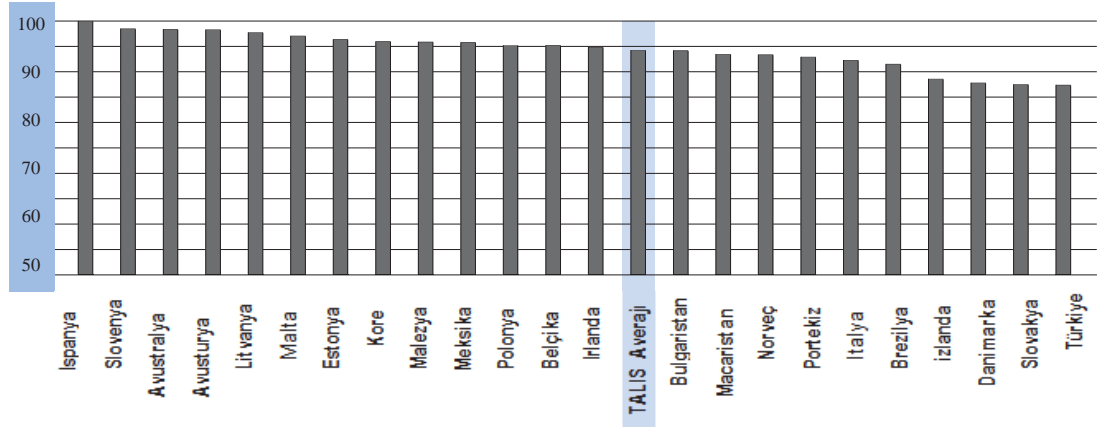
Her öğretmenin bildiği üzere mesleki gelişimin uygulama şekli çalıştaylar, kısa seminerler ve kurslardır. Fakat bu tür eğitimler öğretmenlerce sürekli eleştirilmiştir. Bunun altında yatan nedenler ise bir kereye mahsus olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verememesi ve bu etkinliklerin bir devamlılık arz etmemesidir. Eğitim ve öğretimin çalıştaylara katılarak iyileştirileceğini düşünen bireyler, muhtemelen hiçbir çalıştayda yer almamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenler için düzenlenen mesleki gelişim çalışmaları, bu bilgiler ışığında daha az resmi olan ve informal olan ister okulda dersler esnasında isterse de okul dışında kendi inisiyatifleri ile katıldıkları etkinliklerden meydana gelmelidir. Yates (2007) bu çalışmalara öğretmenlerin meslek ile ilgili yayınları takip etmesi, bir disiplinle özdeşleşmiş TV belgeselleri izlemeyi ve öğretmenlerin kendi aralarında kullandıkları gayri resmi konuşmaları örnek olarak göstermiştir.

Her öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma şekli farklılık arz etmektedir. Öğretmenlerden bazıları pedagojik bilgilerini ve becerilerini kariyerleri doğrultusunda güncellemek için bireysel öğrenme imkânlarını ve etkinliklerini kullanırken; bazıları da devamlılık göstermeyen mesleki gelişim etkinlikleriyle ve okul temelli işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerine katılarak mesleki gelişimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Yates, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini üst seviyeye taşımak için dünya genelinde kullanılan ve OECD (2014) tarafından 2009-

2013 yıllarında üye ülkelerle yapılan Uluslar arası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) olarak adlandırılan çalışmada belirtilen etkinlikler şöyledir:

- Aynı düzeydeki okul ziyaretleri,
- Öğretmen haberleşme ağlarına katılım sağlama,
- Koçluk ve meslektaş gözlemi sağlama,
- Mesleki yayınlardan haberdar olma ve okuma,
- Meslektaşlarla resmi olmayan diyaloglar edinme,
- Hem bireysel hem de grupta birlikte araştırmalara katılma,
- Mesleki yeterlilik organizasyonları,
- Konferanslar ve seminerler,
- Kurslar ve çalıştaylar olarak belirtilmiştir.

The Alberta Teachers' Association (2018) öğretmenlerin mesleki gelişiminde yararlandıkları resmi ve gayri resmi etkinlikleri; ders odaklı çalışma, işbirlikçi program geliştirme, öğrenci etkinliklerinin düzenli kontrolü, topluma hizmet uygulamaları, kitap inceleme çalışmaları, mesleki gelişim programları ağları, mesleki ürün dosyaları ve bölgesel mesleki gelişim çalıştayları olarak belirtmiştir. Belirtilen çalışmaların ve etkinliklerin başarıya ulaşması için öğretmenlerin mesleki gelişim algısını iyice benimsemesinin yanında okul kurum yöneticilerinin mesleki gelişime pozitif yönden bakması gerekmektedir. Aşağıdaki şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları ile ilgili 2007/2008 yılında OECD ülkeleri arasında yapılan TALIS anketi sonucu çıkan sonuçlar gösterilmiştir (OECD, 2009).



Şekil 1: TALIS anketi mesleki gelişim gösteren öğretmenlerin yüzdesi 2007-2008
(OECD-TALIS Database, 2009, s. 59)

Yukarıdaki tabloda gelişmiş ülkelerin mesleki gelişime katılan öğretmen yüzdesi gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkiye'nin tabloya göre son sırada olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye'nin TALIS averajı altında olduğu görülmektedir. Mesleki gelişime katılım yüzdesinin diğer ülkelere göre düşük olması mesleki gelişim konusunda eksiklerin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım yüzdesi 2007/2008 (OECD-TALIS Database, 2009, s. 80)

	18 ay içinde mesleki gelişime katılan öğretmenlerin yüzdesi		Bütün öğretmenlerin mesleki gelişim averajları		Mesleki gelişime katılan öğretmenlerin averaj katsayıları		Mesleki gelişime zorunlu katılan öğretmenlerin ortalamaları	
	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)
Avustralya	96.7	(0.43)	8.7	(0.19)	9.0	(0.20)	47.3	(1.17)
Avusturya	96.6	(0.37)	10.5	(0.17)	10.9	(0.16)	31.4	(0.66)
Belçika	90.3	(0.73)	8.0	(0.38)	8.8	(0.42)	33.6	(0.95)
Brezilya	83.0	(1.21)	17.3	(0.70)	20.8	(0.79)	40.2	(1.17)
Danimarka	75.6	(1.26)	9.8	(0.34)	12.9	(0.40)	34.6	(1.43)
İrlanda	89.7	(0.78)	5.6	(0.21)	6.2	(0.21)	41.4	(0.99)
İtalya	84.6	(0.76)	26.6	(0.98)	31.4	(1.17)	40.0	(1.08)
Kore	91.9	(0.59)	30.0	(0.57)	32.7	(0.55)	46.9	(0.85)
Malezya	91.7	(0.67)	11.0	(0.32)	11.9	(0.33)	88.1	(0.64)
Norveç	86.7	(0.87)	9.2	(0.30)	10.6	(0.34)	55.5	(1.25)
Polonya	90.4	(0.67)	26.1	(1.10)	28.9	(1.20)	41.0	(1.14)
Portekiz	85.8	(0.87)	18.5	(0.89)	21.6	(1.01)	35.1	(0.99)
İspanya	100.0	(0.03)	25.6	(0.51)	25.6	(0.51)	66.8	(0.99)
Türkiye	74.8	(2.09)	11.2	(0.52)	14.9	(0.65)	72.8	(1.65)
TALIS ortalaması	88.5	(0.20)	15.3	(0.14)	17.3	(0.16)	51.0	(0.25)

Yukarıdaki tabloda Türkiye’deki mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin yüzdesi belirtilmiştir. TALIS ortalaması % 88.5 iken Türkiye’nin averajı % 74.8’de kalmıştır ve TALIS ortalamasının altında olduğu görülmektedir. En az katılım yüzdesinin Türkiye’de olması mesleki gelişim çalışmalarına katılımda eksiklik olduğunu göstermektedir. Tabloda özellikle zorunlu olarak mesleki gelişim çalışmalarına katılma konusunda TALIS yüzdesi % 51.0 iken Türkiye’nin yüzdesi % 72.8 ile üst düzeydedir. Diğer ülkelerde mesleki gelişim çalışmalarına katılımın gönüllülük esaslı olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise daha çok zorunlu olarak katılımın olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5: Mesleki gelişime katılan öğretmenlerin karakteristik farkları 2007/2008 (OECD-TALIS Database, 2009, s. 81)

	Kadın Öğretmenler		Erkek Öğretmenler		0-30 yaş öğretmenler		30-39 yaş öğretmenler		40-49 yaş öğretmenler		50 yaş ve üstü öğretmenler	
	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)
Avustralya	9.0	(0.24)	9.0	(0.28)	9.0	(0.52)	8.9	(0.41)	9.1	(0.34)	9.1	(0.31)
Avusturya	11.2	(0.20)	10.3	(0.23)	12.4	(0.72)	10.5	(0.47)	11.3	(0.25)	10.5	(0.25)
Belçika	8.5	(0.55)	9.5	(0.48)	8.7	(0.62)	8.8	(0.79)	8.6	(0.61)	9.2	(0.88)
Brezilya	20.7	(0.88)	21.2	(1.02)	22.2	(1.51)	22.3	(1.15)	19.7	(0.85)	17.0	(1.40)
Danimarka	13.4	(0.53)	12.3	(0.68)	17.3	(3.02)	13.4	(0.70)	15.8	(1.07)	10.3	(0.50)
İrlanda	6.0	(0.23)	6.7	(0.45)	5.8	(0.49)	6.6	(0.49)	6.8	(0.45)	5.7	(0.30)
İtalya	30.5	(1.12)	34.8	(2.52)	64.1	(12.08)	50.1	(3.36)	30.4	(1.54)	24.1	(1.04)
Kore	34.2	(0.69)	30.0	(0.91)	43.3	(1.61)	36.7	(1.01)	30.3	(0.82)	24.3	(1.51)
Malezya	11.8	(0.39)	12.3	(0.44)	12.0	(0.56)	11.7	(0.43)	12.2	(0.37)	11.9	(0.65)
Norveç	10.9	(0.49)	10.1	(0.47)	10.2	(0.95)	10.4	(0.58)	12.6	(0.86)	9.7	(0.55)
Polonya	29.9	(1.40)	25.6	(1.60)	35.2	(3.22)	33.2	(2.08)	25.5	(1.45)	17.9	(1.64)
Portekiz	20.3	(1.06)	24.8	(1.95)	38.5	(5.51)	21.3	(1.29)	20.2	(1.12)	17.7	(2.21)
İspanya	26.7	(0.64)	24.2	(0.60)	29.4	(1.51)	25.7	(0.91)	26.8	(0.73)	23.0	(0.69)
Türkiye	13.6	(0.82)	16.2	(1.29)	16.9	(1.13)	13.6	(0.74)	14.4	(1.91)	10.6	(1.18)
TALIS ortalaması	17.5	(0.18)	16.9	(0.29)	20.9	(0.72)	18.9	(0.34)	17.4	(0.28)	14.4	(0.76)

Yukarıdaki tabloda Türkiye’de çalışıp ankete katılan kadın öğretmenlerin averajının TALIS ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ortalamasının TALIS ortalamasına yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca 30 yaş altı mesleki çalışmalara katılan öğretmenlerin yüzdesine bakıldığında Türkiye’deki öğretmenlerin TALIS ortalaması olan % 20.9’un altında kaldığı görülmektedir. Türkiye’de 30-39 yaş arası ankete katılan öğretmenlerin ortalamasının TALIS ortalamasından düşük olduğu, 40-49 yaş öğretmenlerin ve 50 yaş üstü öğretmenlerin mesleki gelişime katılımının TALIS ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenler tarafından alınan mesleki gelişim çeşitleri 2007/2008 (OECD-TALIS Database, 2009, s. 82)

	Kurs ve çalıştay		Konferans ve seminer		Diğer okullara gözlem ziyaretleri		Mesleki gelişim ağı		Mentorluk ve meslektaş gözetmenliği		Literatür okuma		Resmi olmayan diyaloglar	
	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)	Ort.	(S.E.)
Avustralya	90.6	0.81	64.0	1.34	22.2	1.42	60.1	(1.38)	48.6	(1.30)	82.4	(1.09)	93.7	(0.70)
Avusturya	91.9	0.56	49.2	0.97	10.3	0.55	37.6	(0.98)	18.4	(0.84)	89.4	(0.57)	91.9	(0.60)
Belçika	85.2	0.89	32.6	1.33	15.1	1.06	25.7	(1.05)	22.1	(0.92)	79.6	(0.98)	91.3	(0.71)
Brezilya	80.3	1.31	61.0	1.52	32.5	1.03	21.9	(0.95)	47.5	(1.37)	82.5	(0.78)	94.2	(0.58)
Danimarka	81.2	1.33	41.6	1.56	10.4	0.92	43.5	(1.65)	17.5	(1.66)	77.3	(1.50)	90.4	(0.89)
İrlanda	85.7	0.88	42.0	1.41	7.6	0.75	51.1	(1.20)	18.2	(1.12)	60.3	(0.96)	87.4	(0.81)
İtalya	66.3	1.10	43.5	1.03	16.0	0.89	20.0	(0.75)	27.4	(0.93)	66.2	(0.81)	93.1	(0.46)
Malezya	88.6	0.71	32.4	0.93	30.0	1.40	47.8	(1.25)	41.8	(1.26)	61.5	(1.63)	95.7	(0.36)
Norveç	72.5	1.40	40.4	1.61	19.1	1.49	35.3	(1.55)	22.0	(1.50)	64.1	(1.12)	94.0	(0.57)
Polonya	90.8	0.77	64.3	1.18	19.7	0.84	60.7	(1.43)	66.7	(1.40)	95.2	(0.46)	95.8	(0.36)
Portekiz	77.0	0.91	51.6	1.31	26.4	1.03	15.0	(0.82)	14.6	(0.84)	73.3	(0.97)	94.2	(0.49)
İspanya	83.9	0.86	36.2	1.10	14.7	0.75	22.6	(0.84)	21.4	(1.00)	68.1	(0.93)	92.6	(0.49)
Türkiye	62.3	1.51	67.8	1.99	21.1	1.66	39.4	(1.67)	32.2	(2.15)	80.6	(2.14)	92.8	(0.82)
TALIS ortalaması	81.2	0.23	48.9	0.32	27.6	0.26	40.0	(0.28)	34.9	(0.30)	77.7	(0.23)	92.6	(0.14)

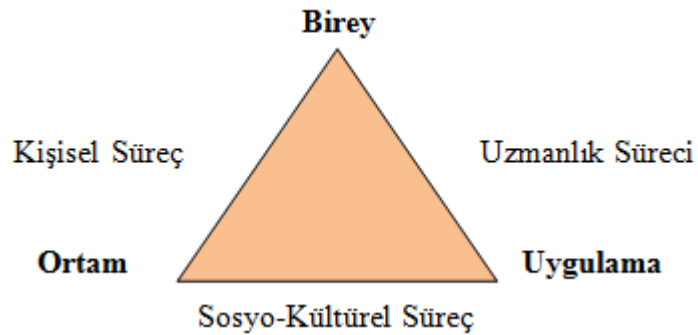
Tabloda Türkiye’de mesleki gelişime katılan öğretmenlerin kurslar ve çalıştaylara katılma konusunda TALIS ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Verilerin 2007/2008 yılına ait olmasının nedeni, araştırmanın her 5 yılda bir yapılması ve Türkiye’nin sadece 2008 yılında araştırmaya katılmasıdır. Türkiye araştırmaya 2018 yılında da katılmış fakat veriler daha açıklanmamıştır. Ayrıca tabloda Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları çeşitliliği bakımından literatür okuma ve resmi olmayan diyaloglar bakımından TALIS ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim ağlarını kullanma ve mentorluk ve meslektaş gözetmenliği bakımından TALIS ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

2.4.3 Mesleki Gelişimin Boyutları

Mesleki gelişim süreci, kişisel öğrenme ve mesleki öğrenme olarak adlandırılan iki süreçten meydana gelmektedir ve bu iki süreç birbirini tamamlamaktadır. Mesleki öğrenme süreci olarak adlandırılan süreç, mesleki aktiviteler, günlük yaparak yaşayarak elde edilen bilgiler ve hem teorik hem de uygulamalı bilgilerden oluşmaktadır. Kişi belirtilen süreçte bireysel ve çevreden elde ettiği kaynaklarda var olan bilgileri zihninde kavramlaştırarak öğrenmektedir. Bir başka süreç olan kişisel öğrenme sürecinde ise kişi kendi başına karar vererek oluşturduğu etkinlikler ve uygulamalarla öğrenerek gelişimini sağlamakta ve kişisel bilgilerini

güncellemektedir. Birey mesleki gelişimini sağlarken meslektaşlarının katkılarını ve kendi kişisel yorumlarını da katmaktadır. Böylelikle mesleki becerileri uygulama yaparak geliştirme süreci daha basit ve anlaşılır olmaktadır (Gosselin, Viau-Guay ve Bourassa, 2014).

Mesleki gelişimin boyutları ile ilgili yapılan araştırmaları karşılaştırmak gerekirse eski araştırmalar zamanın etken olduğunu ve mesleki gelişimin çok yönlü olarak gerçekleştirildiğini öne çıkarmaktadır. Mesleki gelişim ile ilgili yapılan yeni araştırmalar ise mesleki gelişimi ortam, birey ve uygulama olarak üç etkenle açıklamaktadır. Verilen bilgiler doğrultusunda bir model oluşturmak gerekirse, bir üçgenin üç köşesine yerleştirilen birey, toplum ve uygulama boyutu ele alındığında; bireyin ortamlarla olan ilişkileri bireysel boyutu, bireyin uygulama yaparak oluşturduğu ilişkiler uzmanlık boyutunu ve hem ortam hem de uygulama etkiyle oluşturduğu etkileşimler de sosyo-kültürel boyutu meydana getirmektedir. Modelde mesleki gelişim süreçleri belirtilmektedir (Güneş, 2016).



Şekil 2: Mesleki Gelişim Boyutu (Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2016, s. 1001)

Araştırmalar ışığında belirtilen süreçler üstünde çalışma yapmak gerekmektedir ve bireyin sadece kendisini değil aynı zamanda çalışma ortamını da geliştirmesinin gerekli olduğu aşağıda belirtilen bu üç süreç tanımlanarak belirtilmiştir (Gosselin ve diğerleri, 2014).

Bireysel Süreç: Bireyin devamlı öğrenerek çaba göstererek bilgilerini ve yeterliliklerini geliştirdiği ve iyileştirildiği süreçtir. *Uzmanlık Süreci:* Bu süreç devamlı olarak yapılan uygulamalarla teorik ve uygulamalı bilgilerin kombine edildiği ve kişinin bilgilerini güncelleyip yeni beceriler elde ettiği süreç olarak

tanımlanmaktadır. *Sosyo-Kültürel Süreç*: Bu süreçte kişi görevini yerine getirdiği ortam ve sosyo-kültürel çevrede kendi yaptığı uygulamalar ışığında öğrenmesini güncellemekte ve mesleki gelişiminin devamlılığını sağlamaktadır.

2.5 Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim alanı uluslar arası alanda artan bir ilgidir ancak araştırmacılar sürekli mesleki gelişimin belirli yönlerine odaklanmaktadır. Sürekli mesleki gelişim modellerini analiz etmek gerekirse, bu analiz her modelin amacına odaklanmaktadır. Bunun sonucunda merkezi kontrol ile siyasi meseleleri tanımlamak, bireysel öğretmen özerkliği ve meslek yaşamında özerklik gibi faktörler ele alınmaktadır. Belirtilen özelliklerde 9 tane mesleki gelişim modeli önerilmektedir (Kennedy, 2005). Öğretmenler belirtilen model özellikleri ile kendi öğrenme kavramlarını ifade edebilmekte ve uygulama basamaklarını seçebilmektedir. Sürekli mesleki gelişim ile öğretmenler kendi gelişimlerini pek çok farklı şekilde yapılandırabilmekte ve organize edebilmektedirler (Hoban, 2002). Eraut (2002) mesleki bilginin olduğu üç ana bağlamı tanımlar. Bunlar: akademik bağlam, politikanın kurumsal tartışması ve uygulama. Aşağıdaki modeller birbirinden farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Bunlar:

- Mesleki Eğitim Gelişim Modeli
- Ödüle Dayanan Mesleki Gelişim Modeli
- Açık Mesleki Gelişim Modeli
- Kademeli Mesleki Gelişim Modeli
- Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli
- Koçluk / Mentorluk Mesleki Gelişim Modeli
- Uygulamalı Mesleki Gelişim Modeli
- Eylem Araştırması Mesleki Gelişim Modeli
- Dönüştürücü Mesleki Gelişim Modeli
- Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

• Lesson Study (Ders Araştırması) Mesleki Gelişim Modeli

Aşağıda bu modellerin her biri sırayla ve ana hatları göz önüne alınarak belirtilecektir.

2.5.1 Mesleki Eğitim Gelişim Modeli

Sürekli mesleki gelişimin mesleki eğitim modeli evrensel olarak tanımlanabilmekte ve son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi için baskın rol üstlenmektedir. Sürekli mesleki gelişimin öğretmenlere sağladığı faydalar; öğretmenlerin yeteneklerini kanıtlaması, becerilerini güncelleme fırsatı vermesi ve yetkinliktir. Bu modelde bir uzman tarafından öğretmene genellikle almak istediği eğitimler teorik olarak verilmektedir. Eğitim veren aktif rol ve eğitime katılan pasif rol oynamaktadır. Mesleki gelişim eğitimi kurum içinde gerçekleşebilirken, eğitimde katılımcı rolündeki öğretmen genellikle mevcut durumlarla bağlantı konusunda eleştirilere maruz kalmaktadır. Day (1999) mesleki eğitim modelinin her zaman olmasa da mesleki gelişimle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Model yüksek derecede merkezi kontrol sağlamaktadır. Modelin odak noktası genelde tutarlı bir şekilde kabul edilen standartlardan oluşmaktadır. Bu model öğretmenin fırsatları değerlendirme ve kendi ihtiyaçlarını karşılama konusunda aktif olma ihtiyacını ise gölgelemektedir. Kirk, Beveridge ve Smith (2003) öğretmen programının geliştirilmesi için içerik standart tabanlı yaklaşımı ilgili bir eğitimin olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu modelle yeterlilik ve standartlar, mesleğin desteklenmesi, gelişimi ve eğitim ile açıkça bağlantılı olmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları beceri ve bilgi birikimine sahip olmasını hedeflemektedir. Dezavantajlarına rağmen, mesleki eğitim modeli etkili olarak kabul edilmektedir (Hoban, 2002). Modelin üzerinde etkisi olmayan konu, yeni bilginin uygulanmasıdır. Uygulama konusunda dezavantajlı bir modeldir. Bu modelde öğretmenler bilginin alıcıları olarak pasif bir rol oynamaktadırlar.

2.5.2 Ödüle Dayanan Mesleki Gelişim Modeli

Ödüle dayanan sürekli mesleki gelişim modeli ödül kavramına odaklanan ya da bu kavramı vurgulayan bir modeldir. Ödüllü eğitim programlarının tamamlanması genellikle üniversiteler tarafından onaylanmaktadır. Üniversitelerin onayının alınması kalite güvencesinin bir işareti olarak görülmektedir. Ödül, sürekli mesleki gelişim modelinin temel taşı olabilmektedir. Kalite, güvence ve süreklilik unsurları bu modelin kullanılabilirliğini uygulama konusunda sınırlamakta ve öğretmen

konumundaki öğrenenlerin deneyimlerini standartlaştırmaktadır (Purdon, 2003). Bu mesleki gelişimde eylem pratiğin aksine akademik olarak algılanmaktadır. Bu nedenle ödüllendirmeyi yapan kurum alınan mesleki gelişim eğitiminin sınıf uygulamalarına odaklanması için öğretmenleri baskı altında tutmaya çalışmaktadır (Solomon ve Tresman, 1999). Öğretmenlerin gelişimleri için baskı altında tutmayı amaçlayan bu model profesyonelliğin şartlarından birisi gibi algılanmaktadır. Fakat öğretmenlik mesleğini profesyonel ve akademik olarak yorumlamak öğretmenlik mesleğinin manevi değerleri üstünde daha az durulması gerektiği mesajını vermektedir. Sonuç olarak ödül odaklı yapılan mesleki gelişim çalışmalarının, akademik ve entelektüel özerlik pahasına ideolojik emirleri gerçekleştirmeye çalışan bir eyleme dönüştüğü gözlemlenmektedir (Henderson, 2002).

2.5.3 Açık Mesleki Gelişim Modeli

Bu modelde mesleki gelişim, özellikle öğretmen performansında algılanan belirli bir eksikliğe göre tasarlanmaktadır. Bu da tartışmaya konu olan performans yönetimini temel amaç noktası olarak göstermektedir. Rhodos ve Beneicke (2003) performans yönetiminin standartların yükseltilmesi için bir araç olarak veya daha yüksek verimliliği sağlamak için hükümet müdahalesinin bir unsuru olarak görülebileceğini belirtmektedirler. Performans yönetimi, bir kişinin değerlendirme görevini üstlenmesini gerektirmektedir. Öğretmen performansında değişimi yönetmek şunları içermektedir: öğretmen performansında bireysel olarak algılanan zayıflıkların düzeltilmeye çalışılması, beklentilerin karşılanması, yetkin performans ve performansın yansıttığı yeterliliklerdir.

Açık model, algılanan sorunu düzeltmek için sürekli mesleki gelişim kullanırken bireysel öğretmen zayıflıklarını da ele almaktadır. Yetersiz öğretmen performansının temel nedeni sadece öğretmenler değil aynı zamanda organizasyon ve yönetim uygulamaları olmuştur (Rhodes ve Beneicke, 2003). Bu model eksikliklerin nedenini bireysel olarak öğretmenlere yüklemekte ve sürekli mesleki gelişimi bireysel zayıflıkların giderilmesi anlamına getiren bir model olarak görmektedir. Kolektif sorumluluk kabul etmez yani sistemin kendisini suçlamaz buda bireysel olarak öğretmenin sorumlu olduğu anlamını taşımaktadır. Ayrıca, bir temel yeterlilik ölçüsü olarak öğretmen kendi otoritesini kabul etmektedir. Boreham (2004) okul bağlamında etkili grup çalışmasının bulunduğunu savunarak bireysel ve kolektif

olarak bu konuyu tartışmaktadır. Bu modelde yetkinlik, üç özelliği destekleyen liderliğe bağlıdır. Bunlar:

- İşyerinde grupla çalışmalar yapmak
- Bir kolektif bilgi tabanı geliştirmek ve kullanmak
- Bir bağımlılık duygusu geliştirmek

Belirtilen bilgiler ışığında açık modelin öğretmenlerin eksiklerini grup çalışması yaparak tamamladıkları aynı zamanda kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları mesleki gelişim modeli olarak tanımlamak mümkün olmaktadır.

2.5.4 Kademeli Mesleki Gelişim Modeli

Kademeli model, eğitime katılan bireysel öğretmenleri kapsamaktadır. Meslektaşlar arasında durumları algılayıp daha sonra elde edilen bilgiyi kademeli olarak yaymak anlamına gelmektedir. Kaynakların kullanıldığı durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler bu modelde başarılı meslektaşları ile birlikte öğrenmektedir. Öğretmenler kendi öğrenmelerini katılım, işbirliği ve sahip olma ilkelerine bağlı olarak karakterize etmektedirler. Bu modelde etkin rol oynayarak öğrenme söz konusu olduğu için gerekli şartları çevreleyen konulara ek olarak başarılı öğrenme gerçekleşmektedir. Süreç genelde beceri ve ilgi odaklıdır bazen de değerlere odaklanmaktadır (Solomon ve Tresman, 1999). Nieto (2003) öğretmen eğitiminin “ne” ve “nasıl” sorularının üzerinde durulması gereken sorulara odaklanmak olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, kademeli mesleki gelişim modelin öğretmenlere beceri ve bilgiye öncelik veren öğretimin bakış açısına uygun bir model olduğu görülmektedir. Bu nedenle Eraut (2002) mesleki gelişim sürecinin önemli kısmının bilginin kendisi değil zorunlu olarak kazanıldığı veya kullanıldığı alan olduğunu ifade etmektedir.

2.5.5 Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli

Standartlara dayalı modelin özelliklerini dikkate almadan önce, dünya genelinde yeterliliklerin yerini standartların almaya başladığını belirtmek gerekmektedir. Standartların uygulanması konusunda eylemler değer kazanmaya başlamıştır. Kanıt temelli standartlara verilen önem yeterliliklerin daha da önem kazandığını ortaya koymaktadır. Kirk ve diğerleri (2003) öğretmenlerin profesyonel performansında

yetkinliğe odaklanmak merkezi bir konuma sahiptir. Bu nedenle yeterlilikler ve standartlar arasında çok az farklılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Standartlara dayalı sürekli mesleki gelişim modeli öğretme kavramını küçümsemektedir. Model öğretmen etkinliği ve öğrenci öğrenimi arasında bağlantılar üretebilir ve deneysel olarak bu bağlantıları doğrulayabilmektedir (Beyer, 2002). Standartların hareketinin sınırlara dayandığı bilimsel temel sürekli mesleki gelişimin alternatif biçimlerinin dikkate alınması için fırsatlar belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenmeye odaklanan bir davranışçı bakış açısı üzerine yoğunlaşmak, işbirlikçi öğrenmeyle ortaya çıkan ödüllere sahip olma fırsatı verebilmektedir.

Smyth (1991) standartlar gibi denetim mekanizmasının, öğretmenlere saygı duyulmamasını gerektirdiğini işaret etmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı, eleştirel olarak kendi kapasitelerini sorgulamaları gerektiğini belirtmektedir. Gerçekte öğretmenlerin kendi profesyonel öğrenmeleri için sorumluluk almak gibi kendilerini değerlendirirken ne ölçüde olması gerektiği ile ilgili beklentilerini belirlemektedir. Standartlara dayalı sürekli mesleki gelişim modeli birçok eleştirmen tarafından eleştirilmiştir. Beyer (2002) sosyal amaçlar, gelecek olasılıklar, ekonomik gerçekler ve ahlak konusunda öğretmen eğitimi, kritik inceleme yöntemiyle aşılmalıdır demiştir. Fakat eleştirilere karşı hem öğretmen eğitiminde hem de standardizasyonu arttırmaya doğru ilerlemek için yapılan çalışmalarda başlangıç düzeyinde olan ve devam eden aşamalar artan endişelere yanıt vermiştir. Eğer devletin küresel ekonomide rekabet edecek gücü olması isteniyorsa standardizasyonu sağlaması gerekmektedir. Bu yaklaşım ne kadar eleştirilse de öğretmen eğitiminde standartlara dayalı yaklaşım bunu benimseyen politikalara uygulamak için gerekçeler sunmaktadır. Standartlar muhtemelen öğretmenler için daha kolay bir ortak dil sağlamaktadır ve öğretmenler standartlar sayesinde mesleki uygulamaları ile ilgili meslektaşlarıyla diyaloga girmektedirler. Standartlara dayalı yaklaşımın doğasında var olan gerilimlere dikkat çekmektedirler. Standartların mesleki gelişim için yararlı bir iskele olarak ya da bir kaynak olarak görüldüğünü belirtmektedirler (Draper ve diğerleri, 2004).

2.5.6 Koçluk / Mentorluk Mesleki Gelişim Modeli

Koçluk modeli, çeşitli sürekli mesleki gelişim uygulamalarını kapsamakta ve bir dizi felsefi dayanağı temel almaktadır. Bu modelin karakteristik önemi, iki öğretmen

arasındaki ilişki yani sürekli mesleki gelişim desteğidir. Hem koçluk hem de rehberlik bu özelliği paylaşmaktadır. Danışmanlık ve profesyonel arkadaşlık kavramları arasında ayırım yapmak için girişimler olmasına rağmen koçluk daha beceri tabanlı ve rehberlik unsurları içermektedir (Rhodes ve Beneicke, 2002). Koçluk/mentorluk modelinin anahtarı: profesyonel öğrenmenin okul içinde gerçekleşebileceği fikri ve meslektaşları ile diyalog sayesinde paylaşarak gelişebilmektir. Smyth (1991) acemi/deneyimli öğretmen mentorluğunu savunmaktadır. Bu model doğası gereği üniversite ve öğretmenler için öğretmenler tarafından kullanılır. Mentorluk mesleki gelişim modeli acemi öğretmenin deneyimli öğretmen yanında yaptığı çıraklığa benzemektedir. Böylelikle acemi öğretmen için uygun becerileri kazanmak ve kullanmak için destek bilgi, ayrıca yeni öğretmene sosyal mesajlar iletir. Koçluk/mentorluk modeli daha adil bir ilişki gerektirir, böylelikle iki öğretmenin olasılıkları, inançları tartışmak için daha az hiyerarşik olarak tehdit edici unsurlar içermektedir. Aynı zamanda bu model mentorlukta yer alan öğretmenlerin eşleşmesine bağlı olarak bir iletişim türü görünümündedir. Akran koçluğu; iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak için birlikte çalışarak yeni beceriler inşa etmek ve problem çözmeyi öğrenmek için katıldığı gizli bir süreç olarak ifade etmektedir. Akran koçluğu, bir sorumluluk anlayışı olarak sürekli mesleki gelişimin dönüştürücü bir anlayışı olarak ele alınmaktadır. Karşılıklı destekleyici ve zorlayıcı veya hiyerarşik olarak model ve değerlendirme odaklı, kişilerarası ilişkilerin kalitesi çok önemlidir. Sürekli mesleki gelişimin koçluk/mentorluk modeli için başarılı olması, katılımcıların iyi gelişmiş olmasını ve kişiler arası iletişime sahip olmasını gerektirmektedir (Rhodes ve Beneicke, 2002). Bu modele göre her öğretmenin destekçisi vardır, bunun için bir şart yoktur. Modelin iyi işlemesi için eğitim desteği veren kişi işini yapmak istemeli ve iyi eğitilmelidir (Draper ve diğerleri, 2004). Yani, koçluk/mentorluk modelinin temel özelliği, birebir kişiye olan bağımlılık ve bu bağılılığa dayanarak yapılan bir aktarım ve sürekli mesleki gelişim kavramıdır.

2.5.7 Uygulamalı Mesleki Gelişim Modeli

Uygulama toplulukları arasında net bir ilişki vardır. Yukarıda belirtilen koçluk/rehberlik karşılıklı destekleyici formu ile bu model arasında belirgin fark vardır. Bu fark uygulama topluluğu genellikle ikiden fazla kişiyi içermektedir ve gizlilik esas değildir. Ancak mentorluk/koçluk modelinde hiyerarşik bir düzen vardır

ve gizliliğe önem verilmektedir. Wenger (1998), hepimizin çeşitli grupların üyesi olduğumuzu iddia etmektedir. Uygulama toplulukları, bu topluluklarda öğrenme içermektedir. Üç temel süreç bulunmaktadır:

- Karşılıklı etkileşim biçimleri,
- İşletmelerini anlama ve ayarlama,
- Sahip olduğu bilgiler geliştirmek.

Topluluk ve onun etkileşimleri, sadece planlanmış bir sonuç olarak değil kurslar gibi öğrenme bölümlerini de içermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların topluluğun varlığına ilişkin farkındalığı da önemli rol oynamaktadır. Öğrenmeyi içselleştirerek merkeze almaları gerekmektedir. Bireyin bir takım üyesi olarak aldığı rol topluluk içinde olumlu ve aktif olabilmekte ya da baskın üyelerin gölgesi altında pasif bir role de bürünebilmektedir (Day, 1999). Boreham (2004) topluluklarda öğrenmenin bazı bireylerin bilgi birikiminin uygulama için güçlü bir temel olarak yeni bilgi birikimlerini destekleyeceğini savunmaktadır. Bir uygulama topluluğu başarılı bir sürekli mesleki gelişimin temelidir. Wenger (1998) bir uygulama topluluğunu savunmaktadır. Bu uygulama topluluğu ortak girişim ile ilgili kendi anlayışını yaratmalı ve gündemi kontrol edebilmelidir. Ortak girişimlerde karşılıklı olarak müzakere etmek olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Uygulama topluluklarının potansiyel olarak hizmet sunabileceği iddia edilmektedir. Bu topluluklar toplu çaba ile önemli ölçüde bireysel ve takım halinde bilgi birikimlerini arttırarak koşullar iyileştirip güçlü dönüşüm alanları yaratabilmektedir.

2.5.8 Eylem Araştırması Mesleki Gelişim Modeli

Day (1999) eylem araştırmasını şöyle tanımlamaktadır: Katılımcıları içinde buldukları eylemin kalitesini iyileştirmek için kendilerini araştırmacı olarak dâhil eden sosyal bir durum ve bu durumun yanı sıra yapılan uygulamadır. Eylem araştırması modelinin savunucuları Burbank ve Kauchack (2003) uygulama üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedirler. Pratik ve sorgulama topluluklarında paylaşıldığında aslında birçok uygulama topluluğu eylem araştırmasına katılacaktır. Kennedy (2005) sürekli mesleki gelişim sürecinde üniversiteler, hükümet ve meslek grupları ulusal bağlamda yapılan eylem araştırması

çalışmalarını destekleme konusunda eğitim araştırması uygulayıcılarına dâhil olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda belirtilen konuda bu anlaşmanın kabul edildiğini varsaymaktadır. Bu sayede eylem araştırmalarına katılımı daha fazla destekleme aracı olarak daha fazla demokrasi olanaklarının sunulması gerektiğine işaret etmektedir. İsveç eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında eylem araştırması modeli sıkça kullanılmaktadır. Aynı zamanda İsveç eğitim sisteminde yerel yönetimin arttırılmasında yetkililer ve okullar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimden sorumlu değildir.

Burbank ve Kauchack (2003) işbirlikçi eylem araştırmasının tartışıldığını ileri sürmektedir. Mesleki gelişimin geleneksel modellerin üstlendirdiği pasif rollerin bir alternatifini sağlamaktadır. Öğretmenleri savunurlar ve eylem araştırmasını bir sürecin aksine bir süreç olarak görmeye teşvik etmek olarak görmektedirler. Ayrıca, eylem araştırması modeli araştırma yapmaya bağımlı olmayı sınırlamak yerine, öğretmenlerin güç dengesi oluşturarak ilgili araştırma faaliyetlerini belirlemesini ve uygulamasını öngören sürekli mesleki gelişim modeli eylem araştırması olarak kabul edilmektedir. Eylem araştırması modeli öğretmenlerin uygulamalarıyla kendilerini eleştirmelerine ve kendilerine kritik sorular sormalarına izin vermekte başarılı bir modeldir. Bu modelin öğretmenlere ne ölçüde izin verdiğini sorgulanmaktadır. Uygulamaların parametreleri modeli şekillendiren politik belirleyicilerle ilgili kritik sorular sormaktadır. Yine de, bir eylem araştırması modeli profesyonellik açısından dönüştürücü uygulama için önemli bir kapasiteye sahip bir modeldir.

2.5.9 Dönüştürücü Mesleki Gelişim Modeli

Bu çalışmada sürekli mesleki gelişimin “dönüştürücü bir modeli” olarak adlandırılan şey, bir dizi süreç ve koşulların kombinasyonudur ve diğer modellerin bütünleşmesiyle oluşmaktadır. Merkezinde bulunan karakteristik özellikler, uygulamaların ve koşulların birleşimidir. Bu anlamda, dönüştürücü model, kendi içinde açıkça tanımlanabilir bir model değildir; daha doğrusu dönüşüm için gerekli farklı koşulların varlığını belirlemektedir. Hoban (2002) bu olguya ilginç bir bakış açısı sunmaktadır. Sürekli mesleki gelişimi eğitim değişimini destekleyen bir araç olarak görmekte ve karşılaştırmalar yapmaktadır. Dönüştürücü modeli bütün modelleri içine alan ve biçimsel zorunlu bilgi formlarını kabul etmeyen bir model olarak tanımlamaktadır. Hoban’ın (2002) belirlemiş olduğu bu durumun açıklaması

sürdürebilir eğitim değişimi için; ortaklıklara dayanan, sorgulama topluluklarını sürece ekleyen, öğretmenler, akademisyenler ve diğer kuruluşlar arasında hem içerik hem de gerçek bilgiyi içermektedir. Dönüştürücü model birleştirici özellik olarak öğretmenlerin mesleki gelişime bilinçli bir şekilde aktif olarak katılımının sağlandığı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öyleyse, dönüştürücü modelin anahtar karakteristiği yukarıda açıklanan model yelpazesinin gerçek bir farkındalık duygusu ile etkili entegrasyonu olduğu anlaşılmaktadır. Bu modelin uygulama örnekleri akademik literatürde kanıtlar dışında sınırlı sayıda küçük ölçekli araştırma faaliyetlerinde çok fazla bulunmamaktadır (Nieto, 2003).

2.5.10 Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında mesleki bilgi, beceri ve ilgilerini desteklemekle etkin öğrenme ve öğretme ortamları hazırlamada öğretmene yardımcı olan süreçleri tamamı Okul Temelli Mesleki Gelişim olarak (OTMG) tanımlanmaktadır (MEB, 2006b). Bu model dünyada ülkelerin büyük çoğunluğunda benimsenmiş ve hali hazırda uygulanmakta olan sürekli mesleki gelişim modelidir. OTMG öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin okul gelişimi ile paralel olarak belirlenen amaçlar çerçevesinde, gelişim gösterecekleri alanları ve içerikleri okul ortamında uygun durumlarda belirlemelerine olanak sağlamasıyla etkili ve uygun bir model olarak belirtilmiştir (Owen, 2003).

Türk Eğitim Sisteminde OTMG, mesleki gelişimi konusunda ilerleme göstermek isteyen öğretmene bireysel gelişim modelini kendisinin planlaması ve hazırladığı Mesleki Gelişim Planının (MGP) uygulanması ve kontrol edilmesi açısından yeni görülen bir yaklaşımdır. Literatür incelendiğinde okuldan ayrı yapılan mesleki gelişim çalışmaları ile (atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar) öğretmenlerin elde edebildikleri bilgi ve tecrübelerinin okula faydasının olmadığı belirlenmiştir (MEB, 2006b). OTMG çalışmalarının, yerel olan faaliyetlerden genel olarak daha başarılı olduğu gerçektir. Yerel veya ulusal olarak gerçekleştirilen faaliyetler, güncelliğini koruyamayan sunumlardan meydana gelmektedir ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri tam olarak karşılayamamaktadır.

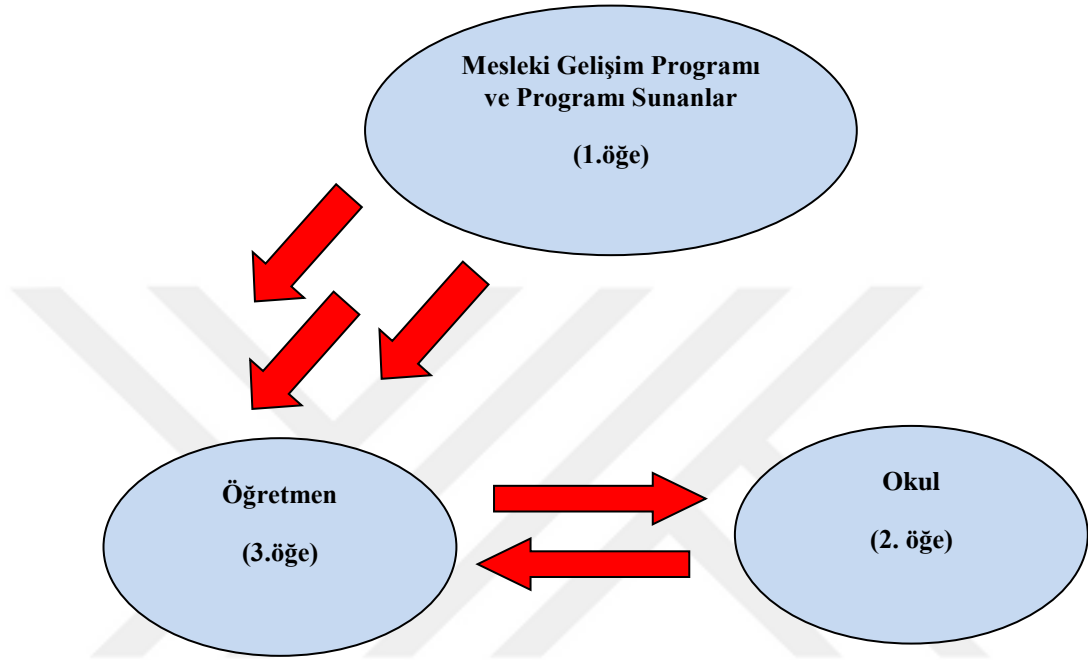
MEB 2002'de Avrupa Birliği Komisyonu ile birlikte hazırladığı proje ile Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasına adım atmıştır. OTMG, kendini mesleki yeterlilikleri açısından güncellemek için gelişime açık öğretmene kendi

gelişim modelini oluşturmasına olanak vermeyi hedefleyen bir projedir. Düzenlenen bu proje çerçevesinde uzmanlar ile bakanlık temsilcileri 8 çalıştay düzenlemiş, OTMG kılavuzu hazırlamış ve internet ortamında öğretmenlerin ulaşımına açmışlardır. Belirlenen illerde 2006-2007 ile 2007–2008 öğretim yıllarında pilot uygulama yapılmış ve uygulamaya katılan öğretmenlerin fikirleri alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler göz önüne alındığında, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişime katkısı olduğu ve bu yüzden modelin Türkiye’de basamaklı olarak yaygın hale getirmenin önemi belirtilmiştir. Bireysel gelişimde görülen bu olumlu katkının okul gelişimine yansımadağı da bir gerçektir. Diğer vurgulanan sorunlar sırayla bütçe ve donanım eksiklikleri, öğretmenlerin iş yükünün artması olarak belirtilmiştir (MEB,2016a). Ayrıca OTMG kılavuzunun yayınlanan haliyle mesleki gelişim sürecini yönlendirmede eksik yanlarının olduğu, üslubunun anlaşılmakta zorluk çekildiği, değerlendirme bölümünün net olmadığı, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili örnek çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Yukarıda belirtilen durumlar incelendiğinde dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta olan OTMG’nin Türkiye’de yeniden iyileştirilmeler yapılarak daha verimli şekilde uygulanmaya çalışılması gerekmektedir.

2.5.11 Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

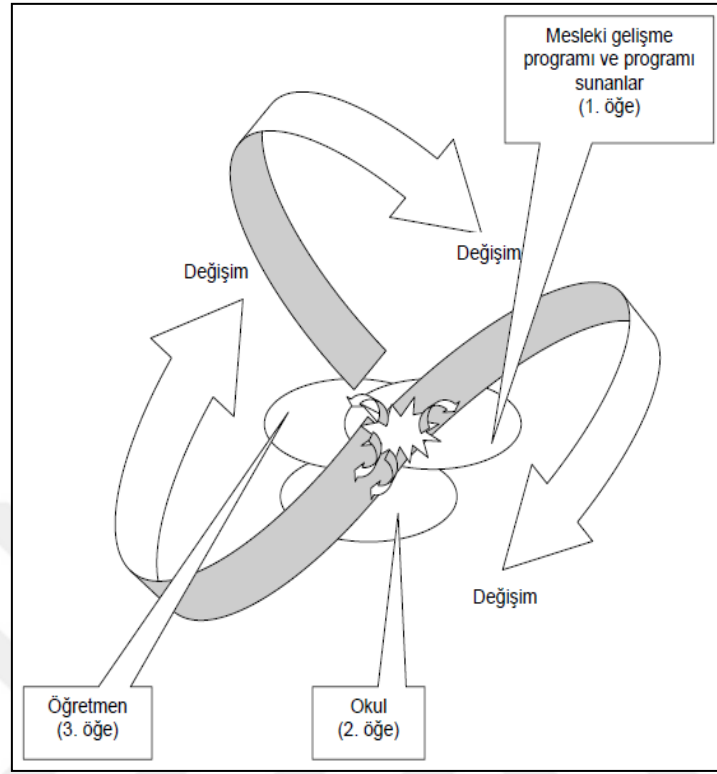
Öğretmenlik alanında yapılan mesleki gelişimin faaliyetleri yenilik, politikalar ve pedagoji alanlarından beslenmektedir. Bu üç alan mesleki gelişim çalışmalarının temel taşı konumundadır. Teknolojik değişimler, bilgiyi öğretme ve öğrenme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama gibi süreçler güncellendikçe öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında amaçlanan değişime uygun tasarlanmış planlar gerekmektedir (Kennedy, 2005). Araştırmalara göre iki farklı mesleki gelişim modeli söz konusudur (Mackenzie, 1997). Bahsedilen modellerin içeriğinde üç öge bulunmaktadır; okul, öğretmen ve mesleki gelişim programlarıdır. Belirtilen bu iki model arasındaki fark, üç öge arasındaki etkileşim türü ve düzeyidir. Şekil 3’teki modelde, üç unsur bağımsızdır fakat aynı sistem içinde birbirlerine yönelmektedirler. Bu modelde belirtilen öğretmenler farklı okullarda çalışmaktadır ve kendi ihtiyaçlarına göre bireysel olarak çalışmak için az fırsat bulmaktadırlar. Öğretmenler planlanmış mesleki gelişim programına etki edemezler sadece bazıları, okullarına gittiklerinde bu planlamayı farklı şekilde yorumlayabilmektedir. Anlatılan model okulla birlikte

öğretmenin gelişmesi için çok az destek sağlamaktadır. Belirtilen durumun nedeni programı sunanlar, okul ve öğretmenler arasında açık iletişim az oluşudur. Mesleki gelişim faaliyetleri arasında bulunan ve kısa süren kurslar, genellikle şekil 3'e göre düzenlenmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001).



Şekil 3: Lawnmower Yaklaşımı Mesleki Gelişim Modeli (Mackenzie, 1997)

Belirtilen modelde mesleki gelişim programları okuldan bağımsız olarak geliştirilmektedir. Okulla birlikte yürütülmesi öğretmenlere girdi sağlayacaktır ve bu yolla da bazıları okula iletilebilecektir. Son aşamada ise okul, öğretmene mesleki gelişim için destek sağlayabilecek ya da sağlayamayacaktır (Ling ve Mackenzie, 2001). Literatür incelendiğinde verimli mesleki gelişim programlarının yedi ortak özelliğinin bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar; yeniliklere adaptasyon, işbirliğine dayalı çalışma, uzun süreli olma, katılımcıların faaliyetlere yüksek oranlı katılımı, eleştirel bakış açısı yoluyla içerik kısmına kilitleme, gözlem çalışmaları ve öğretmenlerin sahip olduğu mesleki gelişim tecrübeleri ile uyumlu olmalıdır (Kennedy, 2005). Mackenzie'nin (1997) hazırlanmış olduğu ikinci model şekil 4'te gösterilmiştir. Ancak, ilk modelde öğeler ikinci modele kıyasla daha dinamik biçimde etkileşim amacıyla ilişki ağı içindedir. Modelde mesleki gelişimi sunanlar, öğretmen ve okul tarafından ortak üstlenilen hedefi içermektedir ve hedefe giden yol okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre geliştirilmiştir.



Şekil 4: Türbin Yaklaşımı Modeli (Mackenzie, 1997)

2.5.12 Ders Araştırması (Lesson Study) Mesleki Gelişim Modeli

Ders araştırması, derslerin incelenmesi ile öğretmenlik uygulamalarının sistemli bir şekilde eleştirilmesidir. Japonya’ da ortaya çıkan ders araştırması, öğrenen merkezli öğretimi gerçekleştirmek adına, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında kullanılmak için en fazla kullanılan yaklaşımdır. Ders araştırması, dünya genelinde öğretmenlerin gelişmesi ve okulda verilen eğitimde yenilikçilik sağlamak için alternatif bir model olarak kabul edilmiştir (“What is Lesson Study”, 2009).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, ders araştırması, Japonya’da iyi organize edilmiş etkili bir uygulamadır. Bununla birlikte hizmet içi eğitim programlarının geneli, öğretmenlerin sınıftaki sorumluluklarına, öğretim yöntemlerine ve sınıf yönetimine vurgu yapmaktadır. Araştırmacılar, ders araştırması modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimiyle öğretmen kalitesinin ve öğrenci başarı seviyesinin artmasında faydalı olacağını bildirmektedir. Bu yöntem, Çin, Vietnam, Endonezya, İran ve Kore’de mesleki gelişime öğretmenler açısından yeni bir görüşün gelmesini sağlamıştır. Ders araştırması, öğretim uygulamalarının denenerek uygulamaya konulduğu bir mesleki

gelişim sürecidir. Bu sürece katılımcı olan öğretmenler, birlikte planlanan ve gözlenen derslerde dâhil olmaktadır (Khakbaz, 2007).

Bu modelin uygulama sürecindeki birinci adım eğitim- öğretim faaliyetleri sonunda gerçekleşmesi istenen hedefleri belirlemektir. Bu adımdan sonra öğretmenler amaca ulaşma yolunda ihtiyaç duydukları stratejileri saptayarak derse odaklanarak çalışmaya başlamaktadır. Dersin planlanması öğretmenlerce grup olarak yapılır ve hazırlanan planlama detaylı olmalıdır. Ardından grupta bulunan öğretmenlerden gönüllü olan biri hazırlanmış olan planı kendi sınıfında uygulamaya koyar. Öğretmen uygulama yaparken grubun üyeleri öğretmenin dersini izler ve ders ile ilgili not tutarlar. Daha sonra grubun bütün üyeleri bir araya gelerek not aldıkları gözlem sonuçlarını belirtir ve bu konu üzerinde tartışır. Yapılan tartışmanın akabinde uygulanan ders planı gözden geçirilir ve ihtiyaç duyulursa üstünde değişiklik yapılır. Ardından gruptaki başka bir katılımcı düzenlenmiş olan yeni ders planını sınıfında uygulamaya koyar ve grubun diğer üyeleri öğretmeni gözlemler. Dersten sonra öğretmenler yorumlarını ve önerilerini paylaşmaktadır. Genel olarak bu model bir iki gün aradan sonra gerçekleştirilen iki dersle birlikte 3-4 hafta süren bir zaman müddetinde 10-15 saatlik işbirliğine dayalı grup toplantılarını içermektedir (Fernandez, 2002). Ders araştırması, öğretmenlerin sürekli dayanışması ve iş birliği içinde çalışmasını desteklemektedir.

Ders araştırması yaklaşımıyla öğretmenler, okulda ve sınıfta baş başa kaldıkları probleme çözüm yolları bulabilecekleri fırsatlar yakalamaktadır. Japon öğretmenler, mesleki gelişimi yaşam boyu devam eden uzun bir süreç olarak değerlendirir ve eğitim konularını içeren sadece bir kez katılacakları çalıştaylara tercihen uzun süreli gelişime önem vermektedir.

2.6 Türkiye’de ve Dünya’da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Bu bölümde Singapur, Finlandiya, Malezya ve Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ele alınacaktır. Finlandiya ve Singapur ülkelerinin seçilmesindeki amaç bu iki ülkenin 2015 yılında yapılan PISA’da başarılı ülkeler sıralamasında üst basamaklarda yer almasıdır. Malezya’nın seçilmesinin nedeni Malezya’nın PISA başarı sıralamasında Türkiye’ ye kıyasla üst sırada olması ve ülkede yapılan eğitim reformlarının sürekli olarak Türkiye’de olduğu gibi yenilenmeye çalışılmasıdır.

2.6.1 Singapur'da Öğretmen Mesleki Gelişimi

Singapur, şu anda dünyanın eğitim alanında en iyi performanslarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin sınav puanları gibi göstergelere dayalı olarak eğitim alan ülkeler uluslararası karşılaştırmalara, mezuniyet oranları ve takip eden öğrencilerin yüksek öğretim yüzdesine bakıldığında bu durum anlaşılmaktadır (Avalos, 2011). Her yıl Singapurlu öğrenciler Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Eğilimler Matematik ve Fen Çalışması (TIMSS) ve Uluslararası Okumada İlerleme Okuryazarlık Çalışması (PIRLS) gibi sınavlarda özellikle çapraz-ulusal değerlendirmelerde matematik, fen ve okuryazarlık alanındaki sınavlarda başarı sağlayarak en yüksek puanları almaktadırlar.

Günümüzde Singapur, tüm sınıf seviyelerinde öğretmenler için çok çeşitli mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır. Bu ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimi konuya özeldir ve sınıfla bağlantılıdır. Yoğun ve devam etmekte olan uygulama eğitimi içerir, öğretmenlere aktif öğrenme fırsatı sağlanır, okullar öğretmenler arasında kolektif katılımı teşvik eder ve öğretmenlerin ilgi alanları ile uyumludur. Eğitim uzmanları uluslararası literatürde Singapur'un öğretmen mesleki gelişim modelinin yüksek kaliteli mesleki gelişim özelliklerini sunduğu fikrini savunmaktadırlar (Borko, 2004). Öğretmenlik Singapur'da saygın ve önemli bir meslektir. Singapur vatandaşları öğretmenlerin ülkenin kalkınmasında ve ilerlemesinde hayati bir rol oynadığına inanmaktadır. Bu yüzden, geleceğin öğretmenleri olmaya aday olan öğrenciler çok dikkatli seçilmektedir. Singapur, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uyarlanması, işe alım ve tazminat için çeşitli stratejiler geliştirmiştir (Darling-Hammond, 2010).

Öğretmen hazırlama programlarına kabul edilen adaylar yapılan çeşitli sınavlardan en yüksek puanları almak zorundadır. Tüm adayların kapsamlı bir başvuru sürecinden geçmesi gerekmektedir. Değerlendirme tipik olarak bir panel görüşmesi içerir sadece kendi entelektüel kapasitelerine odaklanarak değil ama aynı zamanda kendi çıkarları ve kişisel nitelikleri üzerinde bir değerlendirme olarak yapılmaktadır. Bu süreç içinde öğretmenlik mesleğine inanma, farklı öğrencilere hizmet, topluma katkıları, öğretimi ne kadar saygıyla karşıladıkları süreçler Singapur' da çok önem verilerek karşılanmıştır (Darling-Hammond, 2010). Öğretmenlerin daha yüksek standartlara öğretme kapasitelerinin geliştirilmesinin “Daha Az Öğretmek, Daha

Fazlasını Öğrenmek” gibi tarafından başlatılan girişimler veya Öğretmen Büyümesi adı verilen güncel mesleki gelişim modeli öğretmen bireysel gelişimin oynadığı önemli rolü daha da vurgulamıştır. (Singapur Milli Eğitim Bakanlığı [MOE], 2010). “Öğretmen Büyüme Modeli”, öğretmenleri öğrenmelerini ilerletmeye teşvik etmektedir. Bunlar yüz yüze ve çevrimiçi kurslar dâhil çeşitli format ve platformlar aracılığıyla, atölyeler ve yüksek lisans programları, profesyonel konferanslar, kongre ve sempozyumlar, aksiyon-araştırma, rehberlik, koçluk ve okul-üniversite ortaklıkları öğretmen mesleki gelişiminde önemli rol oynamaktadır (MOE, 2010). Aynı zamanda öğretmenler de doğrudan ilişkili olmayan konular hakkında bilgi edinmek için mesleki gelişim zamanlarının bir kısmını kullanmaya teşvik edilmektedir. Örneğin danışmanlık, çok kültürlü eğitim veya sosyal beceriler (Tripp, 2004). Yapılan bu çalışmalar, bu tür deneyimler ve eğitim yoluyla, öğretmenlerin gereksinimleri karşılamak için daha faydalı olacak ve 21. yüzyılda eğitimin zorlukları aşmaya yardımcı olacaktır. Singapur’ da öğretmenler yılda 100 saat gönüllü MG faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Bu 100 saati tamamlamak, bir gereklilik olmakla birlikte, isteğe bağlı bir zorunluluktur ve öğretmenlerin çoğu bu faaliyetlerden yararlanmaktadır (Wong, 2013).

Her yıl en az bir üye okulun üst yönetiminin (genellikle müdür, bölüm başkanları) öğretmenlerle yıllık mesleki gelişimlerini nasıl planlayacaklarını tartışmaktadır. Gündem, öğretmenlerin isteklendirme ve ilgi alanlarına cevap olarak, okul ve ulusal müfredatın gereklilikleri olmaktadır. Bir öğretmen tarafından alınan MG (Mesleki Gelişim) ve ilgili öğretmenin rolü ve iş kapsamı raporlama memurları tarafından onaylanması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda ilgili maliyet devlet tarafından tam olarak desteklenmektedir (Wong, 2013).

2013 yılında OECD ve TALIS bulguları farklı mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranlarının Singapur'da diğer ülkelere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, 34 millet karşılaştırıldığında çalışmaya katılanlar, ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin içinden daha yüksek orana sahip olanlar Singapur'daki kurslara ve atölyelere katılmıştır. Öğretmenlerin % 93'ü akıl hocalığı, akran gözlemi ve koçluk % 65'i seminerler ve konferanslar % 61'i ağ bağlantılı öğrenme % 53'ü ve bireysel ya da işbirlikçi okul temelli araştırmalara katılmıştır. Singapur'daki bireysel gelişim, öğretmenlere öğrenme fırsatları sağlamayı amaçlamaktadır ve öğretmenlerin

ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel gdlenmelerine ve hedeflerine cevap vermek hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için ‘‘ğretmen Büyüme Modeli’’ kişisel gelişimi kavramsallaştırmaktadır. Böylece, ğretmenlerin uzmanlık düzeyine bağlı olarak yeni başlayanlara, deneyimlilere, uzmanlara genellikle farklı bireysel gelişim rotaları sunulmaktadır. Bu sistemde öğretmenlere gelecekteki kariyer hedefleri ve mevcut öğrenim fırsatları, yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre uyarlanmış ve bunları sistemli bir şekilde düzenlemişlerdir (Dimmock ve Goh, 2011). TALIS, ayrıca Singapur okullarının yüksek oranda öğretmene sahip, çok güçlü bir mentorluk kültürüne sahip olduğunu göstermektedir. Singapur BG modelinin bir başka önemli stratejisi öğretmenler için mesleki kariyerleri alanında üç farklı parkur bulunmaktadır. Bunlar: yüksek lisans yaparak en st düzey pozisyona sahip olan lider ğretmen, en yüksek seviyesi eğitim direktörlüğü olan uzman ve en yüksek rolü öğretmenleri araştırmaya ve öğretime odaklayan baş uzmandır (Wong, 2013). Bu strateji, öğretmenlerin profesyonel hedefleri ve yetenek ve kapasiteyi sistematik bir şekilde teşvik etmek için geliştirilmiştir.

AST (Singapur ğretmenleri Akademisi), 2010 yılında ğretmen mesleki gelişim için altı Mükemmellik Merkezi ile birlikte kurulmuştur. Akademi, farklı okullardan öğretmenleri bir araya getirmekte ve çoklu öğrenme ağları kurmaktadır. Daha zellikli olarak AST, ğretmenlerin, kendi alanlarında yenilikçi pedagojik uygulamaları tartışmasını ve paylaşmasını sağlayan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ele alınan konular, disiplinlerin profesyonel standartlarını yükseltmek ve daha güçlü bir şekilde teşvik etmektir (MOE, 2010).

Anahtar ğrenme platformu ‘‘ğrenme çevreleri’’ olarak adlandırılmaktadır. Bu platform küçük gruplar halinde öz yönetimli öğretmenlerin eylem, araştırma ve ders çalışma gibi faaliyetlerde buldukları yer olarak belirlenmektedir. Bu ğrenme içerisinde inşa edilen bilgiye dayanarak kullanılan bilgiler, daha sonra ğretmen liderliğindeki atölye çalışmaları, konferanslar, web sitesi ve yayınlar gibi diğer programlarla uğraşmaktadırlar (MOE, 2010). Öğretmenlerin kariyer gelişimi için, öğretmenlerin bireysel gelişim programlarında sunulan fikirlerin alıcıları veya uygulayıcıları yerine sürekliliğin gerçek sahipliğini varsayarak, bilginin aktif geliştiricileri olmalarını sağlamaktır (Wong, 2013). Öğretmen Akademisi, aktif, kararlı ve yansıtıcı bir kardeşlik kurmak ve öğretmenler ve aralarında bulunan

öğrenme topluluklarının büyümesi için kurulmuştur. Singapur öğretmen mesleki gelişim sisteminin öğretmenlere ne kadar faydalı olduğu ve bu sayede Singapur'un eğitimde diğer ülkelere kıyasla ne denli başarılı olduğunu göstermektedir.

2.6.2 Finlandiya'da Öğretmen Mesleki Gelişimi

Finlandiya'da öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet öncesi dönemde başlayıp, yeni nitelikli öğretmenlerin ilk yıllarına kadar devam etmektedir. Mesleğe giriş aşaması ve öğretmenlik kariyeri boyunca mesleki gelişim, uzun bir gelişim süreci olmaktadır. Finlandiyalı öğretmenler, yüksek profesyonel özerklikle çalışırlar. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi bu sorumluluğu almak için öğretmenleri hazırlamaktadır. Daha önceki yıllarda mesleki gelişim çalışmaları hizmet içi eğitim, eğitim günlerinde ve kurslarla gerçekleşmekteydi. Yeni getirilen sistemle öğretmenler tüm okul topluluklarında geliştirici olarak görülmeye başlanmıştır. Öğretmenler araştırma odaklı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uyum, okul temelli projeler ve okul gelişimi ile ilgili olarak kendi gelişimini sağlamaktadır. Finlandiya'da öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları okul topluluklarının en iyi uygulamalarla sınırları aşması için yapılan çalışmalar, profesyonel işbirliği, birçok ortakla birlikte yapılan projeler, hizmet öncesi ve hizmet içi fen, teknoloji ve matematik öğretiminde araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi ve yeni öğretmenler için tanıtım yapmakla gerçekleşmektedir (Niemi, 2015).

Finlandiya'da öğretmenlerin gelişimi giderek daha çok artmaktadır. Fin sisteminde, öğretmenler daha fazla özgürlüğe sahiptir, fakat öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin bütünsel öğrenimlerinin yanı sıra farklı öğrencilerin öğrenme çıktıları için sorumluluk almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme zorluklarını bilmek ve onları özel olarak tanımak zorundadır. Bu yüksek derecede pedagojik bilgi yeterliliği ve geniş bir mesleki rol gerektirmektedir. Çünkü öğrencilerin çoğu zaman tutumlarına, öz-yeterliklerine ve değerlerine bağlı olarak gelişmektedirler (Niemi, 2015). Ayrıca Finlandiya eğitim sistemi aşağıdaki ilkeleri benimsemiştir:

- Yaşam boyu öğrenmeyi değer esası olarak içeren eşitliktir. Finlandiya eğitim politikasının temel amacı, yaş, ikamet, mali durum, cinsiyet veya ana dil gözetmeksizin tüm vatandaşlara eğitim alma fırsatları sunmaktır (Kumpulainen ve Lankinen, 2012).

- Fince eğitim sistemi merkezi değildir. Eğitimden yerel eğitim yetkilileri sorumludur. Eğitim yetkilileri ve okullar örgütlenmede geniş özerkliğe sahiptir. Öğretmenler kapsamlı nasıl öğrettikleri ve ne tür değerlendirme yöntemleri kullandıkları ile ilgili özgürdürler. Ayrıca ders kitapları ve diğer öğrenim materyallerini seçebilir ve hatta ders kitaplarını kullanıp kullanmayacaklarını kendileri seçerler. Yerel öğretmenler ve okul müdürleri, yerel okul temelli müfredattan sorumludur (Halinen, 2013).

- Özel ihtiyaç desteği, öğrenenlerin mümkün olduğu kadar erken desteklenmesi gerektiğidir. Öğretmenler özel ihtiyaçları tanımalı, öğrencilere verilen standart yardımların yetersiz olduğu sonucuna varıldıysa, program çok profesyonelce yürütülen pedagojik değerlendirmeye dayalı, yoğunlaştırılmış destek bireysel bir öğrenme planına göre düzenlenmelidir (Vainikainen, 2014).

- Ulusal bir değerlendirme sistemleri vardır. Fin eğitim sistemi gibi, özellikle Asya ülkeleri, performans gösteren ülkeler ulusal standartlaştırılmış testleri içerir (Niemi, 2015). Sistemde amaç öğrencinin öğrenmesini ve eğitimini geliştirmektir. Öğrencilerin seviyesine göre değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir.

Finlandiya birçok uluslar arası başarı karşılaştırmalarında en yüksek performans gösteren ülke olmuştur (OECD, 2007; 2014). Bu durum da öğrencilerin başarısı kadar öğretmen yeterliliğinin de üst seviyede olduğunu göstermektedir. Fin öğretmen eğitimini birçok ülkeden ayıran özellik öğretmen eğitiminde araştırma çalışmalarıdır. Her aday öğretmen araştırmaya katılmakta, seminerler veya projeler gibi kullanılabilir farklı araştırma yöntemlerini öğrenmektedir. Lisans ve yüksek lisans tezlerini yazar. Hizmet içi eğitim sırasında uzun süreli projeler açısından hizmet içi öğretmenlik eğitimi, Finlandiya'da birçok farklı biçime sahiptir. Her öğretmen için her yıl üç zorunlu hizmet içi eğitim günü belirlenmiştir. Ancak bunlar yerel kararlara bağlı olarak çok farklı şekillerde kullanılmaktadır. Ancak, birçok okulda öğretmenler mesleki gelişimleri için bu ayrılan zamandan daha fazla zaman kullanmaktadırlar. Finlandiyalı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha az hizmet içi eğitimi vardır (OECD, 2014). Bu durum tamamen geleneksel hizmet içi eğitim değil, daha fazla okul temelli gelişimi kapsayan projelerle mümkün olmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde, yerel sağlayıcılar, belediyeler veya şehirler eğitim hizmetlerinden

sorumludur ve yerel düzeyde eğitim hizmetlerinin kalitesi ve okul gelişimi ve öğretmenlerin profesyonel öğrenimi bir bütün olarak görülmektedir. Öğretmenlerin işverenleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için FNBE (Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu) kaynak sağlamaktadır. Bu kurul öğretmenlik mesleğinin gelişimi için aşağıdaki temel değerleri vurgulamıştır:

- Hayat Boyu Öğrenme
- Bilgi ve araştırmaya dayalı yönlendirme
- Etkinlik
- Eğitimde gelecekteki ihtiyaçların ve yeterliliklerin öngörülmesi (Niemi, 2015).

Finlandiya’da çoğu üniversitenin öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için eğitim merkezleri vardır. Öğretmenlerin eğitimi meslek yaşantıları boyunca devam etmekte ve öğretmenler en güncel ve ileri düzey hizmet içi eğitim yoluyla konuların yanı sıra pedagoji bilgisi de kazanmaktadır. Finlandiyalı öğretmenler genellikle “öğretmen liderliği” olarak tanımlanan bir rol oynarlar. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin hedefe yönelik oldukları ve net bir şekilde anlaşılması gerektiği anlamına gelmektedir (Lieberman, 1992). Mesleki gelişimde okul gelişimi ve öğretmenlerin gelişimi ayrı ayrı ele alınmamaktadır. Daha önceki yıllarda, Finlandiya'daki hizmet içi eğitim, eğitim günlerine ve kısa derslere dayanıyordu fakat yeni anlayışla öğretmenler okul temelli projeler tasarlamayı hem kendi gelişimleri için hem de mesleki gelişimleri için bir amaç olarak görmelidirler.

2.6.3 Malezya'da Öğretmen Mesleki Gelişimi

Malezya'da öğretmenler eğitim amaçlarına ulaşmak için önemli bir işgücü olarak görülmektedir. Bu amaç eğitimin kalitesini arttırmak ve ulusun sermayesini geliştirmektir. Malezya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları için 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimi için özel bir komite görevlendirilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki gelişimi için profesyonel gelişimin öğretmenlik mesleğini geliştirmek için bir araç olduğunu kabul etmişler ve bu komite tarafından öneriler ileri sürülmüştür:

- Öğretmenler hizmet içi kurslara katılmaya teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler eğitimlerini ilerletmeleri için teşvik edilmelidir.
- Yurtdışında öğretmenlere çalışma fırsatı sunulmalıdır.
- Eğitimdeki gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilmelidir.
- Yeni eğitime atanan öğretmenlere eğitim programları verilir.
- Terfi ettirilen öğretmenlere yönetim kursları sağlanacaktır.
- Öğretmen merkezleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştırmalıdır; modern teknolojiyle donatılmış, stratejik olarak yerleştirilmiş, tamamen finanse edilmiş ve yeterli personele sahip olmalıdır (Mohamad, 2002).

Belirtilen öneriler doğrultusunda hükümet, eğitim merkezleri kurmak için çaba sarf etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için ilk ve ortaokul öğretmenlerini kapsayan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları başlatılmıştır. Öğretmen Eğitimi Bölümü (ÖEB) Malezya Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir bölümdür. Ülkede öğretmen yetiştirme eğitimini denetlemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, gelişmiş ülke olmak ve ulusal hedeflere ulaşmak için kurulmuştur ve çeşitli birimler oluşturulmuştur. ÖEB, öğretmenlerin çeşitli faaliyetlerini ve öğretmen eğitiminin yönünü planlayan ve belirleyen bölümdür. ÖEB'nin içinde bulunan Müfredat Birimi, öğretmen eğitiminde çeşitli dersler için sunulan müfredatı belirler. Değerlendirme Birimi, sınavların ayarlanması ve işaretlenmesini ve ödüllendirilmesini ele almaktadır. Öğrenci seçim birimi öğretmen adayları seçmek için yetenek testleri ve görüşmeler yapmaktadır. ÖEB ayrıca, çalışanların gelişim programlarını planlar ve koordine etmektedir. ÖEB'nin amaçları aşağıdaki gibidir:

- Okul öncesi tüm okulların gereksinimlerini yerine getirmek için yüksek kalitede öğretmen yetiştirmek,
- Öğretmenlerin bilgi, yetkinlik ve verimliliğini sürekli güncellemek,
- Öğretmen Eğitimi Enstitüleri geliştirmek.

Malezya hükümeti eğitimde kaliteyi artırma çabasına, öğretmenlerin mesleki gelişimini özendirerek devam etmektedir. Hükümet öğretmen hizmet planının ücretlendirme açısından iyileştirilmesi ve özendirme fırsatları vermek için çalışmalar yapmaktadır. Ancak, öğretmenlerin mesleki hazırlıkları hala eleştirilmekte ve bu eleştiriler öğretmen gelişim sürecinde önem taşımaktadır. Malezya'da öğretmen eğitim kurumlarına ve ülke çapındaki devlet üniversitelerine kabul edilmek, giriş yeterlilik şartlarına bağlıdır. Malezya Hükümeti, Temmuz 2005'te, ülkede bulunan 27 öğretmenlik eğitim kolejini Öğretmen Eğitimi Enstitüleri'ne bağlamıştır. Amaç 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak belirlenmiş öğrenme sonuçlarını elde etmektir. Düzenlenen program sadece bilginin adaptasyonuna odaklanmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmen adaylarının teorik bilgi üzerinden gerçek hayat durumlarına aktarma yoluyla öğrenmeyi öğrendikleri beceri ve asil değerlere de odaklanmaktadır. Mesleki gelişimde öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme teknolojisi ve bilgisayar destekli öğretime ek bir zorunluluk olarak almaları gerekmektedir (Mohamad, 2002). Bu zorunluluk da öğretmenlerin öğretim ve çoklu ortam materyallerinin hazırlanmasında ve düzenlenmesinde yeterli olmalarını sağlamaktadır.

2.6.4 Türkiye'de Öğretmen Mesleki Gelişimi

Ülkemizde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için gerek merkezi gerekse yerel eğitim yetkilileri tarafından organize edilmiş faaliyetler ve programlar bulunmaktadır. Belirtilen faaliyetler ve programlar, genellikle Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim İl Müdürlüğü tarafından ve yerel olarak okullar tarafından organize edilmektedir. Mesleki gelişim faaliyetleri hizmet içi eğitim seminerleri, kurs, çalıştay ve konferans biçiminde yürütülmektedir. Türkiye' de öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını MEB ve Milli Eğitim Müdürlükleri koordine etmektedir. Fakat belirtilen mesleki gelişim faaliyetleri; öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine karşılık vermediği, zaman konusunda iyi programlanmadığı, öğretmenlere uygulama konusunda yeteri kadar fırsat vermediği, kaynakların yetersizliği, uygun olmayan öğretim yöntemleri ve materyalleri, yenilenmemiş konu kapsamından dolayı yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Kanlı ve Yağbasan, 2002).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü içinde Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, bölgesel düzeyde ise

valilikler aracılığı ile yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim çalışmalarıyla elde edilecek amaçlar belirtilmektedir (MEB, 2014):

- a) Öğretmen adaylarının uyumunu sağlamak,
- b) Bağlı bulunan personelin bilgi ve yeterliliği ile kaliteyi arttırmak,
- c) Personelin hizmet alanında bulunan gelişmelere uyumunu sağlamak,
- ç) Bağlı bulunan personelin yurt içinde, yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü eğitim almalarını sağlamak,
- d) Kurumlarda bulunan üst görevlere uygun eleman yetiştirmek,
- e) Hizmet-içi eğitim amacına uygun yayınlar oluşturmak.

Belirtilen hedefler genelde teoriden oluşan ve eğitimlerden sonra dönüt ve uygulama sağlamayan kurs ve seminerler ile uygulanmaya çalışılmaktadır (Bümen, 2012). Türkiye’de öğretmen adayları göreve başladıktan hemen sonra mesleki gelişim çalışmalarına Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte belirtilen eğitimlerle başlamaktaydı. Aday öğretmen olarak nitelendirilen öğretmen adaylığı süresince kendisi için belirlenen rehber öğretmen eşliğinde, aday öğretmenlik sürecini tamamlamaktadır. Fakat adaylık eğitimine yön veren yönetmeliği kapsamı yeterli görülmeyle birlikte uygulamaya yönelik düşük eksilikler görülmekte ve aday öğretmen eğitim programı amacına ulaşmamaktadır MEB, teşkilat ve görevlerinin düzenlenmesiyle öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin kalitesinin yükselmesi için öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri yeniden düzenlenmiştir. Türkiye ve Avrupa Birliği Komisyonu arasında 2000 yılında mutabakata varılan ve 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Programı Projesi kapsamında, öğretmenlerin bireysel ve kariyer gelişimlerini yükseltmek amaçlı Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin yürürlüğe girmesi uygun bulunmuştur. Belirtilen hedefi gerçekleştirmek için 2007 yılında OTMG kılavuzu hazırlanmış ve 2010 yılında güncellenmiştir. Pilot çalışmalardan sonra 2007-2008 öğretim yılında okullarda çalışan öğretmenlerin yorumları incelendiğinde OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ancak görülen bu olumlu katkının okulun gelişimine katkı

sağlamadığı, noksanların bulunduğu ve öğretmenlere fazladan iş yükü gibi yüklediği gibi sorunların bulunduğu belirtilmiştir. 2005 yılında öğretmenler için sürekli mesleki gelişimi teşvik etmek amacıyla Öğretmen Kariyer Merdiveni Sistemi öğretmenlere tanıtılmıştır. Bu sistem öğretmenlik mesleğini öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer adımına bölünmüştür. Bu sistemde kariyer, öğretmenlikte uzman öğretmene ilerlemek ve gerekli yetkinlikleri kazanarak uzman öğretmenden başöğretmene ilerlemek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006a). Türkiye’de öğretmenlerin kariyer gelişimlerini tamamlamaları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yürütülen sınavlar ile ve mesleki gelişim çalışmalarına katılımı mümkün olmaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmenler bu sınavlardan muaf tutulmuştur. Bu sayede öğretmenleri mesleki yeterlilik programlarına dâhil olmaya teşvik etmeye çalışılmaktadır. Bu sistemi getirmekteki amaç ise öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve güdülenmesini teşvik etmek, öğrencileri geliştirmek ve okulların gelişimini sağlamaktır (MEB, 2006a). Belirtilen çalışmalara ek olarak mesleki gelişim aktiviteleri; atölye çalışmaları, konferanslar, yeterlilik programları, ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde makale yazma, kitap yazma, sempozyuma katılma veya projelere katılma, konser ve konferans düzenleme, paneller, okulların içi ve dışı yarışmaları da gösterilebilmektedir. Öğretmenleri kariyer gelişimi için teşvik etmeye çalışan sınav sadece 2005 yılında uygulanmış ve daha sonra çeşitli nedenlerle açılan davalar sonucunda iptal edilmiştir. 2007 yılında okul temelli mesleki gelişim kılavuzu yayınlamış ve öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim ile hem kendilerini geliştirmesini hem de okulların gelişmesini sağlamak amaçlanmıştır. Fakat öğretmenlerin bu kılavuzda geçen bilgilerden haberdar olmadığı ve kendilerini mesleki olarak geliştirmek için sadece MEB’in düzenlemiş olduğu ve verimsiz olarak görülen hizmet içi eğitim seminer ve kurslarına katıldıkları görülmektedir. OTMG kılavuzu yeni düzenlemeler yapılarak 2010-2011 eğitim öğretim yılında pilot illerde uygulanacağı belirtilmiş ancak bu doğrultuda bilgilere rastlanmamıştır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

Türkiye’de MEB’den farklı olarak özel kurumlar da mesleki gelişim çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Garanti Bankası’nın finansmanlığını üstlenerek kurulan

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) bunların en önemlileridir. ÖRAV Öğretmenin Sınırı Yok projesiyle ülkemizde 100 bin öğretmene yüz yüze mesleki gelişim etkinliklerine katılma faaliyeti sağlamıştır. Öğretmenler için benzer birçok proje geliştiren ve temelde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına olanak sağlayan bu vakıf, öğretmenlere yaptığı çalışmalarla önemli faydalar sağlamaktadır (Öğretmen Akademisi Vakfı [ÖRAV], 2015). MEB tarafından 2017 yılında 2017-2023 yıllarını kapsayan ÖSB (Öğretmen Strateji Belgesi) olarak adlandırılan bir belge yayınlamıştır. ÖSB'nin içeriğinde öğretmenlik mesleğine ait faktörlerin iyileştirilmesi için, öğretmenlik mesleğiyle bağlantılı süreçler ve esas problem faktörleri dikkate alınarak 6 esas belirlenmiştir. Bunlar: Öğretmenliğe Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim, Öğretmenlik Mesleğine Adayların Seçimi ve İstihdamı, Adaylık ve Uyum Eğitimi, Kariyer Geliştirme ve Ödüllendirme, Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Sürekli Mesleki Gelişimdir (MEB, 2017b).

Türkiye'de artan ihtiyaçlar ışığında son yıllarda yapılan atamalarla mevcut öğretmen sayısı bir milyona yaklaşmıştır (Öğretmen sayısı 2018 yılı Şubat ayı itibarıyla 904.679'dir). Son 10 yılda atanan öğretmen sayısı 447.638'dir. Buna göre mevcut öğretmenlerin % 49,7'sinin son 10 yılda göreve başlamıştır. Mevcut görev yapan öğretmenlerin %52,7'sinin kıdem süresi 0-10 yıl, %39,2'sinin 11-25 yıl, %8,1'inin ise 25 yıldan fazladır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde ise %49,3'ünün 35 yaş ve altında, %41,5'inin 36 ile 50 yaş arasında ve %9,2'sinin 50 yaşın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Mevcut öğretmenlerin yaş ortalamasının ise 37,04 olduğu görülmüş olup OECD ülkeleri içerisinde öğretmen bazında en genç nüfusa sahip olan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir (MEB, 2017a). Yayımlanan ÖSB kapsamında ve MEB'in yaptığı ihtiyaç analizleri ışığında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak birçok hizmet içi eğitim faaliyeti planlanıp yürütülmektedir. 2015 yılında 23.669 kişi merkezi olarak düzenlenen yüz yüze eğitim faaliyetlerine katılırken, 341.354 kişi ise yüz yüze mahallî eğitim faaliyetlerine katılmıştır. 2016 yılında merkezi yüz yüze eğitim faaliyetlerine katılanların sayısı 22.665, mahallî olarak yapılan yüz yüze eğitim faaliyetlerine katılanların sayısı 632.832'ye ulaşmıştır. Uluslar arası gelişmeler dikkate alınarak, öğretmenlerimizin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yapılmakta ve hizmet içi eğitim programları bu araştırmalar doğrultusunda güncellenerek

geliştirilmektedir. İlerleyen dönemlerde belirtilen eğitimler nitelik ve nicelik yönünden daha da geliştirilerek ve uzaktan eğitim imkânları da kullanılarak öğretmenlerin tamamının bu eğitimlerden yararlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2017b).

2.7 Bireysel Mesleki Gelişim Planı

İyi eğitilmiş öğretmenlerle eğitilen ve öğretilen çocukların hem gelişimsel hem de akademik hedeflere doğru ilerlemeleri daha hızlı ve verimli olmaktadır. Kuşkusuz, çocukların deneyimlerinin kalitesi, onlarla çalışan insanların bilgi, beceri ve deneyimlerine bağlıdır. Mesleki ilgi alanlarınız ve erken çocukluk alanlarındaki talepler değiştikçe, öğretmenlerin beceri ve bilginizi değerlendirmesi ve genişletmesi önemli olmaktadır. BMGP (Bireysel Mesleki Gelişim Planı) belgesi, kariyer gelişiminize rehberlik edebilecek kişiselleştirilmiş bir mesleki gelişim planı hazırlamanıza ve planı takip ederek hedeflerinizi gerçekleştirmenize yardımcı olabilecektir (Dean, 2015).

BMGP her bir çalışanın bireysel gelişim ihtiyaçlarını analiz etmesine, belirli yıllık hedefleri belirlemesine ve belirlenen hedeflere ulaşmak için fırsatları hedeflediği planı ifade etmektedir. Profesyonel hedeflerin iyi belirlenmesi, sonuç olarak, öğrencilere, okula ve öğrenme organizasyonuna fayda sağlayacaktır (“Washington University”, 2018). Bu hedefler, okullara bireysel okul hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmalıdır. BMGP geçmiş mesleki gelişiminizin bir kayıdır ve gelecekteki mesleki gelişiminiz için bir plandır. Ayrıca yöneticilerin mesleki gelişim çabalarını desteklemek için personel ile birlikte kullanabilecekleri bir araç olabilmektedir. Bunun için öğretmenlerin;

1. Mevcut ilgi alanlarını, bilgi ve becerilerini değerlendirmesi,
2. Güçlü yönleri tanınması ve geliştirmesi ve gelişim göstermek istediği alanları belirlemesi,
3. Stratejileri netleştirmesi ve eylem planlarını destekleyecek şartların nasıl sağlanacağını planlaması,

4. Yapılan çalışmaların sonucunu mesleki yaşantılarına yansıtılmaları beklenmektedir.

Mesleki gelişim için hedef belirlerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli şey, kişisel olarak büyümeyi nasıl isteyeceğiniz düşüncesidir. Bir BMGP, güçlü yanlarınızı ve büyümek istediğiniz alanları ve daha fazlasını öğrenmek için size yardımcı olacaktır. Çoğunlukla bir grup çocukta özel bir ihtiyacı olan bireylerle karşılaşmaktadır. Belirli bir çocuk, aile ya da çocuk grubuyla daha verimli çalışmak için hangi bilgilerin yardımcı olabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. BMGP bunun gibi bir ihtiyaçla ilgili olarak bir hedefe sahip olmak, bu ihtiyacı öğrenmek ve duruma öğrenilenlerin uygulanması konusunda bir zaman çizelgesi özelliği taşıyabilmektedir (“Washington University”, 2018).

Bir okulun veya bir eğitim kurumunun program çerçevesinde hedefleri vardır. Öğretmenlerin kişisel hedeflerinin programının bir bütün olarak nasıl daha etkili olmasını sağlayabileceğini düşünmeleri gerekmektedir. BMGP bu hedefleri planın bir parçası olarak da içermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yaptıkları yatırım hem kurumlarına hem de profesyonel mesleki gelişimlerine faydalı olacaktır. Her bireyin bilgi, beceri ve deneyimden oluşan kombinasyonu büyük ölçüde farklılık göstermektedir ve herkes için tek bir plan işe yaramamaktadır. Mesleki gelişim planının bu yüzden öğretmenin kendi ilgi alanına ve ihtiyaçlarına göre oluşturulması önemlidir. Profesyonel bir plan oluşturmak, yansıtıcı bir süreçtir ve bu konuda daha fazla zaman harcadığında verimli olacaktır. Bu nedenle, tüm planı tek bir oturumda tamamlamaya çalışmak yerine planlama işleminin adımlara ayrılması daha önemlidir. Bireysel mesleki gelişim planı hazırlanırken bir rehber ya da akıl hocasıyla birlikte çalışmak strateji geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Dean, 2015).

Bireysel mesleki gelişim planları iki yoldan biriyle geliştirilebilir: İlk yol ihtiyaçlara göre planı bir yetkilinin gözden geçirip onaylaması ve ardından işyerinde bireyin kendini yansıtma, performans değerlendirme ve program değerlendirme süreçleri dâhil olmak üzere diğer bilgileri kullanarak geliştirilen mesleki gelişim planlarıdır. İkinci yol, bir danışman, akıl hocasını veya başka bir profesyonel kuruluştan rehberlik alarak bireysel düzeyde kendi profesyonel gelişim ve kariyerini haritalamaya odaklanarak yaptığı çalışmaları kullanarak geliştirilen mesleki gelişim planlarıdır

(Dean, 2015). Bireyler, mesleki hedeflerine odaklanmak için BMGP'yi sürekli olarak kullanmaktadırlar. BMGP'ler en az yıllık bazda veya profesyonel olarak gerektiği şekilde gözden geçirilmekte ve revize edilmektedir. Hedefler, gelişim ihtiyaçları, mesleki gelişim kaynakları veya fırsatları değişmektedir. Bireyler planlarını kendi bilgi ve uygulamalarına yansıtıkları şekilde gözden geçirmektedirler. Kişilerin kariyerlerini kontrol edebilmesi böylelikle mümkün olabilmektedir. İnsanlar gelecekte neyi başarmak istediği ile ilgili net bir vizyonları var mı bunu sorgulamalıdır. Kariyerini sürdürmek için uygun adımlar atmak her bireyin mesleğinde yapması gereken işlemlerin başında gelmektedir. İnsanlar kendilerine, kariyerleri için çalışıp çalışmadıklarını sorduklarında cevapları hayır ise bu onların mesleki gelişimde hayal kırıklığına uğradıkları anlamına gelmektedir. Kariyer gelişimini başkalarının ellerine, organizasyonuna, amirimize veya hatta ailenize bırakmak, ulaşılmak istenen noktaya varamama gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle insanların kariyer gelişimi için kendileri çaba göstermesi ve sağlam adımlar atması gerekmektedir (“Washington University”, 2018).

Bireylerin aktif olması, görev alması ve kariyeri hakkında düşündüğü yolu belirlemesi gerekmektedir. Bireyler kariyer planlamada kontrolü ele aldığı anda, kişisel veya profesyonel olarak istedikleri şeyi elde etmenin tek yolunun nereye gitmek istediğini düşünmek, oraya ulaşmak için bir plan koymak ve sonra hareket etmeye başlamak olduğunu fark edeceklerdir. Bireysel mesleki gelişim planlama sadece bunu yapmanın yapılandırılmış bir yoludur. Kişi, bireysel mesleki gelişim planı yaparak önce kendisini anlamaktadır ve kariyeri için anlamlı hedefler belirlemektedir. Daha sonra bu hedefleri, ulaşmak istediği yere doğru atması gereken adımlar çerçevesinde tanımlamaktadır. Son olarak, beceri ve deneyimlerindeki boşlukları tanımlamakta ve bunları doldurmak için bir eylem planı hazırlamaktadır. Bunun sonucunda birey amaçladığı hedefe doğru hareket etmiş olmaktadır (“Washington University”, 2018). Belirtilen durumların düzenli ve planlı bir şekilde gerçekleşmesi için bireysel mesleki gelişim planına ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel mesleki gelişim kişilere kendi kariyer gelişimlerinin takibini yapma fırsatı vermesinin yanında insanların kendilerini tanımlamalarına da yardım etmektedir. Çevrelerini değerlendirip sahip oldukları fırsatları görmelerine ve fırsatları da değerlendirerek hedeflerine ulaşmak için adım atmalarına yardımcı olacak bir plana

ihtiyaç duymaktadır. Bilinçli bir kişi yaşamını planlayabildiği gibi kariyer hayatını da planlayabilmelidir. Plan çerçevesinde yapılacak faaliyetler rastgele bir gelişim veya iş hayatına yerine daha verimli ve planlı bir iş hayatına sahip olmak anlamına gelmektedir. Bütün bireyler aynı şekilde öğrenemez ve aynı fırsatlara sahip değillerdir. İnsanların artılarını ve eksilerini göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yapması daha kaliteli ve bilinçli bir iş yaşamına sahip olması anlamına gelmektedir (Dean, 2015).

Bireysel mesleki gelişim insanların kendilerini tanıyıp mesleki yaşamlarında daha verimli olmak için gerçekleştirebilecekleri ve gerçekleştiremeyecekleri unsurları göz önüne alarak planlı bir şekilde kariyer odaklı olarak çalışmasına olanak vermektedir. Her bireyin aynı seviyede öğrenemeyeceği ve aynı seviyede eğitim göremeyeceği göz önünde bulundurulduğunda her bireyin aynı seviyede verimli çalışması ve eşit seviyede mesleki gelişim yaşaması beklenmemektedir. Bireysel mesleki gelişimle birlikte kişi bu farklılıkları aza indirmek ve mesleğinde daha verimli olmak için kendi yol haritasını çizecektir ve çalışmalarını değerlendirecektir. Bunları gerçekleştirirken profesyonel bir destek alması gerekmektedir. Bireysel mesleki gelişim rastgele yapılan bir mesleki gelişim değil aksine planlı ve sürekli güncellenmesi gereken bir mesleki gelişim türüdür.

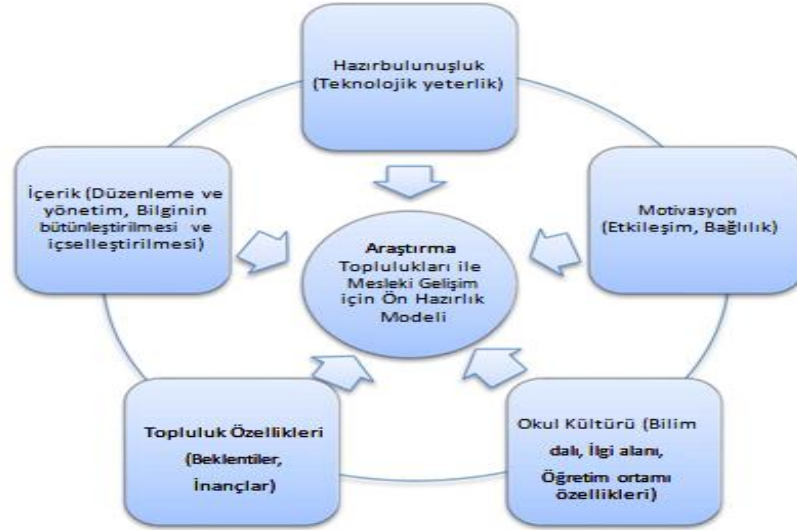
2.8 İlgili Alanyazın

Bu bölümde yurtdışında ve yurtiçinde ulaşılabilen mesleki gelişim çalışmalarına yer verilecektir. Araştırmalar incelendiğinde Türkiye'deki mesleki gelişim faaliyetleri amacına hizmet etmemektedir. Yurtiçinde yapılan çalışmalarda sadece OTMG kılavuzu içerisinde yer alan bireysel mesleki gelişim planı örneğine rastlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarından memnun olmadığı görülmektedir. Mesleki gelişim çalışmalarının etkinliğine katkı yapacak ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini kendilerinin takip edebileceği bir mesleki gelişim planına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde mevcut mesleki gelişim modelleri ile ilgili yorumlar ve mesleki gelişimin öğrenci başarısı ve okul gelişimine katkı sağlayabilecek çalışmalar olduğu görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar daha çok sonuç odaklı ve mesleki gelişimin nasıl daha verimli olacağı konusunda çalışmalardan oluşmaktadır.

2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Elecek (2016) doktora tezinde Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim sorunlarına zmler sağlayacak uygulanabilir bir mesleki gelişim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak tasarım tabanlı araştırma yönteminin uygulandığı araştırmada literatür taraması yapılmış ve çeşitli ülkelerin mesleki gelişim çalışmaları araştırılmıştır. Araştırmasında 10 haftalık bir uygulama sürecinin ardından model tasarlamışlardır. İhtiyaç analizi 2015 Haziran’ da rastgele yöntemle seçilmiş olan 24 öğretmenle görüşme ile yapılmıştır. Tasarlanan modelin uygulaması 2015-2016 eğitim ğretim yılında 12 ğretmen 3 yöneticiyle yapılmıştır. Araştırmasında nitel araştırma yöntemini kullanmış olup verilerini toplarken görüşme formu, odak grup görüşmesi ve gözlem yönteminden yararlanmıştır. Analiz yöntemi olarak betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler için çalışmanın kayda değer katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda saptanmış konularda, hizmet içi seminerler yoluyla öğretmenlere okul yaşantısında katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında okulda mesleki gelişim danışmanının bulunması gerekliliği konusunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Okulda yapılan seminerlerin zamanının planlanması konusunda negatif sonuçlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan, öğretmenler için mesleki gelişim çalışmalarında önem arz eden 12 ilke ortaya çıkmıştır. Bunlar: okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerelleşme, yeterli ve uygun zaman dilimi, cretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik destek ilkeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmasının sonucunca bir mesleki gelişim modeli ortaya koymuştur. Aşağıdaki şekilde oluşturulan model belirtilmektedir.

toplulukları modelinin mesleki gelişim üzerindeki etkilerini bulmaya çalışmışlar bu nedenle ilgili çalışmalardan toplanan bilgiler ışığında çeşitli konulara değinmişlerdir. Araştırma Toplulukları Modeli'nin öğretmen mesleki gelişimi alanında faydalanabilecek bir model olmasına yönelik kuramsal araştırmalar bulmuşlar ve bunu uygulamak için yapılan çalışmaların eksik kaldığı gözlemlemişlerdir. Bu yüzden, çevrimiçi öğrenme kuramsal temellerine uygun ve 21.yy öğretmen, öğrenci özellikleriyle bağdaşan modeller geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuşlardır. Bundan hareketle, beş adımdan oluşan Araştırma Toplulukları ile Mesleki Gelişim için Ön Hazırlık Modeli oluşturmuşlardır. Geliştirilen ve ön hazırlık modeli olarak adlandırdıkları bu model hazır bulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, topluluk özellikleri ve içerik boyutlarını içermektedir.



Şekil 6: Araştırma Toplulukları ile Mesleki Gelişim Modeli Önerisi (Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016, s.156)

Kaya ve Kartallıoğlu'nun (2010) yılında yaptıkları araştırmalarında öğretmen yeterliklerine uygun olarak tasarlanmış Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeline bağlı pilot uygulamalarda belirlenen Hatay, İzmir, Ankara, Bolu, Van ve Kocaeli illerindeki Lise ve dengi okullarda çalışmakta olan koordinatörlerin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler toplanırken okul koordinatörleri yani yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve koordinatör öğretmenlerle görüşme tekniği kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; OTMG

Modelinin bireysel ve mesleki gelişim konusunda verimli olmasının yanında kılavuzunun olması, belirlenen hedefe yönlendirmesi, planlı ve sistematik olması gibi etkenler açısından modelin güçlü temellere dayandığı belirtilmiştir. Fakat öğretmenlere fazla iş yükü getirmesi, evrak fazlalığı, zaman, ekonomi gibi etmenlerin üzerinde araştırma yapılan modelin zayıf yönü olduğu ve öğretmenlerin uygularken zorluk yaşayabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda modelin uygulanması esnasında öğretmenlerin OTMG modelini içselleştirme ve adaptasyon konusunda sorun yaşayacaklarını belirtmişlerdir.

Sever, Taş ve Uştü (2016) çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nitel olarak yapılan bu çalışmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak Osmaniye İli Merkezinde görev yapmakta olan 6 lisans ve 4 lisansüstü eğitim görmüş toplam 10 öğretmenin katılımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmış olup bulgular ışığında öğretmenlerin neredeyse tamamı mesleki gelişimin öğretmenler için ihtiyaç olduğu görüşünü belirtmekte aynı zamanda mesleki gelişimi yeniliklere ayak uydurma, kendini güncelleme, değişimlere ayak uydurma olarak nitelendirmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin, mesleğinde kendini alanıyla ilgili yayınları okuyarak, tecrübelerden yararlanarak ve kurslara katılarak geliştirebileceği sonucu görülmüştür. Mesleki gelişime güdüleyen faktörler; öğrencileri ve vicdan duygusu olmasının yanında mesleki gelişimi engelleyen faktörlerin başında; mesleki gelişime ayıracak maddi olanak yetersizliği, zaman yetersizliği ve ailevi nedenlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB'in mesleki gelişim alanında öğretmenlerin desteklemediğini belirtmiştir. Bununla birlikte çoğunluğun görüşü dikkate alındığında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yararsız ve yetersiz olduğu sonucu çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün fakültelerde mesleki gelişim içerikli ders almadıkları saptanmış ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişimle ilgili eğitimlerin başında; iletişim, bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi ve beden dili gibi eğitimlerin yer aldığı sonucu bulunmuştur.

Uslu (2013) araştırmasında, Mesleki Gelişim Programlarının (MGP) değerlendirilmesi konusunda faydalanılabilecek Bütünsel Değerlendirme Modeli

(BDM) önermiştir. Araştırmasında önerdiği BDM süreç, girdi, bağlam, katılımcı öğrenmesi, yeni elde edilen bilgi ve becerilerin kullanılması, örgütsel destek, öğrenciye yansımaya ve maliyet analizi kategorilerini kapsamaktadır. Geliştirdikleri modelin kalite ve kullanılabilirliğinin denenmesi hedefiyle MGP değerlendirmişlerdir. Değerlendirilen BDM’de bağlam, girdi ve süreç bakımından sorunlar içerdiği ancak BDM’nin katılımcıların teknoloji becerilerine fayda sağladığı, örgütsel destek ve değişim alanında sorunlar olduğu, öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıfta uygulanmasının verimsiz olduğu ve programın öğrencilere istenilen düzeyde fayda sağlamadığı görülmüştür. Çalışmadaki bulgular değerlendirildiğinde maliyete göre yarar karşılaştırıldığında maliyete karşılık yararın yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonuç kısmında, yapılan çalışmalar incelenerek organize edilen BDM’nin, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarını değerlendirme açısından etkili ve uygulanabilir olduğu, problemlerle başa çıkma konusunda ise BDM’nin öğretmenlerin mesleki gelişimine daha çok fayda sağlayacağı görülmüştür.

Yaşar ve Elçiçek (2016) çalışmalarında Türkiye’deki öğretmenlerin hâlihazırdaki mesleki gelişim etkinlikleri ile PISA’da başarılı durumda olan bazı ülkelerin uyguladığı mesleki gelişim uygulamalarını kıyaslayarak bir değerlendirme yapmayı amaçlamışlardır. Dünyadaki uygulamalarla kıyaslandığı zaman Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının yeterli olmadığını görmüşlerdir. Türkiye’de gerçekleştirilen hizmet öncesi mesleki gelişim faaliyetlerine ayrılan ekonomik kaynakların ve insan kaynağının fazlalığına dikkat çekmişler bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için ayrılan bütçenin azlığına ve kullanılmasının da verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Var olan durumu incelediklerinde Türkiye’deki mevcut öğretmen ihtiyacının yüz bin sayısının altında olduğunu ve çalışmakta olan öğretmen sayısının da bir milyon civarında olduğunu saptamışlardır. Yaptıkları araştırmada buldukları verilere göre fakültelerde öğretmen eğitime harcanan bütçe ile öğretmenlerin mesleki gelişimi için harcanan bütçe arasında zıtlık olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç bölümünde mesleki gelişim konusunun yeniden gözden geçirilip dünyadaki ülkelerin çoğunda olduğu gibi okul temelli mesleki gelişim yaklaşımlarına yönelmeyi uygun bulmuşlardır. Önerilerinde mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğaltılması, öğretmenlerin görüşlerinin alınıp verilere dayalı değerlendirme yapılarak geliştirilmesi konusu üzerinde durmuşlardır.

Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011) yaptıkları çalışmada, meslektaş gözlemine dair bir tanımlama ve yorumlama yapmaktır. Araştırmalarında meslektaş gözleminin tanımını, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı gibi farklı kavramlardan yararlanarak tartışmış ve değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında meslektaş gözlemini ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası gönüllüğe dayalı oluşan bir süreç olarak belirtmişlerdir. Bu zaman zarfı, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına, öğretmenlerin mesleki gelişiminin artması konusunda destek sağlamaktadır. Araştırmada belirttikleri meslektaş gözleminin yapıcı bir ortamda gerektiği kadar tartışma yapılamaması ve meslektaşların eleştiriye karşı açık olmaması gibi sınırlılıkları olduğu tespit etmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda meslektaş gözleminin Türkiye’de öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yeni bir yaklaşım olarak uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Önerilerinde bu yöntemin verimli şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere iletişim, gözlem yapma, yansıtıcı eleştiri alanlarında eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Özdemir (2016) araştırmasında sürekli mesleki gelişim (SMG) kavramı ve kapsamı üzerinde durmuştur. Öğretmenler için SMG kavramının ve faaliyetlerinin neden önem arz ettiğini açıklamak için çalışmalar ve incelemeler yapmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda, sürekli mesleki gelişim programlarının; öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olması, uygulamalı ve öğretmenlerin katılımını sağlaması, uzun dönemli ve sürekli olması, öğretim sürecindeki sorunlara odaklanması, öğretmenlere işbirliğine dayalı beceriler ve anlayışlar kazandırması, okul içinde yapılması gibi önerilerde bulunmuştur.

2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Clegg ve Bradley (2004) çalışmalarında İngiltere’de 1992 sonrası büyük bir üniversitede Kişisel Gelişim Planlamasını (KGP) değerlendiren bir projeden örnek çalışma verilerinin analizini sunmaktadırlar. Çalışma, okulları mevcut deneyim üzerine inşa etmeye teşvik ederken, aynı zamanda tüm sektörde KGP'nin uygulanması için yeni ulusal kılavuzlarla tutarlılığın sağlanması stratejisinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, KGP'yi desteklemek ve geliştirmek için mevcut olan modelleri ve MGP'nin müfredattaki yeri hakkında farklı paydaşların görüşlerini anlamaktır. Araştırma, inovasyonu bilgilendirebilecek uygulama modelleri sağlamak için öğretmen inançlarıyla ilgilenmek üzere

tasarlanmıştır. Çalışmaları, personel ile yapılan görüşmelere dayanmaktadır ve veriler, farklı uygulama ve yaklaşım modelleri oluşturmak için özellik kümeleri temelinde analiz edilmiştir. Üç ideal KGP türü ortaya çıktı: profesyonel, istihdam ve akademik. İngiltere'nin KGP'ye önem verdiğini ve bununda uluslararası bir uygulamanın parçası olduğunu belirtmişlerdir.

Kennedy (2005) araştırmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim alanı (SMG) uluslararası alanda ilgi uyandırdığını belirtmektedir. Ancak, artan bir literatür yelpazesinin geniş olması, SMG'nin belirli yönlerine odaklanır; hazırladığı makale geniş bir uluslararası literatürü ele almaktadır. Araştırması İskoç eğitim sisteminden bazı özel örneklerle birlikte, SMG modelleri bireyin temel özelliklerinin etrafında inşa edilmiş bir çerçeve önermek için yapılmıştır. Oluşturdukları çerçeve dokuz anahtar modeli tanımlamıştır ve mesleki özerkliği destekleme kapasiteleri ile ilişkili olarak sınıflandırılmıştır. Dokuz tane SMG modelini ortaya koymuş ve bunların benimsenebilir modeller olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bireysel modellerde bulunan güç ilişkilerini incelemiştir ve SMG'nin ne ölçüde algılandığını ve ne ölçüde tanıtıldığını araştırır. Araştırmanın sonunda SMG yapılarının potansiyel sonuçlarını belirtilen çerçevede özetlemiştir ve araştırma bu tür makalelerin analizlerini desteklemenin yollarını sunmaktadır.

Hunzicker (2010) araştırmasında etkili mesleki gelişim nitelikleri alanında geçmişten bugüne yapılan araştırmaları inceleyerek, okul idarecilerine öğretmenlere öğrenme koşullarıyla bağlantılı kullanabilecekleri kontrol listesi oluşturmuştur. Araştırmasının sonucunda etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenleri motive edici, grup halinde çalışma, öğretim odaklı, işbirlikçi ve sürekli olması vb. nitelikleriyle mesleklerine karşı olumlu tutumlar oluşturmaya sevk eder sonucu çıkarmıştır. Belirtilen nitelikleri kullanarak öğretmenlerine rehberlik eden okul yöneticileri, tüm öğretmenlerinin fayda sağlayacağı verimli öğrenme fırsatları oluşturabilecektir.

Hargreaves (2000) yaptığı çalışmada, mesleki gelişimin dört evreden oluştuğunu belirtilen dört evrendeki uygulama çalışmalarının beraber kullanıldığını belirtmektedir. Evreler, hazırlık evresi, özerk evre, meslektaş desteği evresi ve postmodern evreden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkarılan sonuç ise toplumun eğitimi ve iyileşmesine yönelik daha geniş toplumsal fayda ve hareketlilik

sağlayabilecek mesleki gelişim düşüncesine ihtiyaç duyulmasıdır. Hargreaves teoriyle pratiğin kombine edilmesini ve teorinin faydacılık boyutlarının bulunmasını desteklemektedir. Belirtilen bu durumun öğretmenlerin belirlenmiş kalıplarından çıkarak, toplumla daha barışık konuma gelmelerini sağlamakla mümkün olacağını belirtmektedir.

Postholm (2012) yaptığı çalışmada temel öğretmenlik eğitimlerini tamamladıktan sonra öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan çalışmaları gözden geçirmiştir. Makalede ele alınan araştırma sorusu şudur: Deneyimli öğretmenler nasıl öğrenir? Araştırması yapılandırmacı yaklaşım içindeki teoriler ile çerçevelenmiştir. Bilgiyi, sosyal etkileşim içinde anlam ve anlayışın oluşumu olarak düşünmüştür. Araştırmada sosyal çevre, bireyin nasıl öğrendiği ve geliştiği konusunda belirleyici olarak görülmektedir. Araştırma sorusuna cevap vermek için pedagoji konusunun araştırılması yapılmıştır ve araştırma yapılırken öğretmen öğrenmesi, öğretmen gelişimi ve öğretmen mesleki gelişimi arama dizilerini kullanmıştır. Çalışmada son yapılan çalışmaları araştırmak için 2009'dan 2011'e kadar olan süreyi kapsayan bir sınırlılık koymuştur. Temel eğitim, ilkökul ve ortaokul ile ilgili 31 makale grubu seçilmiştir. Metinler açık ve kodlama yoluyla analiz edilmiştir ve ana ve alt kategoriler geliştirilmiştir. Sonuç olarak hem bireysel hem de organizasyonel faktörlerin öğretmenlerin öğrenmesini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin işbirliğini, nasıl geliştikleri önemlidir ve öğretmenlerin bazıları bu tür öğrenme faaliyetlerini kendileri yönlendirebilirler sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, iyi bir atmosfere sahip bir okul kültürü ile öğretmenlerin öğrenmelerinin anlaşılması ve meslektaşlarla işbirliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyebileceği kanısına varılmıştır. Araştırma okulda öğrenmenin öğretmenlerin daha da gelişmesi için en iyi ortam olduğu yargısıyla sona ermektedir.

Jadhav (2016) araştırmasında yüksek öğrenimde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim boyutlarını tanımlamaya çalışmaktadır. Mesleki gelişimi tüm boyutlarıyla; uygulamalar, inançlar, tutumlar, öğretmen değerlendirme, geri bildirim ile ele almaktadır. Mesleki gelişim faktörlerinin oldukça nitel olduğunu belirtmiştir. Çalışmada mesleki gelişimin özel yapısal bir eğitim gerektirdiğini belirtmiştir. Mesleki gelişimin çalışma uygulamalarını gözden geçirmeye yardımcı olduğunu ve bu şekilde yapılan uygulamaların daha verimli ve üretken bir şekilde gerçekleştiğini

açıklamıştır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan yükseköğrenim öğretmenleri daha etkin olarak öğretme-öğrenme prosedürüne katılmaktadırlar sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mutlaka bireysel olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman (2002) çalışmalarında mesleki gelişimin öğretmenlerin eğitimi üzerindeki etkilerini incelemektedir. 30 ilde, 10 ilçenin eyaletinde, 207 öğretmenin kasten seçilmiş örneklem yöntemini kullanarak, 1996-1999 yılları arasında öğretmenlerin mesleki gelişim özellikleri ve bunların matematik ve fen bilimlerinde değişen öğretim uygulamalarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda mesleki gelişimin belirli konulara odaklandığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak öğretim uygulamalarının mesleki gelişimle öğrenilen uygulamaların kullanılmasını arttırdığını belirlemişlerdir. Ayrıca aktif öğrenme fırsatları gibi belirli özelliklerin öğretmenlerin profesyonellik konusunda etkisini artırdığını tespit etmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde nitel ve nicel veriler bulunmaktadır. Bu nedenle nicel analiz ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması aşamasında anket, odak grup görüşmesi ve literatür taraması yöntemleri kullanılmıştır.

3.1 Evren

Araştırmamızın evrenini Facebook, Instagram ve WhatsApp sosyal paylaşım ağlarını kullanan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sosyal paylaşım ağlarındaki bütün gruplar evrene dâhil edilmemiştir. Tablo 7’de araştırmanın evrenine dâhil edilmiş olan alt gruplar ve grupların sayıları belirtilmiştir.

Tablo 7: Evrenin alt gruplar tablosu

EVREN		
Facebook	Instagram	WhatsApp
Öğretmenler (143.000)	Öğretmenizbiz (110.000)	A şehri e Twinning (200)
Sınıf Öğretmenleri (12.100)	Yeni Nesil Öğretmen (51.000)	A Okulu WhatsApp Grubu (15)
Fen Bilgisi Öğretmenleri Grubu (6.700)		B Okulu WhatsApp Grubu (65)
Görsel Sanatlar Öğretmenleri (14.500)		C Okulu WhatsApp Grubu (32)
İlkokuma Yazma Öğretimi (33.700)		
Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi (22.000)		
Matematik Öğretmenleri Grubu (13.300)		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri (20.400)		
İngilizce Öğretmenleri Grubu (51.800)		
Etwinning Türkiye (50.600)		

Tabloda evrenin alt grupları belirtilmiştir. Evrenin toplam 529.412 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Anket sosyal paylaşım ağlarında yapıldığı için dolaylı olarak bu gruplardan başka grup ve kişilere ulaşma ihtimali vardır. Tabloda okul isimleri resmi kurum oldukları için belirtilmemiştir.

3.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini evren olarak belirlenen facebook, instangram ve whatsApp sosyal paylaşım ağlarında gönüllü olarak cevaplayan 507 öğretmen oluşturmuştur. Dolayısıyla araştırmanın örneklem yöntemi amaçlı örneklemdir. 507 kişi anketi cevaplamıştır fakat 7 kişinin anketteki soruları boş bırakıp yetersiz cevap vermesinden dolayı geçersiz 7 anket geçersiz sayılarak 500 kişi örneklem olarak belirlenmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin mezun oldukları alanlar

Sıra	Alan	Frekans	%
1	Sınıf öğretmenliği	144	28,8
2	İngilizce öğretmenliği	56	11,2
3	Sosyal bilgiler öğretmenliği	36	7,2
4	Okulöncesi öğretmenliği	35	7
5	İlköğretim matematik öğretmenliği	31	6,2
6	Fen bilimleri öğretmenliği	31	6,2
7	Türkçe öğretmenliği	21	4,2
8	Ortaöğretim matematik öğretmenliği	18	3,6
9	Görsel sanatlar öğretmenliği	16	3,2
10	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	15	3
11	Beden eğitimi öğretmenliği	14	2,8
12	Edebiyat öğretmenliği	13	2,6
13	Diğerleri (Toplam 35 alan vardır)	99	19,8
	Toplam	500	100

Frekans ve yüzdeler değerlere bakıldığında en fazla katılımın sınıf öğretmenliği lisans bölümünden olduğu görülmektedir. Araştırmaya ayrıca 35 farklı alanda çalışan öğretmenin katıldığı görülmüştür. Tabloda yer almayan ve ankete katılan öğretmenlik bölümlerinden en az katılım Arapça öğretmenliği, imam hatip meslek dersleri öğretmenliği ve elektrik elektronik öğretmenliği bölümlerinden 1' er kişiyle olmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlar

Sıra	Alan	f	%
1	Sınıf öğretmenliği	141	28,2
2	İngilizce öğretmenliği	64	12,8
3	Sosyal bilgiler öğretmenliği	41	8,2
4	Okulöncesi öğretmenliği	40	8
5	Fen bilimleri öğretmenliği	32	6,4
6	İlköğretim matematik öğretmenliği	29	5,8
7	Türkçe öğretmenliği	23	4,6
8	Ortaöğretim matematik öğretmenliği	19	3,8
9	Beden eğitimi öğretmenliği	16	3,2
10	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	15	3
11	Görsel sanatlar öğretmenliği	14	2,8
12	Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	12	2,4
13	Din kültürü ve ahlak bilgi öğretmenliği	11	2,2
14	Diğerleri (Toplamda 27 farklı alan)	43	8,6
Toplam		500	100

Yukarıdaki tabloda toplamda 27 farklı alanda görev yapan öğretmenlerin çalışmanın anketine katıldıkları görülmektedir. En fazla katılım 141 kişiyle sınıf öğretmenliği bölümünden en az katılımın ise 1'er kişiyle sırasıyla kimya öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, Arapça öğretmenliği bölümlerinden olmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	324	64,8
Erkek	176	35,2
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre durumları belirtilmiştir. Kadın öğretmenlerin 324, erkek öğretmenlerin 176 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu

Madde	f	%
Evet, lisansüstü eğitim aldım	114	22,8
Hayır, lisansüstü eğitim almadım	386	77,2
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre durumları belirtilmiştir. 114 öğretmenin lisansüstü eğitim aldığı, 386 öğretmenin de lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 12: Öğretmenlerin yaş dağılımı

Yaş Aralığı	f	%
21-30	274	54,8
31-40	161	32,2
41-50	54	10,8
50-...	11	2,2
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan 21-30 yaş arası 274, 31-40 yaş arası 161, 41-50 yaş arası 54 ve 50 yaş ve üstü 11 öğretmenin olduğu görülmektedir. En fazla katılımın 274 kişiyle 21-30 yaş arası öğretmenler olduğu ve en az katılımın 11 kişiyle 50 yaş ve üstü öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin kıdem yılı dağılımı

Kıdem Yılı Aralığı	f	%
1-5	221	42,2
6-10	149	29,8
11-15	57	11,4
16-20	35	7
21-25	26	5,2
26-...	12	2,4
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları gösterilmiştir. 1-5 yıllar arasında 221, 6-10 yılları arasında 149, 11-15 yılları arasında 57, 16-20 yıllar arasında 35, 21-25 yıllar arasında 26 ve 26 yıl ve üstü 12 öğretmenin olduğu görülmektedir. En yüksek katılım 221 kişiyle 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olurken en düşük katılımı 26 yıl ve üstü kıdemi olan 12 öğretmen yapmıştır.

Tablo 14: Öğretmenlerin çalıştığı kurum türleri

Kurum Türü	f	%
Anaokulu	26	5,2
İlkokul	184	36,8
Ortaokul	208	41,6
Lise	82	16,4
Toplam	500	100

Tabloda araştırmaya katılan օğretmenlerin frekans ve yüzdelik değerlere gօre çalıştığı kurum dağılımı gօrlmektedir. Toplam dağılım içinde anaokulu % 5,2 ilkokul % 36,8 ortaokul % 41,6 ve lisede % 16,4 orana sahiptir. En yüksek katılım 208 kişiyle ortaokul olurken en düşük katılım 26 kişiyle anaokulunda çalışan օğretmenler tarafından olmuştur. օğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul ve ortaokulda çalıştığı gօrlmektedir.

Tablo 15: օğretmenlerin alıştığları şehirler

Sıra	şehir	f	%
1	Ordu	75	15
2	İstanbul	57	11,4
3	Samsun	39	7,8
4	Kars	21	4,2
5	Ankara	19	3,8
6	Bursa	17	3,4
7	Ağrı	16	3,2
8	İzmir	16	3,2
9	Van	13	2,6
10	Mersin	12	2,4
11	Antalya	10	2
12	Trabzon	10	2
13	Diğerleri (Toplam 71 il)	195	39
	TOPLAM	500	100

Yukarıdaki tabloda araştırmaya 71 farklı ilden 500 օğretmenin katıldığı gօrlmektedir. Katılımın en fazla 75 kişiyle Ordu İlinden olduğu gօrlmřtur. İkinci sırada 57 kişiyle İstanbul ve üçüncü sırada 39 kişiyle Samsun yer almaktadır. Bununla birlikte tabloda belirtilmeyip en az katılımın gօrldę iller 1'er kişiyle Afyon, Bolu, Burdur, Çankırı, Edirne, Giresun, Kırşehir, Kütahya, Sinop, Sivas, Tekirdağ, Aksaray, Bartın, Kilis ve Düzce İlleridir.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aşamasında sırasıyla anket, odak grup gօrřmesi ve üçüncü adımda ise literatür taraması kullanılmıştır. Araştırmanın ilk adımımda օğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için anket oluşturulmaya karar verilmiştir. Anket ile nicel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Anket oluşturulurken ilk olarak farklı alanlarda gօrev yapmakta olan 5 օğretmene

öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorular öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişim ile ilgili görüşleri hakkında bilgi edinmek için hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular öğretmenlere elden verilmiş olup sorular cevaplandırıldıktan sonra elde edilen veriler araştırmacı ve iki eğitim uzmanı tarafından incelenmiş ve önemli noktalar not edilmiştir. Belirlenen önemli noktalar ve cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçları analizi anketi taslağı hazırlanmıştır (Ek.4). Anket 20 sorudan oluşmaktadır. Ankette A ve B bölümü olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. A bölümünde 15 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 7. ve 13. sorular açık uçlu sorulardır. 11. ve 12. sorular derecelendirmeli sorulardır. Diğer sorular ise cevap olarak; evet, hayır, kısmen ve fikrim yok olarak şıklı şekilde hazırlanmıştır. B bölümünde ise likert tipi 5 soru bulunmaktadır. Soruların cevapları 1=hiç katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=fikrim yok, 4=katılıyorum, 5=hiç katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Anket formunda soruların açıklamaları yazılı olarak burada olduğu gibi belirtilmiştir.

Anketin geliştirilmesi aşamasında uzmanlardan anket maddeleri oluşturulurken fikirler alınmış ve görüşmeler yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda anket yeniden revize edilerek düzenlenmiştir. Anket sahada uygulanmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden etik kurul kararı alınmıştır (Ek.2). Daha sonra anket interaktif ortamda, facebook ve instangram sosyal paylaşım sitelerinde yer alan çeşitli öğretmen gruplarına üye olan gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Gruplar tablo 7' de belirtilmiştir. Ankete Türkiye'nin bütün şehirlerinden ve her branştan öğretmen dâhil edilmeye çalışılmıştır. Anket interaktif ortamda 2 ay süreyle bekletilmiş ve bu süre zarfında ulaşılabilen katılımcılar ankete dahil edilmiştir. Anket farklı branşlarda çalışan 71 ilden 507 öğretmene uygulanmış bunlardan geçerli olduğu belirlenen 500 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Belirtilen 71 ilden katılım sağlanması konusunda sosyal paylaşım gruplarına üye olan öğretmenlerin farklı bölgelerde çalışması ve farklı şehirlerde yaşaması katkı sağlamıştır. Anket uygularken şehir sınırlaması, yaş sınırlaması, branş sınırlaması ve cinsiyet sınırlaması yapılmamıştır. Anketten elde edilen veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra SPSS programına yüklenmiş ve verilerin frekans, ortalama ve yüzdelik değerlere göre analizi yapılmış ve tablolastırılmıştır.

3.3.1 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirlğini sağlamak için katılımcı teyidi, meslektaş teyidi ve uzman incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Örneklem genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Katılımcı teyidi odak grup görüşmesinde ve anketlere katılan katılımcıların anket konusunda olumlu görüş geliştirmesiyle sağlanmıştır. Meslektaş teyidi anket sorularının oluşturulması ve soruların ve verilerin gözden geçirilmesi aşamalarında farklı araştırmacılarla işbirliği yapılarak sağlanmıştır. Uzman incelemesi, araştırmada kullanılan anketi hazırlanış, uygulama ve değerlendirme aşamalarında farklı uzmanların görüşlerinin alınmasıyla araştırmada kullanılan anketin geçerlik ve güvenirlğinin sağlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir niteliktedir. Yöntem kısmında veri toplama işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir şekilde belirtilmiştir. Araştırmanın ham verileri başka araştırmacıların incelemesi için uygun bir biçimde saklanmıştır. Araştırma esnasında başka araştırmacılarla verilerin toplanması ve analiz edilmesi konusunda iş birliği yapılmıştır. Araştırmada sorular açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bulguların dikkatli bir şekilde analiz edilmesi ve tablolaştırılması sağlanmıştır. Araştırmada 3 farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Anket ilk olarak Ordu ili Kumru İlçesinde ilk, orta ve lise denginde okullarda çalışmakta olan farklı branşlarda çalışan 100 öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulamadan sonra anketin güvenirlilik katsayısının standartlara uygun olması için veriler bilgisayar yüklendikten sonra SPSS programı ile güvenirlilik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ankette yer alan 10. Soru maddesi anketten çıkartılarak anket uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2 Odak Grup Görüşmesi

Araştırmada öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve bunlara çözüm üretmek için odak grup görüşmesi yöntemi uygulanmıştır (Ek.5). *Odak grup görüşmeleri*, özellikle günümüzde sık kullanılan eylem araştırmalarının içinde yer alan veri toplama tekniğidir. Bu tekniğin oluşmasının başlıca etkenleri sosyal psikoloji ve iletişim alanlarıdır. Bu yöntemle elde edilen veriler, görüşmeler ve anketler için olumlu temel yaratmaktadır (Kitzinger, 1995). Krueger ve Casey (2000) odak grup görüşmesini ve katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamda iyi planlanmış tartışma şeklinde belirtmektedir. Odak grup

görüşmelerinin amacı, önceden tanımlanmış konu ile ilgili katılımcıların fikirlerini, yaşantılarına, ilgilerine, tecrübelerine, eğilimlerine, düşüncelerine dair derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Kitzinger, 1995). Odak grup görüşmelerinde elde edilen verilerin çözümlenmesi, nitel olan araştırmalarda bahsedilen veri toplama yöntemlerinin benzeridir (Britten, 1995). Yani çözümlenmeler nicel çalışmalara kıyasla daha az yapılandırılmış ve daha çok açıklayıcıdır. Sayısallaştırma gerektiren ve sayısallaştırmaya uygun olmayan bir yöntemdir. Nitel bir veri toplama yöntemi olduğu için odak grup görüşmesinde genelleme yapmak için sayısal verilere gerek yoktur (Edmunds, 2000). Sayısal veriler yerine kişisel fikirlerin nasıl toplandığı önemlidir. Odak grup görüşmeleri ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmalıdır. Analiz yaparken kullanılacak en iyi yol, verilerin toplanması ve sonra yapılacak işlemler sırasında çözümlenme yaparken belli başlıklar altında kademelendirmektir. Kayıt esnasında tutulacak kısa notlar ve sonrasında yapılacak işlemler önemlidir. Odak grup görüşmesinden elde edilen bilgilerin sonuçlandırılmasında önemli olan sayı değil görüşmeye katılan kişilerin ne anlattığıdır. Görüşmenin çıktıları düzenlenirken genel olarak belirlenen düşünceler yer almalıdır. Araştırmacılar, katılımcıların söylediklerini konuşma dilinde olduğu gibi kalmasına raporlaştırma aşamasında dikkat etmelidir.

Araştırmacı tarafından organize edilen odak grup görüşmesi Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde bulunan bir konaklama tesisinin toplantı salonunda 05.04.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Toplantı salonunda bir projeksiyon cihazı, bir yazı tahtası, laptop, verilerin görsel olarak kaydedilmesi için kamera, masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan kişilere ikram edilmek üzere yiyecek ve içecekler önceden hazırlanmış ve salonda masaların üzerinde hazır beklemektedir. Salonun bir köşesinde çay ikramı için düzenlenmiş bir alan bulunmaktadır. Birinci gün odak grup görüşmesine 10 kişi katılmıştır. Katılımcıların meslek gruplarına göre dağılımı şu şekildedir: Eğitim bilimleri anabilim dalında 1 profesör, 3 doçent doktor, 3 doktor öğretim görevlisi, milli eğitim bakanlığında görevli bir okul idarecisi ve 5 öğretmendir. Aşağıda odak grup görüşmesinin birinci gününde yapılan çalışmaların planı belirtilmiştir:

1.Gün (05.04.2018 Perşembe)

- Saat 10.00-11.00 toplantıya katılanların tanışması ve araştırmanın sunumu.

- Saat 11.00-12.00 araştırmanın serbest tartışılması.
- Saat 12.00-13.00 yemek ve dinlenme.
- Saat 13.00-14.00 öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya konulması için yapılacak çalışmalar.
- Saat 15.00-17.00 öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya konulması ve listelenip raporlaştırılması.

Yukarıda belirtilen plan doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Moderatörlük görevi araştırmacının danışmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Moderatör tarafından odak grup görüşmesine katılan eğitim uzmanlarına, “Öğretmenler mesleki gelişimde bireysel olarak kendilerini geliştirmek için neler yapabilir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar listelenmiştir. Odak grup görüşmesi boyunca 2 görevli elde edilen verileri raporlaştırmış ve toplantıyı kayıt altına almıştır. Birinci günün sonunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları listelenip raporlaştırılmış ve araştırmacı tarafından toplantıya katılan uzmanlara mail yoluyla iletilmiştir. Katılımcılara mail yoluyla iletilmesindeki amaç yapılmış olan çalışmanın sonuçlarını görmelerini ve odak grup görüşmesinin güvenilirliğini sağlamaktır. Bu sayede katılımcılar yapılan çalışmalardan haberdar edilmiştir ve katılımcıların odak grup görüşmesinin ikinci gün oturumuna hazırlıklı gelmeleri sağlamak istenmiştir.

Odak grup görüşmesinin ikinci gününde yapılan çalışmalara birinci gün katılan uzmanlar ikinci gün de katılması çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın ikinci gün planı aşağıda belirtilmiştir:

2.gün (06.04.2018 Cuma)

- Saat 10.00-12.00 Belirlenen ihtiyaçların sunulup ihtiyaçların üstünde konuşulması
- Saat 12.00-14.00 yemek ve dinlenme
- Saat 14.00-16.00 belirlenen öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için yapılabilecek çalışmalar üzerinde tartışma ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılamak için bireysel anlamda ne yapabileceklerini tespit etmek.
- Saat 16.00-17.00 MEB Öğretmen mesleki yeterliliklerini dikkate alarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları konusunda hangi çalışmaların yapılması gerektiğini saptamak ve kapanış.

Moderatör görüşmenin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve plana uyulması için bildirimlerde bulunmuştur. Görüşmeye katılan uzmanlar fikirlerini özgürce

belirtmiştir aynı zamanda hizmet içi eğitim sorunları ve bunların çözüm yollarının nasıl olması gerekliliği ile ilgili aralarında konuşmalar yapmışlardır. Moderatör odak grup görüşmesi süresince konunun dağılmaması için katılımcıları yönlendirmiştir. Uzmanların görüşleri ve düşünceleri odak grup görüşmesine uygun bir şekilde raporlaştırılarak araştırmanın temellerinin sağlam olmasına katkı sağlamıştır. Aşağıdaki tabloda Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ana başlıklar halinde belirtilmiş ve odak grup görüşmesinin ikinci gününde bu başlıklar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 16: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017a, s. 8)

A. MESLEKİ BİLGİ	B. MESLEKİ BECERİ	C. TUTUM VE DEĞERLER
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim ve Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısı, ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanında Öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir biçimde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler alanlara ayrılmıştır ve odak görüşmesi çalışmasıyla uzmanlar tarafından sunulan öneriler dikkate alınarak gruplandırılmıştır ve bulgular kısmında bu tablolar belirtilmiştir. Öğretmenlerin bireysel olarak yapması gereken mesleki gelişim faaliyetleri uzmanlar tarafından tartışılıp belirtilen gözlemciler tarafından rapor edilmiştir. Bu maddeler öneri niteliğinde olup öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri nasıl kazanacakları ile ilgili bilgiler içermektedir. Yapılan planlar doğrultusunda çalışmalar yapılmış ve elde edilen veriler iki görevli gözlemci tarafından raporlaştırılmıştır. Sonuç olarak odak grup görüşmesinin birinci gününde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için çalışmalar yapılmış ikinci gününde bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağı ve ne gibi çalışmalar yapılacağı üzerinde durulmuş ve raporlaştırılmıştır.

3.3.3 Literatür Taraması

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bireysel mesleki gelişim konusunda literatür taraması yapılarak bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Literatür taraması yapılırken gerek interaktif ortamda yazılı ve basılı kaynaklarda “öğretmenlerin mesleki gelişimleri”, “bireysel mesleki gelişim planı” anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken sınırlama yapılmamıştır ve elde edilen bilgiler ve veriler düzenlenip çalışmaya eklenmiştir. Literatür taraması, sadece akademik çalışmalarda değil, her alanda başvurulması gereken ilk adımlardan bir tanesidir. Literatür taraması spesifik bir alanda yayınlanmış olabildiğince çok eserin titizlikle ve sistematik olarak araştırılması ve amaçların belirlenmesi olarak belirtmiştir. Borg ve Gall (1989) literatür taramasının; çalışmanın probleminin sınırlarının belirlenmesine, yeni ortaya koyulacak araştırma konuları bulunabilmesine, önceden denenmiş ve sonuç alınamamış yöntemlerin elenmesine, ilerde yapılacak çalışmaların belirlenmesine, kullanılabilir yöntemler ile ilgili fikir oluşturmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Literatür taraması yöntemi ile bireysel mesleki gelişim planı oluştururken kullanılmış yöntemler, tablolar ve bireysel mesleki gelişim planı için gerekli etkenler araştırılmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

4.1 Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 17: Mesleki gelişimin öğretmenlere ifade ettiği anlamlar

Madde Adı	1 f	2 f	3 f	4 f	5 f	Toplam
1-Yeniliklere ayak uydurmak	92	43	110	73	182	500
2-Kendini güncelleme.	90	41	109	55	205	500
3-Değişikliklere ayak uydurma.	74	57	115	82	172	500
4- Kendini geliştirme.	89	37	99	51	224	500
5- Meslekte yeterli olma.	87	57	106	72	178	500
6-Kariyer basamaklarında ilerleme.	91	77	122	64	146	500

Tablo incelendiğinde mesleki gelişimin öğretmenlere ne ifade ettiği konusunda öğretmenler 224 kişiyle kendini geliştirme maddesine tamamen katılmışlardır. 205 kişi kendini güncelleme maddesine, 182 kişi yeniliklere ayak uydurma maddesine, 178 meslekte iyi olma maddesine ve 146 kişi kariyer basamaklarında ilerleme fikrine katılmışlardır.

4.2 İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 18: Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen faktörler

Madde Adı	1 f	2 f	3 f	4 f	5 f	Toplam
1- Öğrenciler	90	82	123	45	160	500
2- Denetim kaygısı	149	119	138	36	114	500
3- Eğitim programlarındaki değişimler	83	111	130	78	136	500
4- Öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	94	96	129	82	65	500
5- Yeniliklere açık olma	94	45	102	56	153	500
6- Meslekte yetkinlik kazanma isteği	92	49	101	45	172	500

Tablodaki frekanslara bakıldığında öğretmenleri en fazla motive eden maddelerin en başında 172 kişiyle meslekte yetkinlik kazanma olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla 160 kişiyle öğrenciler, 153 kişiyle yeniliklere açık olma ve 136 kişiyle eğitim programlarındaki değişimler izlemektedir. Ayrıca 149 kişi denetim kaygısının meslekte gelişime güdüleyen faktör olmadığını belirtmiştir.

Tablo 19: Mesleki gelişimi engelleyen manevi faktörler

Madde Adı	1 f	2 f	3 f	4 f	5 f	Toplam
1-Okul idaresinin çıkardığı zorluklar	114	85	145	47	109	500
2- Ailevi koşulların uygun olmaması	99	99	133	70	99	500
3- İş doyumunun olmaması	79	90	137	69	125	500
4- Takdir edilmemek	87	72	139	72	130	500
5-Çevreden gelen olumsuz yorumlar	107	95	124	80	94	500
6- Öğretmenin gelişime açık olmaması	91	71	131	46	161	500

Tabloda 130 kişi mesleki gelişimi etkileyen manevi faktörler olarak takdir edilmemeyi belirtmiştir. 161 kişide öğretmenin gelişime açık olmamasının manevi faktörlerden olduğunu belirtmiştir. İş doyumunun olmamasını belirtenlerin sayısı 125'tir. Okul idaresinin çıkardığı zorluklara 114 kişi katılmazken 109 kişi katılmıştır. Ailevi koşulların uygun olmamasına 99 kişi hiç katılmazken 99 kişi de tamamen katılmıştır.

Tablo 20: Mesleki gelişimi engelleyen maddi faktörler

Madde Adı	1 f	2 f	3 f	4 f	5 f	Toplam
1-Ekonomik durum yetersizliği	79	68	142	64	146	500
2-MEB'in düzenlediği kursların verimsizliği olması	85	84	127	66	137	500
3-Mesleki gelişimin bir getirisinin olmaması	125	89	139	58	88	500
4-Öğretmenin yaşı	116	113	147	54	69	500
5-Bireysel mesleki gelişim fırsatlarına ulaşım zorluğu	81	86	129	78	125	500
6-İş yoğunluğu	71	76	137	74	141	500

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen maddi durumlar belirtilmiştir. Öğretmenler mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden 146 kişi ekonomik durum yetersizliği faktörüne tamamen katılmıştır. MEB'in düzenlediği kursların verimsizliği faktörüne 137 kişi tamamen katılmıştır. Bireysel mesleki gelişim fırsatlarına ulaşım faktörüne 125 kişi tamamen katılırken iş yoğunluğu faktörüne 141 kişi tamamen katılmıştır.

4.3 Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 21: Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları

Maddeler	1	2	3	4	5	Toplam
	f	f	f	f	f	
1-Sınıf içi iletişim	93	62	126	63	156	500
2- Bilişim teknolojileri	77	61	110	70	182	500
3- Güncel öğretim uygulamaları	87	48	116	60	189	500
4- Öğrenci psikolojisi ile ilgili bilgiler	82	50	120	68	180	500
5-Düşünme becerilerini geliştirme	88	45	106	71	190	500
6- Sanatsal bir alanda ilerleme	84	82	124	54	156	500

Tablo incelendiğinde sınıf içi iletişim, bilişim teknolojileri, güncel öğretim uygulamaları, öğrenci psikolojisi ile ilgili bilgiler, düşünce becerilerini geliştirme ve sanatsal bir alanda ilerleme konularında mesleki gelişim faaliyetlerine frekanslara bakıldığında sayısal olarak daha fazla katılma oranının olduğu görülmektedir.

Tablo 22: Öğretmenlerin yapılmasını istedikleri mesleki gelişim faaliyetleri

Maddeler	f	%
Yaratıcı drama kursu	16	4.4
STEM eğitimi kursu	19	5.3
Kişisel gelişim kursları	32	8.9
ETwinning projeleri	18	5
Hat, tezhip kursu	24	6.7
Deneyimli öğretmenlerle proje	10	2.8
İstatistik ve SPSS kursları	24	6.7
Materyal hazırlama kursları	18	5
Yüksek lisans çalışmaları	30	8.4
Hizmet içi eğitimler	88	24.7
Web.02 araçlarını kullanma kursu	16	4.4
Zeka oyunları kursu	20	5.6
Laboratuvar çalışmaları	9	2.5
Proje ve yarışmalara katılarak	12	3.3
Meslektaş toplantıları	20	5.6
Toplam	356	100

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin vermiş oldukları açık uçlu cevaplar frekanslarla ve yüzdelik değerlerle belirtilmiştir. Açık uçlu sorulara 356 kişi yanıt vermiştir. Örnekleme yer alan herkesin açık uçlu sorulara cevap vermediği görülmüştür.

4.4 Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 23: Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı ihtiyaç durumu

Maddeler	f	%
Evet, ihtiyaç var	434	86,8
Hayır, ihtiyaç yok	3	0,6
Kısmen ihtiyaç var	49	9,8
Fikrim Yok	14	2,8
Toplam	500	100

Tabloda frekansa bakıldığında 434 öğretmen gibi büyük bir rakamın evet dediği görülmektedir. Yüzdeler olarak da %86 gibi büyük bir oranla öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planına ihtiyaç var maddesini işaretledikleri görülmüştür.

Tablo 24: Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı yapma durumu

Maddeler	f	%
Evet, yaptım	115	23
Hayır, yapmadım	231	46,2
Kısmen yaptım	154	30,8
Toplam	500	100

Tablo incelendiğinde frekans olarak 231 kişi bireysel mesleki gelişim planı yaptınız mı? sorusuna hayır, 115 kişi evet ve 154 kişi kısmen yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı yapmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 25: Mesleki gelişimin bireyselleştirilmesi gerekliliği durumu

Maddeler	f	%
Evet, mesleki gelişim bireyselleşmelidir	234	46,8
Hayır, mesleki gelişim bireyselleşmemelidir	55	11
Kısmen bireyselleşmelidir	211	42,2
Fikrim Yok	0	0
Toplam	500	100

Frekanslar ve yüzdeler değerler incelendiğinde 234 öğretmen mesleki gelişim bireyselleştirilmeli demiştir. 55 öğretmen mesleki gelişim bireyselleşmemeli derken 211 öğretmen mesleki gelişim bireyselleştirilmeli demiştir. Mesleki gelişimin bireyselleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 26: Bireysel mesleki gelişimin mesleki gelişimdeki önemi

Maddeler	f	%
Bireysel mesleki gelişim %10 önemlidir	0	0
Bireysel mesleki gelişim %20 önemlidir	13	2,6
Bireysel mesleki gelişim %30 önemlidir	25	5
Bireysel mesleki gelişim %40 önemlidir	23	4,6
Bireysel mesleki gelişim %50 önemlidir	92	18,4
Bireysel mesleki gelişim %60 önemlidir	32	6,4
Bireysel mesleki gelişim %70 önemlidir	65	13
Bireysel mesleki gelişim %80 önemlidir	79	15,8
Bireysel mesleki gelişim %90 önemlidir	61	12,2
Bireysel mesleki gelişim %100 önemlidir	110	22
Toplam	500	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümü %50, %60, %70, %80, %90 ve %100 şıklarını işaretlemişlerdir. Öğretmenler bireysel olarak yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

4.5 Beşinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 27: Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda desteklenme istekleri

Maddeler	f	%
Hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli	82	22.2
Haziran ve Eylül aylarında verilen seminerler daha verimli hale getirilmeli	18	4.8
Öğretmenlerin ekonomik durumları düzeltilmeli	75	20.3
Mesleki gelişim faaliyetleri zorunlu hale getirilerek teşvik edilmeli	22	5.9
Hizmet içi eğitimleri veren kişiler mesleğinde yetkin kişiler olmalı	11	2.9
Akademisyenler mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenlerle birlikte çalışmalı	12	3.2
Öğretmenlere ücretsiz dergi ve kitaplar verilmeli	8	2.1
Öğretmenler yüksek lisans ve doktora çalışmalarını yaparken teşvik edilmeli	22	5.9
Mesleki gelişim faaliyetleri yerel ve bölgesel olarak yapılmalı	7	1.8
Kariyer basamakları sistemi getirilmeli	15	4.06
Eğitimde iyi örnekler belirlenerek öğretmenlere tanıtılmalı	10	2.7
Mesleki çalışmalar teoride kalmamalı ve çalışmaların denetimi yapılmalı	6	1.6
Kursiyerlerin seçiminde adil kriterler belirlenmeli	8	2.1
Öğretmenlere mesleki danışmanlık sistemi getirilmeli	5	1.3
Küçük gruplar oluşturularak daha fazla mesleki gelişim faaliyeti yapılmalı	12	3.2
Okul içinde profesyonel iletişim ve davranış uzmanları bulunmalı	4	1.08
Mesleki gelişim konusunda ilerlemiş olan kişilerin mesleki yaşantıları sunulmalı	9	2.4
Öğretmenlerin farklı okulları ziyaret etmeleri sağlanmalı	12	3.2
Eğitimlerin eksik olduğu saptanan alanlarda yapılmalı	20	5.4
Planlama yapılmalı ve eğlenceli ve faydalı uygulamalar olmalı	11	2.9
Toplam	369	100

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin ankette yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar frekans ve yüzdeler olarak belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim ve ekonomik olarak desteklenmeli yanıtları diğer yanıtlara oranla daha fazla kişi tarafından cevap olarak belirtilmiştir.

4.6 Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 28: Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini takip etme durumu

Maddeler	f	%
Evet, çaba harcıyorum	234	46,8
Hayır, çaba harcamıyorum	55	11
Kısmen çaba harcıyorum	211	42,2
Fikrim Yok	0	0
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmek için çaba harcıyor musunuz? sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdeler değerlerine baktığımızda 234 kişi evet yanıtını vermiştir. Bununla birlikte 55 kişi takip etmek için çaba harcamıyorum derken 211 kişi de kısmen çaba harcıyorum yanıtını vermiştir.

4.7 Yedinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 29: Öğretmenlerin meslekte kendilerini geliştirme yolları

Maddeler	1	2	3	4	5	Toplam
	f	f	f	f	f	
1- Lisansüstü eğitimle	117	103	136	54	90	500
2- Hizmet içi eğitimle	85	102	105	94	114	500
3- Sempozyum ve seminerlere katılımla	73	96	120	75	136	500
4- MEB' in yönetmelik ve yönergelerini takiple	136	121	129	49	65	500
5- Kendi alanıyla ilgili yayınları okumayla	66	69	124	88	153	500
6- Eğitimdeki örnek uygulamaları takiple	76	60	112	80	172	500

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin eğitimdeki örnek uygulamaları takip ederek mesleki gelişim gösterenlerin sayısının 172 olduğu görülmektedir. 153 kişi kendi alanıyla ilgili yayınları okumayı tercih etmiş ve 136 kişi de sempozyum ve seminerlere katılmayı, 114 kişi de hizmet içi eğitimle mesleki gelişime katılma yolunu tercih etmiştir. 117 kişi lisansüstü eğitimle mesleki gelişim yapmayı tercih etmemiştir. 136 kişi MEB'in yönetmelik ve yönergelerini takiple maddesine katılmamıştır.

Tablo 30: Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım konusunda yeterlilik durumu

Maddeler	f	%
Evet, yeterliyim	171	34,2
Hayır, yeterli değilim	92	18,4
Kısmen yeterliyim	230	46
Fikrim Yok	7	1,4
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda bulunan veriler incelendiğinde frekans ve yüzdelik olarak 230 öğretmenin kendilerini mesleki gelişim konusunda kısmen yeterli gördüğü gözlenmiştir. Mesleki gelişime katılma konusunda yeterliyim diyenlerin sayısı 171, yetersizim diyenlerin sayısı 92 ve fikrim yok diyenlerin sayısı 7'dir.

Tablo 31: Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmanın mesleki gelişime etkisi

Maddeler	f	%
Mesleki gelişime %10 etki eder	0	0
Mesleki gelişime %20 etki eder	21	4,2
Mesleki gelişime %30 etki eder	39	7,8
Mesleki gelişime %40 etki eder	34	6,8
Mesleki gelişime %50 etki eder	93	18,6
Mesleki gelişime %60 etki eder	32	6,4
Mesleki gelişime %70 etki eder	77	15,4
Mesleki gelişime %80 etki eder	73	14,6
Mesleki gelişime %90 etki eder	49	9,8
Mesleki gelişime %100 etki eder	82	16,4
Toplam	500	100

Yukarıda verilen tabloda yer alan frekans ve yüzdelik değerler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun %50, %60, %70, %80, %90, %100 şıklarını işaretlediği görülmektedir.

4.8 Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 32: Öğretmenlerin okul idaresi tarafından mesleki gelişim faaliyetleri konusunda bilgilendirilme durumunu

Maddeler	f	%
Evet, bilgilendiriliyorum	188	37,6
Hayır, bilgilendirilmiyorum	136	27,2
Kısmen bilgilendiriliyorum	171	34,2
Fikrim Yok	5	1
Toplam	500	100

Yukarıdaki tablonun frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında okul idaresi tarafından mesleki gelişim faaliyetleri konusunda bilgilendiriliyorum diyen 188 kişi, bilgilendirilmiyorum diyen 136, kısmen bilgilendiriliyorum diyen 171 ve fikrim yok diyen 5 kişi olduğunu görmekteyiz.

Tablo 33: MEB'in öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı verme durumu

Maddeler	f	%
Evet, MEB öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı vermektedir	38	7,6
Hayır, MEB öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı vermemektedir	248	49,6
MEB öğretmenlere kısmen mesleki gelişim fırsatını vermektedir	200	40
Fikrim Yok	14	2,8
Toplam	500	100

Yukarıdaki tablodaki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 38'i MEB öğretmenlere mesleki gelişim konusunda fırsat vermektedir derken 248 öğretmen fırsat vermemektedir demiştir. Kısmen fırsat vermektedir diyen 200 kişi vardır ve fikrim yok diyen 14 kişi bulunmaktadır.

4.9 Dokuzuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmesinin ikinci ve son gününde öğretmenlerin MEB'in yayınlamış olduğu öğretmen yeterliliklerine göre öğretmenlerin mesleki gelişim için bireysel olarak yapabilecekleri faaliyetler üzerinde durulmuştur. Bu faaliyetler tablo 16'da öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerin ana başlıklarına göre düzenlenip tablo haline getirilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi nitelikleri

Maddeler
1. Öğretmenlerin süreli yayınları takip etmelidir ve kitap okumalıdır.
2. Alan ile ilgili teorik ve uygulamaya dönük en geç 5 yılda 1 hizmet içi eğitimler olmalı, katılım ile ilgili denetim sağlanmalıdır.
3. Alan ile ilgili araştırmalar yapmalı ve sunumlar yapılmalıdır.
4. EBA için e-içerik hazırlanabilir, sunabilir.
5. Sosyal medyalarda, blog sayfalarında kuramsal bilgi paylaşımı ve tecrübeli öğretmenlerin takibi yapılmalıdır.
6. Öğretmenler mesleki gelişim anlamında kitap yazabilir.
7. Okul merkezli okuma atölyeleri oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi eğitim açısından önem teşkil etmektedir. Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi

niteliklerini kazanmak için öğretmenlerin bireysel olarak yapabileceği mesleki gelişim faaliyetleri belirtilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin sahip olması gereken alan eğitimi bilgisi nitelikleri

Maddeler
1. Öğretmenlere alanı ile ilgili belli aralıklarla sınav uygulanmalıdır.
2. Kendi alanı ile ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini sürekli takip etmelidir.
3. Özel kurumlar üzerinden alanı ile çalışmaları takip etmelidir.
4. Her konu için farklı yöntem ve teknikler geliştirmelidir.
5. Öğretmen teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmelidir.
6. Mesleki anlamda öğretmenler proje geliştirmeli, uygulanmalıdır.
7. Hedef kitlesinin yaşına uygun yöntem ve teknikler bilmelidir.
8. Hayat ile kullanılabilir yöntemler geliştirilebilir.
9. Meslektaşları olan öğretmenleri izlemelidir. Stajyerliğe devam etmelidir.
10. Yurtdışı örneklerini takip etmelidir.

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken alan eğitimi bilgisi niteliklerini sağlamak için yapması gereken mesleki gelişim faaliyetleri tablolandırılmıştır.

Tablo 36: Öğretmenlerin sahip olması gereken mevzuat bilgisi nitelikleri

Maddeler
1. Öğretmenlerin içtihat bilgisine ihtiyacı vardır. Kendi yorum sınırlarını bilmelidir.
2. Öğretmenlerin, idarecilerin mevzuata uygun hareket etmesi sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin mevzuatı takip edebileceği bir platform olması gerekmektedir.
4. Mevzuatta yer alan uygulamaya dönük bilgilerin bilinmesi gerekmektedir.

Tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken mevzuat bilgisi niteliklerini sağlamak için yapabileceği mesleki gelişim faaliyetleri tablolandırılmıştır.

Tablo 37: Öğretmenlerin sahip olması gereken eğitim öğretimi planlama nitelikleri

Maddeler
1. Öğretmenler derse hazırlıklı gitmelidir.
2. Online paylaşımları takip etmelidir.
3. Öğretmenler derse hazırlığını farklı kaynaklar ile yapmalıdır.
4. Zümre toplantıları eğitim öğretimi planlama konusunda aktif olarak kullanılmalıdır.
5. E-müfredat programı aktif kullanılmalıdır.
6. Öğretmenler dersi planlama ile ilgili veliler ile iletişim halinde olmalıdır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken eğitim öğretimi planlama niteliklerini sağlamak için yapabileceği mesleki gelişim faaliyetleri yukarıdaki tabloda madde madde belirtilmiştir.

Tablo 38: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenme ortamı oluşturma nitelikleri

Maddeler

1. Öğretmen işbirlikli öğrenme ortamları sağlamalıdır.
2. Uygun şartlar varsa her ders için atölye ve fiziksel koşullar sağlanabilir.
3. Eğitim fakülteleri materyal geliştirme derslerini MEB ile eşgüdüm içerisinde sağlamalıdır.
4. Materyal geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

Tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenme ortamı oluşturma niteliklerini sağlamak için öğretmenlerin yapabileceği mesleki gelişim faaliyetleri belirtilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretme ve öğrenme sürecini yönetme nitelikleri

Maddeler

1. Zaman yönetimi becerisini geliştirmelidir.
2. Öğretmenlerin liderlik vasıfları olmalı ve bu vasıflar geliştirmelidir.
3. İletişim becerileri iyi düzeyde olmalı ve geliştirmelidir.
4. Hitap ettiği kitlenin hazır bulunuşluk düzeyini bilmeli ve ona uygun hareket etmelidir.
5. Öğretmenin insan psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmak için çaba harcaması lazımdır.

Yukarıda öğretmenlerin sahip olması gereken öğretme ve öğrenme sürecini yönetme niteliklerini sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişim için hangi faaliyetleri yapabileceği tartışılmış ve tablolaştırılmıştır.

Tablo 40: Öğretmenlerin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme nitelikleri

Maddeler

1. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme için hazır materyaller kullanmasınlar.
2. Sınavlarda kapsam geçerliğini yüksek tutmalıdır.
3. Sözlü notu dayanaklı olarak verilmelidir.
4. Bir sınav içerisinde farklı türden sınavlar uygulamalıdır.
5. Alternatif sınav türleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve kullanmalıdır.
6. Değerlendirme sürecini veli ile beraber düzenlemeli ve veliye bilgi vermelidir.
7. Uzmanların ölçme ve değerlendirme eğitimlerine katılması gerekmektedir.
8. Sınavlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

Tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme niteliklerini geliştirmek için hangi mesleki gelişim faaliyetlerini yapabilecekleri belirtilmiştir.

Tablo 41: Öğretmenlerin sahip olması gereken milli, manevi ve evrensel değerler nitelikleri

Maddeler

1. Öğretmenler etik değerleri, kuralları önce kendisi öğrenmelidir sonrasında çocuklara aktarmalıdır.
2. Değerler eğitimi uygulamalı olarak mutlaka alınmalıdır.
3. Değerler eğitimi aile, ev ile beraber ele alınmalıdır. Okul, çevre ve aile 3 ayakta ele alınmalıdır.
4. Asıl öğrenme okulun dışında gerçekleştiği unutulmamalıdır.

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken milli, manevi ve evrensel değerlerin niteliklerine sahip olmak için yapması gereken mesleki gelişim çalışmaları belirtilmiştir.

Tablo 42: Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenciye yaklaşım- iletişim ve işbirliği-kişisel ve mesleki gelişim nitelikleri

Maddeler

1. Aileler ile etkili iletişim kurulmalıdır. Bu kapsamda öğretmenler etkili iletişim dersleri almalıdır.
2. Bireysel mesleki gelişim planı yapılmalı ve kariyer odaklı amaçlar belirlenmelidir.
3. Öğrencilerin daha etkili ders işlemesi için drama konusunda hizmet içi eğitimlere katılmalıdır.
4. Kişisel ihtiyaç analizi yapıp eksik bulunan yönlerde hizmet içi eğitim, kurs gibi faaliyetlere

Tabloda öğretmenlerin sahip olması gereken yaklaşım-iletişim ve işbirliği-kişisel ve mesleki gelişim niteliklerine sahip olmak için yapabilecekleri mesleki gelişim faaliyetleri belirtilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak bireysel mesleki gelişim planı önerisi oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli yöntemi kullanılmış ve verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden anket, odak grup görüşmesi ve literatür taraması kullanılmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sonuçlar ve tartışma başlığı altında belirtilmiştir. Öneriler kısmında sonuçlardan hareketle Bireysel Mesleki gelişim Planı Önerisi sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine uygun olarak sonuçlar sıralanmış ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin mesleki gelişimi nasıl tanımladığıdır. Araştırma incelendiğinde öğretmenler mesleki gelişimi; kendini geliştirme, kendini güncelleme, yeniliklere ayak uydurmak, meslekte yeterli olmak, değişikliklere ayak uydurmak ve kariyer basamaklarında ilerleme olarak tanımlamıştır. Öğretmenler mesleki gelişimi kendini geliştirme olarak ifade etmiştir. Mesleki gelişim öğretmenin kendini geliştirmesi, çalıştığı kurumunu, uygulamada olduğu öğretim programını ve sahip olduğu öğrencilerini algılaması ve kendini güncellemesidir (Aydın, 1987).

2. Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen faktörleri belirlemektir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler; güdüleyen, engelleyen maddi ve manevi faktörler olarak ele alınmıştır. Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen faktörlerden en önemlisi meslekte yetkinlik kazanma isteğidir. Meslekte yetkinlik kazanma isteği başarılı olma fikrinden doğmaktadır. Buna karşın öğretmenler denetim kaygısını kendilerini mesleki gelişime güdüleyen bir faktör olarak düşünmemektedir. Çünkü MEB öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

takip etmemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen manevi faktörler öğretmenin gelişime açık olmaması, takdir edilmemesidir. Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi davranışın da sönmesine neden olmaktadır. Mesleki gelişim öğretmenlerin iş doyumu ve devamlılığı açısından önem arz etmektedir. Mesleki gelişimle birlikte öğretmenler arasında işbirliği ve etkileşim artmakta ve bu sayede öğretmenin iş memnuniyeti artmakta ve öğretmenin işine olan devamlılığı ve bağlılığı artmaktadır (Martson, 2010). Öğretmenin mesleki gelişimlerini engelleyen maddi faktörler ekonomik durumun yetersizliği, iş yoğunluğu, MEB'in düzenlemiş olduğu kursların yetersizliği ve bireysel mesleki gelişim fırsatlarına ulaşım zorluğudur.

3. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sınıf içi iletişim, bilişim teknolojileri, güncel öğretim uygulamaları, öğrenci psikolojisi ile ilgili bilgiler, düşünme becerilerini geliştirme ve sanatsal bir alanda ilerleme alanlarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapılmasını istedikleri mesleki gelişim faaliyetleri; yaratıcı drama kursları, STEM eğitimi kursu, kişisel gelişim kursları, yüksek lisans çalışmaları, hat ve tezhip kursu, deneyimli öğretmenlerle proje yapmak, istatistik ve SPSS kursları, materyal hazırlama kursları, hizmet içi eğitimler, Web.02 araçlarını kullanma kursu, laboratuvar çalışmaları, proje ve yarışmalara katılarak ve meslektaş toplantılarıdır. Öğretmenler en fazla hizmet içi eğitimi mesleki gelişim faaliyeti olarak benimsemiştir. Bunun nedeni MEB'in hizmet içi eğitimlerin verimli olmaması ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Sürekli mesleki gelişim ile öğretmenler kendi gelişimlerini pek çok farklı şekilde yapılandırabilmekte ve organize edebilmektedir (Hoban, 2002). Öğretmenler mesleki gelişimin önemli olduğunu düşünmekte ve gerek bireysel olarak gerek grupla mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak istemektedir. Literatür incelendiğinde TALIS (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri; okul ziyaretleri, öğretmen haberleşme ağlarına katılım sağlama, meslektaş gözlemi yapma, mesleki yayınlardan haberdar olma ve okuma, meslektaşlarla resmi olmayan diyaloglar, bireysel ve grupla birlikte araştırmalara katılma, konferanslar ve seminerler, kurslar ve çalıştaylar olarak belirtmiştir.

4. Öğretmenler bireysel mesleki gelişim planına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin kendi istekleriyle bireysel olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurumların düzenlediği hizmet içi eğitimlerden daha etkili olduğu belirtilmektedir (Uştu, Taş ve Sever, 2016). Öğretmenlerin bireysel olarak mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmek istedikleri söylenebilir. Öğretmenler bireysel mesleki gelişim planı yapmadıklarını ve mesleki gelişimin bireyselleşmesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Kişisel öğrenme sürecinde kişi, kendi karar vererek oluşturduğu etkinlikler ve uygulamalarla gelişimini sağlamakta ve kişisel bilgilerini güncellemektedir (Gosselin, Viau-Guay ve Bourassa, 2014). Öğrenmede bireysel ihtiyaçlar önemliyse mesleki gelişimde yaşam boyu sürdüğü için mesleki gelişimde bireysel ihtiyaçlar önemlidir. Öğretmenin mesleki olarak bireysel gelişim ihtiyaçlarının farkında olması ve kendi mesleki gelişimi planlayabilmesi gerekmektedir.

5. Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda istekleri ve desteklenmesi önem taşımaktadır. Her öğretmenin yaptığı gibi mesleki gelişimin uygulama şekli çalıştaylar, kısa seminerler ve kurslardır. Fakat bu tür eğitimler öğretmenlerce sürekli eleştirilmiştir. Mesleki gelişimin sadece çalıştaylara katılarak iyileştirileceğini düşünen bireyler, muhtemelen hiçbir çalıştayda yer almamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenler verimli olan ve çeşitlilik arz eden mesleki gelişim faaliyetleri istemektedir. Öğretmenler mesleki gelişim konusunda; hizmet içi eğitimlerle, haziran ve eylül aylarında verilen seminerlerin daha verimli hale getirilmesiyle, öğretmenlerin ekonomik durumlarının düzeltilmesiyle, mesleki gelişim faaliyetlerinin zorunlu hale getirilmesiyle, hizmet içi eğitim veren kişilerin yetkin kişiler olmasıyla, akademisyenlerin öğretmenlerle birlikte çalışmasıyla, öğretmenlere ücretsiz kitap ve dergi verilmesiyle, yüksek lisans ve doktora çalışmalarına teşvik edilmekle, mesleki gelişim faaliyetlerinin yerel olarak düzenlenmesiyle, mesleki gelişimde kariyer basamakları sistemi getirilmesiyle desteklenmek isterler. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimde iyi örneklerin tanıtımıyla, mesleki çalışmaların denetimini yapılmasıyla, mesleki gelişim çalışmalarına katılımda adil kursiyer seçimiyle, mesleki danışmanlık sistemi getirilmesiyle, küçük gruplarla daha fazla mesleki çalışma yaparak, okul içinde profesyonel davranış uzmanları bulunmasıyla, mesleki alanda ilerlemiş kişilerin mesleki alanlarının sunulmasıyla, farklı okul

ziyaretleriyle, eksik olunan alanlarda mesleki gelişim faaliyeti yapılarak ve eğlenceli uygulamalarla desteklenmek istemektedir. Özellikle öğretmenlerin eksik olduğu alanların belirlenip mesleki gelişimlerin buna uygun olarak planlanması ve uygulanması önem taşımaktadır.

6. Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmektedir. Öğretmenler açısından mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak mesleki gelişime katkı sağlamaktadır. Mesleki gelişimin amacı öğretmenin gelişimini sağlamaktır (Aydın, 1987). Birey olarak devamlı yenilenmemiz ve topluma ayak uydurarak yaşamamız hayat boyu öğrenmeyle gerçekleşir çünkü eğitimden kopmak bir bireyin toplumdan kopması anlamını taşımaktadır (Green, 2002). Öğretmenlerin eğitimden kopmaması ve öğrencilerine faydalı olması için mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmesi gerekmektedir.

7. Öğretmenler mesleki gelişime katılım konusunda kısmen yeterlidir. Bu durum mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve eğitime alınması gerektiği sonucunu doğurmuştur. Öğretmenler mesleki gelişime katılarak farklı yollarla kendilerini geliştirmelidir ki toplumun ihtiyacı olan iyi eğitilmiş bireyler yetiştirebilsinler. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılma çabaları: örnek uygulamaları takiple, kendi alanlarıyla ilgili yayınları okumayla ve hizmet içi eğitimle olmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişim sürecinde MEB'in yönetmelik ve yönergelerini takiple kendilerini geliştirememektedir. Fakat mesleki gelişim çalışmalarını takip etmek, planlamak ve işlevselliğini araştırmak MEB'in görevidir. Kurumlarca profesyonel olarak mesleğini icra eden öğretmenleri geliştirmek için uygun koşulların oluşturulması gerekmektedir (Murphy ve Calway, 2008).

8. Araştırmanın sonucunda MEB'in ve okulun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama durumuna bakıldığında okul idaresi tarafından öğretmenlere kısmen bilgilendirilme yapılmaktadır. Mesleki gelişimi takip etme konusunun idareden idareye ve okuldan okula farklılık gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler MEB'in öğretmenlere mesleki gelişim konusunda fırsat vermediğini düşünmektedir. MEB'in öğretmenleri mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya teşvik etme konusunda eksikleri bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmenler yenilenen eğitim sistemine ayak uydurmak için kendi imkânlarını veya MEB'in hizmet içi eğitim

çalışmalarını kullanmaktadır. Bir öğretmenin elinde bulunan kısıtlı olanaklarla mesleki gelişimini sağlamaya çalışması profesyonel olarak pek yeterli değildir ve bireysel girişimden ileri gidememiştir. Bunun en büyük sebebi olarak MEB'in vermiş olduğu hizmet içi eğitimlerin kalitesiz olması kanıt gösterilmektedir (Gönen ve Kocakaya, 2006).

9. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel olarak yapılabilecek faaliyetleri bilmeleri ve bireysel ihtiyaçlarını fark etmeleri gerekmektedir. Ülkemizde yapılan mesleki gelişim faaliyetleri kalabalık ortamlarda kısa sürede gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Öğretmenlerin bireysel olarak yapabilecekleri faaliyetlere de yer verilmelidir. Bireysel olarak katılım sağlanan etkinlikler daha çok gayri resmi niteliktedir ancak öğretmenler için daha verimli olabilmektedir (Uştu, Taş ve Sever, 2016). Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim faaliyetleri neler olmalıdır alt problemine ait sonuçlar MEB'in belirlediği öğretmen yeterliliklerine göre kategorize edilmiştir ve aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi niteliklerine göre yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Süreli yayınları okumak, en az yılda bir hizmet içi eğitim almak, alan ile ilgili araştırmalar yapmak, EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı) için içerik hazırlamak ve sunmak, sosyal medyada ve blog sayfasında tecrübeli öğretmenlerin takibini yapmak, kitap yazmak ve okullarda okuma atölyeleri oluşturmaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken alan eğitimi bilgisi niteliklerine göre yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Alan ile ilgili sınavlara girmek, kendi alanıyla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini takip etmek, her konu için farklı yöntem ve teknik geliştirmek, teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmek, proje geliştirmek, öğrencilerin yaşına uygun yöntem ve teknikleri bilmek, meslektaşları olan öğretmenleri izlemek ve yurtdışında iyi örnekleri takip etmektir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mevzuat bilgisi niteliklerine göre yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Yönetmelikleri iyi okumak ve kendi yorum sınırlarını bilmek, mevzuatı takip edebileceği platformları ve teknolojiyi kullanmak ve mevzuatta yer alan uygulamaya dönük bilmeye çalışmaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken eğitim öğretimi planlama niteliklerine göre yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Derse hazırlıklı gitmek, online paylaşımları takip etmek, farklı kaynakları kullanmak, zümre toplantılarını eğitim öğretim planlama konusunda aktif olarak kullanmak, e-müfredat programını aktif olarak kullanmak ve veliler ile planlama konusunda iletişim halinde olmaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenme ortamı oluşturma niteliklerine göre bireysel olarak yapabilecekleri mesleki gelişim faaliyetleri: Kendine sürekli işbirlikçi öğrenme ortamı sağlamak, dersler için atölye ve fiziksel koşulları sağlamak ve materyal geliştirme konusunda hizmet içi eğitimlere katılmaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretme ve öğrenme sürecini yönetme niteliklerine göre öğretmenlerin yapacakları bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Zaman yönetimi becerisini geliştirmek, hitap edilen kitlenin yeterliliklerini bilmek ve ona göre davranmaya çalışmak ve insan psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmak için çaba harcamaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme niteliklerine göre öğretmenlerin yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Ölçme ve değerlendirme için hazır materyaller kullanmamak, sınavlarda kapsam geçerliliğini yüksek tutmak, bir sınav içinde farklı türden sınavlar uygulamak, alternatif sınav türleri hakkında bilgi sahibi olmak, değerlendirme sürecini veli ile beraber düzenlemek ve sınavları öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hazırlamaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken milli, manevi ve evrensel değerlerin niteliklerine göre öğretmenlerin yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Etik değerleri ve kuralları öğrenip çocuklara aktarmak, uygulamalı değerler eğitimi almak ve asıl öğrenmenin okul dışında gerçekleştiğini unutmayarak projeler geliştirmektir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğrenciye yaklaşım- iletişim ve işbirliği-kişisel ve mesleki gelişim niteliklerine göre öğretmenlerin yapabilecekleri bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Aileler ile etkileşim kurmak, etkili iletişim dersleri almak, bireysel mesleki gelişim planı yapmak, kariyer odaklı amaçlar belirlemek, etkili ders işlemek için drama konusunda hizmet içi eğitim almak ve kişisel ihtiyaç analizi

yapıp eksik olunan alanlarda kurslara katılmaktır. Öğretmenlerin bireysel olarak yapabilecekleri mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenin okulla birlikte gelişmesine ve hem kendi kariyeri açısından hem de öğrencilerine vereceği kaliteli eğitim hizmeti açısından önem taşımaktadır.

5.2 Öneriler

Bu kısımda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına göre yapılabilecek çalışmalar ve Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi sunulmuştur. Öğretmenler MEB tarafından kendilerine yeteri kadar mesleki gelişim konusunda fırsat verilmediğini belirtmektedir. MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmesi gerekmektedir. Mesleği için çaba harcayan öğretmenle çaba harcamayan öğretmenler ayrı tutulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda aşağıda belirtilen durumlarda desteklemesi gerekmektedir:

- Hizmet içi eğitimlerle,
- Seminer, kurs, konferans ve sempozyumlarla,
- Öğretmenlerin ekonomik durumları düzeltilerek,
- Öğretmenlere kendi alanlarında eğitim verilerek,
- Mesleki gelişim faaliyetleri zorunlu hale getirilerek,
- Mesleki gelişim konusunda gönüllü öğretmenlere teşvik verilerek,
- Hizmet içi eğitimleri veren kişilerin mesleğinde yetkin kişiler olması sağlanarak,
- Akademisyenlerin öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetlerinde yardımı sağlanarak,
- Öğretmenlere mesleki gelişim ihtiyaç analizi yapılarak,
- Öğretmenlerin kendi alanlarında dergileri ve yayınları takip etmeleri sağlanarak,
- Öğretmenlere modern eğitim metotları öğretilerek,
- Mesleki gelişim için çabalayan öğretmenlerin ders programlarında iyileştirmeler yapılarak,
- Öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için izin yönergesi hazırlanarak,
- Öğretmenler maddi ve manevi ödüllerle teşvik edilerek,

- Öğretmenler yüksek lisans ve doktora çalışmalarına teşvik edilerek,
- Öğretmenlere bireysel ve yüz yüze eğitim çalışmaları yapılarak,
- Kurumlara kendi mesleki gelişim faaliyetlerini seçme fırsatı verilerek,
- Mesleki gelişim faaliyetleri merkezi olarak yapılmaktan ziyade yerel ve bölgesel olarak yapılarak,
- Kariyer basamakları sistemi getirilerek çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin ayrımı yapılarak,
- Eğitimde iyi örnekler belirlenip öğretmenlere tanıtılarak,
- Mesleki çalışmaların teoride kalmaması için denetim yapılarak,
- Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan kursiyerlerin seçiminde objektif davranılarak,
- Öğretmenlere rehberlik çalışmaları yapılarak ve mesleki danışmanlık sistemi getirilerek,
- Küçük gruplar oluşturup daha fazla mesleki gelişim faaliyeti yaparak,
- Mesleki gelişim faaliyetleri sosyal medya, kitle iletişim araçları ve değişik yöntemlerle ilgi çekici hale getirilerek,
- Okul içinde profesyonel iletişim ve davranış uzmanları olmalı ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi noktasında sürekli destek verilerek
- Hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılarak ve her ay faaliyetler düzenlenerek,
- Mesleki gelişim konusunda ilerlemiş olan kişilerin mesleki yaşantıları sunularak,
- Öğretmenlere yönelik ihtiyaç analizi yapılarak,
- Öğretmenlerin farklı okulları ziyaret etmeleri sağlanarak ve zümreleri ile beraber çalışma yapmaları sağlanarak,
- Uzaktan eğitimler artırılarak,
- Öğretmenlerin eksiklikleri belirlenerek ve eğitimlerin öğretmenlerin eksik olduğu alanlarda yapılarak,
- Eğlenceli ve faydalı uygulamalara yer verilerek,
- Özellikle zorunlu eğitimler verilerek ve öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda iyileştirilmeler yapılarak,
- E-kurslar artırılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Öğretmenlere bireysel mesleki gelişim planı yapma konusunda bilgi verilmelidir. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim rehberleriyle beraber eş güdümlü çalışması sağlanmalı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin takibi sağlanmalı ve mesleki gelişimde başarı gösteren öğretmenler ödüllendirilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen maddi faktörlerin başında ekonomik yetersizlik ve iş yoğunluğu gelmektedir. Öğretmenlerin ekonomik olarak mesleki gelişim konusunda desteklenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca MEB verdiği mesleki gelişim kurslarını verimli hale getirmesi öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda katılımını arttıracaktır. Öğretmenlerin iş yükünün azaltılması gerekmektedir. Öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için izin yönergesi düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin yanında bireysel mesleki gelişim faaliyetlerine de ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak ve mesleki gelişimlerini takip ederek planlı bir şekilde yürütmelerini sağlamak için Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi oluşturulmuştur (Ek-1). Bu amaçla Bireysel Mesleki Gelişim Planı hazırlanmış ve planın uygulama aşamaları adım adım açıklanmıştır. Açıklanan adımlar son safhada birleştirilmiş ve plan son halini almıştır. Düzenlenen plan (Ek.1) ekler kısmında gösterilmiştir. Bireysel Mesleki Gelişim Planının oluşturulması ve hazırlanma süreci aşağıda belirtilmiştir.

Planın *birinci adımında* bireysel mesleki ihtiyaç analizi yapılması gerekmektedir. İhtiyaç analizi mesleki gelişim rehberi ile birlikte yapılacaktır. Mesleki gelişim Rehberi mentorluk mesleki gelişim modelinde olduğu gibi usta çırak ilişkisi içinde planı yapan öğretmenle birlikte çalışacak ve ona yol gösterecektir. Bu aşamada ihtiyaç analizi yapılacak ve ihtiyaç analizini yapan öğretmenin kendine aşağıdaki soruları sorması ve ihtiyaçlarının farkına varması sağlanacaktır. Sorular öğretmenin mesleki gelişimini etkileyen maddi, manevi faktörlere ve okulun hedeflerine göre hazırlanmıştır.

- Tüm öğrencilerimle ilgili ne yapmak istiyorum?
- Gelişimimi nasıl değerlendireceğim?

- Uygulamam öğrenciyi nasıl etkiler?
- Plan sonunda konu hakkında ne bileceğim?
- Öğrencilerimin ihtiyaçları nelerdir?
- Okullarımın hedefleri ve iyileştirme planı hedeflerimi etkiler mi?
- Uygulamaları nasıl geliştirebilir veya güçlendirebilirim?
- Başkalarıyla nasıl çalışabilirim?
- Başarılı olduğumu nasıl bileceğim?
- Öğrencilerim başaramadığında ne yapacağım?

Cevaplar mesleki gelişim rehberiyle birlikte değerlendirilecek ve öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçları listelenecektir. İhtiyaçlar listelendikten sonra planın ikinci aşamasına geçilecektir. Planın *ikinci adımında* bireysel mesleki gelişim planı hazırlamak gerekmektedir. Plan danışan (öğretmen) ve danışman (mesleki gelişim rehberi) birlikte çalışarak hazırlanacaktır. Plan hazırlanırken aynı zamanda bireysel mesleki gelişim şablonu kullanılmalıdır (Ek.3).

Üçüncü adımda planı uygulamak için sahip olunan fırsatların neler olduğunu belirlemek gerekmektedir. Fırsatlardan kasıt mevcut durum ve sahip olunan olanaklardır. Fırsatların analiz edilmesi gerekmektedir ve bu analizi yaparken aşağıdaki sorulara cevap aramak gerekmektedir. Sorular öğretmenin ekonomik, sosyal ve ailevi durumu göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

- Güçlü yönleriniz nelerdir?
- Zayıf yönlerinizi nasıl azaltabilirsiniz?
- Zayıf yönlerinize değinmezseniz hangi sorunlar meydana gelir?
- Mesleki gelişiminizi gerçekleştirirken hangi sorunlarla karşılaşabilirsiniz?
- Gitmek istediğiniz yere ulaşanların aştığı engeller nelerdir?

• Kariyer kararı verirken dikkate almanız gereken aile beklentileri var mı? Belirtilen sorulara bireysel olarak cevaplar aranacak ve verilen cevaplar değerlendirilecektir. Öğretmenin sahip olduğu fırsatlar ve bulunduğu durum birlikte değerlendirilip mevcut duruma göre plan tasarlanacaktır.

Planın *dördüncü adımında* planlama adımlarını kontrol edip planınızın iyi işleyip işlemediğini kontrol etmeniz gerekmektedir. Öğretmenin yaptığı faaliyetleri kontrol etmesi ve gerekli durumları öz eleştiri yaparak incelemesi gerekmektedir. Öğretmen yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bu aşamada gözden geçirmeli ve iyi analiz etmelidir. Aşağıda öğretmenin bu aşamada yapması gereken çalışmalar listelenmiştir:

- Ders çalışmasına katılmak
- Öğrenci çalışmalarını incelemek
- Eylem araştırması yapmak
- Bir çalıştırıcı bulmak veya çalıştırıcı olmak
- Profesyonel okuma yapmak
- Bir günlük tutmak ve saklamak
- Profesyonel yardım almak
- Teknolojiyi kullanmayı öğrenmek

Planın *beşinci adımında* öğretmenin yapılan uygulamalarını değerlendirmesi gerekmektedir. Bu aşamada yapılan faaliyetlerin okulun ve öğrencilerin hedeflerine uygunluğu gözden geçirilmelidir. Öğretmenin bu aşamada aşağıdaki soruların yanıtlarını araması gerekmektedir.

- Hedefleriniz açık mı?
- Verilerinizi belirlemek için araç kullandınız mı?
- Planınız öğrenciye nasıl yansır?
- Başarı nasıl arttırılacak?

- Planın içinde işbirlikçi faaliyetler bulunmakta mıdır?

Altıncı adımda öğretmenin öğretmen mesleki gelişim rehberi ile birlikte çalışarak hedeflere ulaşma durumunu tespit etmesi gerekmektedir. Bu adım planın öğretmenin, okulun ve öğrencilerin açısından hedefleri karşılama durumlarını görmeyi sağlayacaktır.

Öğretmenin Bireysel Mesleki Gelişim Planı *yedinci yani son adımında* öğretmenin bütün çalışmalarını kapsayan bir ürün dosyası oluşturması gerekmektedir. Ürün dosyasında mesleki gelişim süresince yapılan çalışmalar ve elde edilen ürünler bulunmalıdır. Öğretmenin kendi gelişimini somut olarak izlemesi açısından ürün dosyası önem taşımaktadır. Oluşturulan ürün dosyasının içinde olması gerekenler aşağıda belirtilmiştir:

- Yansıtıcı bir günlük,
- Öğrenci çalışma örnekleri,
- Veri ve veri analizi,
- Ders planı örnekleri veya yaptığınız başka çalışmalar,
- Katılım sertifikası,
- Yayımlanmış makaleler,
- Sunumlar,
- Fotoğraflar ve videolar...

Planın her basamağında bir profesyonel yardım olarak tanımlanan öğretmen mesleki gelişim rehberine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen mesleki gelişim rehberi size planınızı oluştururken, uygulama sürecinde ve planı değerlendirirken profesyonel yardımda bulunacak ve hedeflerinize ulaşmada sağlam adımlar atmanızı sağlayacaktır. Oluşturulan Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi öğretmenler için mesleki gelişim konusunda bir yol haritası görevi görecektir. Plan zorunluluk arz etmemektedir ve öğretmenin kendi mesleki gelişimini takip etmesi ve planlaması

açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin gönüllü olarak uygulayacağı Bireysel Mesleki Gelişim Planı öğretmenlere kariyer yaşantıları boyunca yardımcı olacak bir araç olarak tasarlanmıştır.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-1. doi:10.7827/TurkishStudies.6585
- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University and Middlesex University. *European Journal of Education*, 40(2), 143-154. doi:10.1111/j.1465-3435.2004.00216.x
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education Journal*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88459>.
- Barer-Stein, T. ve Draper, A. J. (1993). *The craft of teaching adults*. Toronto: Culture Concepts Publishing. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362644.pdf>
- Beyer, L. E. (2002). The politics of standardization: teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 239-245. doi:10.1080/0260747022000021377
- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17. doi:10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x
- Borg, W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research: an introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *SAGE Journals*, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189x033008003
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 65-84. Erişim adresi: <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004155/5000004668>
- Britten, N. (1995). Qualitative research: qualitative interviews in medical research. *British Medical Journal*, 311(6999), 251-253. doi:10.1136/bmj.311.6999.251
- Burbank, M. D. ve Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education Journal*, 19(5), 499-514. doi:10.1016/s0742-051x(03)00048-9

- Bümen, N. T. ve Uslu, O. (2012). Effects of the professional development program on Turkish teachers: technology integration along with attitude towards ICT in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 115-127. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/e877/ff069176d0ef3bf6bf5f503b4526c895a931.pdf>
- Clegg, S. ve Bradley, S. (2006). Models of personal development planning: practice and processes. *British Educational Research Journal*, 32(1), 57-76. doi:10.1080/01411920500402003
- Common Wealth Department of Education Science and Training. (2014). *Making better connections: models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice*. Australia: Australian Curriculum Studies Association. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/229439461>
- Chao, R.Y. (2009). Understanding the adult learners motivation and barriers to learning. *European Society for Research on the Education of Adults Journal*, 1(1), 905-915. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508475.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Darling-Hammond, L. (2010). *Teaching and educational transformation*. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan ve D. Hopkins (Ed.). Second international handbook of educational change (s. 505-520) içinde. New York: Springer Science and Media.
- Darling-Hammond, L. ve Mclaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *SAGE Journals*, 92(6), 81-92. doi:10.1177/003172171109200622
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Dean, H. (2015). *Individual professional development for teachers*. Erişim adresi: <https://slideplayer.com/slide/6319213/>
- Değirmenci, C. H. (2004). *Kişisel gelişim ve pozitif enerji*. İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. Suk. ve Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis Journal*, 24(2), 81-112. Erişim adresi: <http://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Desimone-Porter-Garet-Yoon-and-Birman-2002.pdf>

- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*. Erişim adresi: www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf
- Dimmock, C. ve Goh, J. (2011). Transformative pedagogy, leadership and school organisation for the twenty-first-century knowledge-based economy: the case of Singapore. *School Leadership and Management Journal*, 31(3), 215-234. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
- Draper, J., O'brien, J. ve Christie, F. (2004). First impressions: the new teacher induction arrangements in Scotland. *Journal of In-service Education*, 30(2), 201-224. doi:10.1080/13674580100200316
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Edmunds, A. ve Morris, A. (2000). The problem of information overload in business organisations: a review of the literature. *International Journal of Information Management*, 20(1), 17-28. doi:10.1016/s0268-4012(99)00051-1
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2007). *Qualifications and lifelong learning*. Erişim adresi: www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2014). *PISA 2012 results: volume V*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-v.htm>
- Ekşi, F. (2011). *Kişisel gelişim literatürünün eğitim ve danışma ihtiyacı açısından incelenmesi: kuramsal analitik bir yaklaşım* (Doktora tezi). <http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/5780> veri tabanından erişilmiştir.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Doktora Tezi). doi:10.13140/RG.2.2.20287.10402
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/303028898>
- Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135719975>
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405. doi:10.1177/002248702237394

- Fleming, T. (1997). *Lifelong learning: the challenge for later years*. Age and Opportunity Seminar, Marino Institute of Education, Ireland.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *SAGE Journals*, 84(618), 6-12. doi:10.1177/019263650008461802
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000512/1038000301>
- Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından alınmıştır.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. ve Bourassa, B. (2014). Professional development from a constructivist or socio-constructivist perspective: a conceptual understanding with implications for practice. *Open Edition Journals*, 16(3), 1-25. Erişim adresi: <https://journals.openedition.org/pistes/4009>
- Government of Malaysia. (2009). *Budget speech*. Erişim adresi: <http://www.utusan.com.my/utusan/special.asp?pr=BAJET2009&pub=BAJET209&pg=teks>
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11124/133036>
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268093022000032274?needAccess=true> adresinden erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: in search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15(4), 42-50. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ497011>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <http://rt3region7.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Eval%20PD%20Article-Guskey.pdf>
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1007-1041. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/482063>

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching Journal*, 6(2), 151-182. doi:10.1080/713698714
- Halinen, I. (2013). *Curriculum reform in Finland*. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf adresinden erişilmiştir.
- Henderson, J. D. (2002). *Public evaluation of quality education* (Doktora tezi). <http://theses.gla.ac.uk/4023/1/2002HendersonPhD.pdf> veri tabanından alınmıştır.
- Herod, L. (2012). *Adult learning: from theory to practice*. Erişim adresi: http://en.copian.ca/library/learning/adult_learning/adult_learning.pdf
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: a checklist*. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
- Iulia, H. R. (2015). The importance of the personal development activities in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209(2015), 558-564. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.287
- Jadhav, G. V. (2016). Professional development of teachers. *Global Online Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, 5(2), 1-8. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/312494430>
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16709>
- Kearsley, G. (2010). *Andragogy the theory into practice database*. Erişim adresi: <http://tip.psychology.org>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. doi:10.1080/13674580500200358
- Kirk, G., Beveridge, W. ve Smith, I. (2003). *Policy and practice in education: the chartered teacher*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302. doi:10.1136/bmj.311.7000.299

- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education, revised and updated*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf>
- Knowles, M. (2009). *Androgoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji*. Serap Ayhan (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınevi.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Köktürk, M. (2002). *Kişisel gelişim yaklaşımına üç farklı yaklaşım, örgütte kişisel gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krueger, R. A. ve Casey, A. M. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://www.bsu.edu/-/media/WWW/DepartmentalContent/Effectiveness/pdfs/LendingLibrary/Focus%20Groups.pdf>
- Kumpulainen, K. ve Lankinen, T. (2012). *Striving for educational equity and excellence: evaluation and assessment in Finnish basic education*. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools, (s. 69-81) içinde. Erişim adresi: <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: what does it mean? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 28(2011) 470-474. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.090
- Librera, W. L., Eyck, R.T., Dolan, J., Brady, J. ve Aviss-Spedding, E. (Ed.). (2004). *New Jersey professional standards for teachers and school leaders*. New Jersey: New Jersey Department of Education. Erişim adresi: <http://www.state.nj.us/njded/profdev/profstand/>
- Lieberman, A. (1992). *Teacher leadership: what are we learning?* Washington, DC: National Education Association. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347631.pdf>
- Ling, L. M. ve Mackenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98. doi:10.1080/02619760120095507

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Turhan Oğuzkan (çev.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayını.
- Mackenzie, N. (1997). *Professional development: aqualitative case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). La Trobe University, Albury-Wadonya.
- Marston, S. H. (2010). Why do they teach? a comparison of elementary, high school and college teachers. *Journal of Education*, 131(2), 437-454. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ930614>
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Journal*, 32(1), 3-24. doi:10.1177/074171368103200101
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2006a). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/senebasi_seminer_calismalari.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*. Erişim adresi: http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ministry of Education. (2010). *Schools as professional learning communities*. Singapore: Author.
- Mohamad, S. A. (2002). Professional development of ESL teachers in primary school. *Journal Pendidikan IPBA*, 2(5), 43-62. Erişim adresi: <http://pubs.sciepub.com/education/1/4/2/index.html>
- Morstein, B. R. ve Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *SAGE Journal*, 24(2), 83-98. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171367402400201>

- Murphy, G. A. ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ828982.pdf>
- Muter, Ş. (2000). Endüstri ilişkileri açısından insan kaynaklarının önemi. *Çimento İşveren Dergisi*, 14(4), 1-15. Erişim adresi: https://www.ceis.org.tr/dergiDocs/mevzuat_temmuz_2000.pdf
- Myers, M. (2014). *The use of learning trajectory based instruction in supporting equitable teaching practices in elementary classrooms: a multi-case study*. Carolina: North Carolina University Press.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education Journal*, 7(3), 279-281. doi:10.25115/psye.v7i3.519
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of highly qualified teachers through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398. doi:10.1177/0022487103257394
- Năstasă, L. E. ve Cazan, A. (2013). Personal and professional development of beginner psychologists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(1), 781-785. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.646
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, İ. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- Owen, S. (2003). School-based professional development—building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 102-128. Erişim adresi: <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/527>
- Öğretmen Akademisi Vakfı. (2015). *2015 faaliyet raporu*. Erişim adresi: <http://www.orav.org.tr/Media/Default/pdf/faaliyet-raporlari/%C3%B6rav-faaliyet-raporu-2015.pdf>
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/419784>
- Özkan, Z. (2004). *Bilgiye Yöneliş: Kişisel gelişimin dinamikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Patel, S., Kitchen, G. ve Barrie, J. (2013). Personal development plans – practical pitfalls. *Trends in Anaesthesia and Critical Care Journal*, 3(4), 220-223. doi:10.1016/j.tacc.2013.04.003

- Postholm, B. M. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research Journal*, 54(4), 405-429. doi: 10.1080/00131881.2012.734725
- Purdon, A. (2003). A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? *Journal of Education Policy*, 18(4), 423-437. doi:10.1080/0268093032000106866
- Reese, S. (2010). *Bringing effective professional techniques*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf>
- Rhodes, C. ve Beneicke, S. (2003). Professional development support for poorly performing teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education*, 29(1), 123-140. doi:10.1080/13674580300200245
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58(1), 40-41. Erişim adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf
- Sezik, N. (2005). *Kişisel gelişim el kitabı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. Erişim adresi: <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000124115/5000164000>
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press.
- Solomon, J. ve Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319. doi:10.1080/13674589900200081
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ414183>
- Stone, A. (2014). *Naspa's new professionals institute: exploring the personal and professional impact of a two-day, intensive professional development experience* (Yüksek lisans Tezi). <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddress/175> veri tabanından erişilmiştir.
- Suber, C. (2012). Characteristics of effective principals in high-poverty South Carolina elementary schools. *International Journal of Educational Leadership*, 7(1), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971503.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2016). Araştırma toplulukları ile mesleki gelişim modeli önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 128-151. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227568>
- The Alberta Teachers' Association. (2018). *Professional development: programs and services guide*. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/PD-78-PD-Programs-Guide-2018-06.pdf>
- Titmus, C. (1999). Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning? *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 343-354. doi:10.1080/026013799293595
- Tripp, D. (2004). *Teachers' networks: a new approach to the professional development of teachers in Singapore*. C. Day ve J. Sachs (Ed.). International handbook on the continuing professional development of teachers (s. 191-214) içinde. Maidenhead: Open University Press.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53. Erişim adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_III/ucar_ipek.doc
- Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 359-374. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/300published.pdf>
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 15-23. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226939>
- Vainikainen, P. (2014). *Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: a longitudinal perspective on educational equity*. Helsinki: University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136364/Finnishp.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Washington University. (2018). *Individual professional development plan*. Erişim adresi: <https://wustl.app.box.com/s/yuks8zrmsjirscspc1f7k14ab2ytb0kq>
- Walters, S. (2010). The planet will not survive if it's not a learning planet: sustainable development within learning through life. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 427-436. doi:10.1080/02601370.2010.488807

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity

What is lesson study?. (2015). *Teacher development trust*. Erişim adresi: <https://tdtrust.org/what-is-lesson-study>

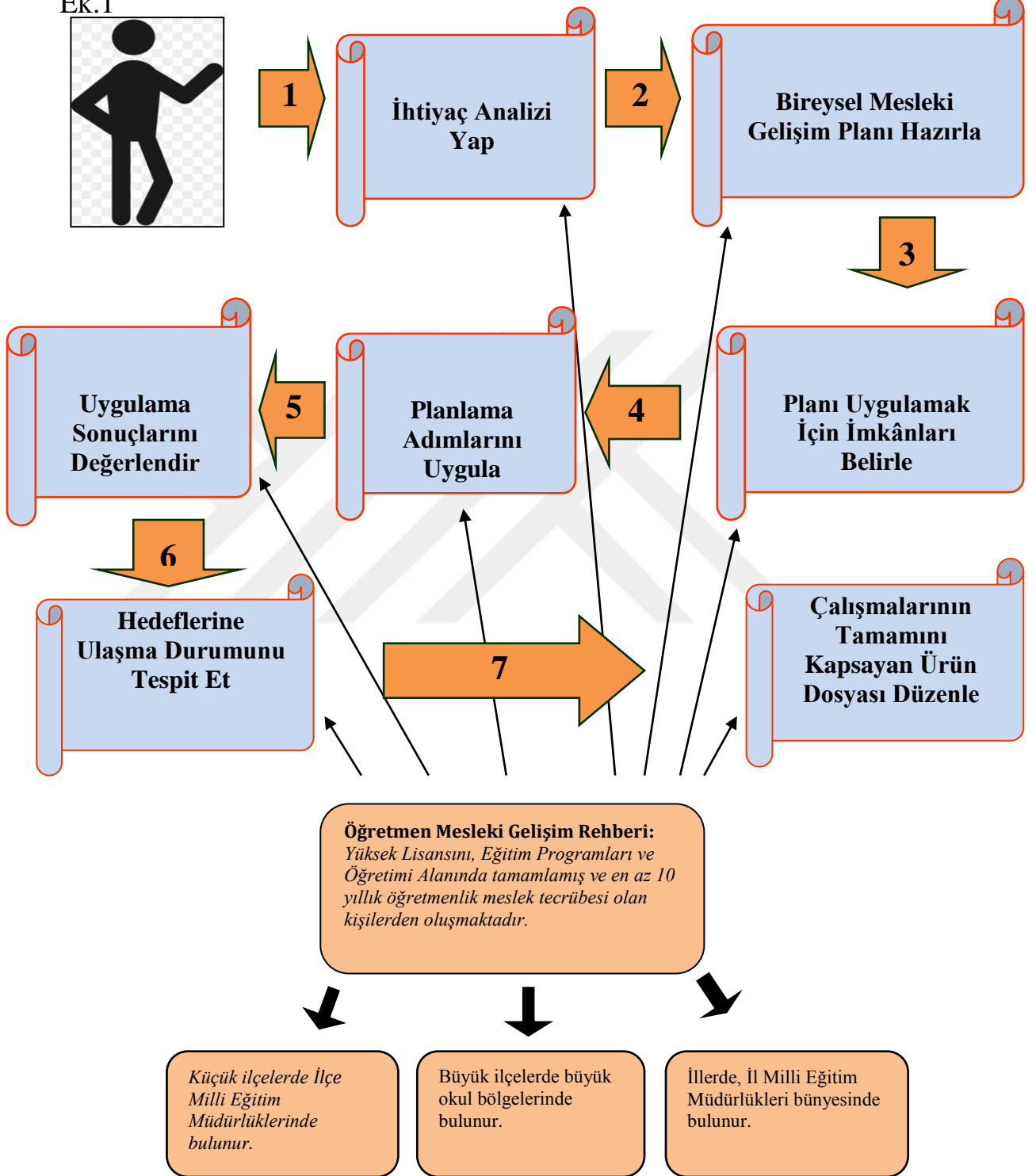
Wong, K. Y. (2013). *Diverse pathways for life-long teacher professional development*. Mathematics and Technology Education Conference, Thailand. Erişim adresi: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/6210/1/ISMTEC-2013-1_a.pdf

Yates, S. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834237.pdf>

EKLER

BASAMAKLI BİREYSEL MESLEKİ GELİŞİM PLANI MODELİ

Ek.1



Ek.2



T.C.

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK
KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
27.12.2017	12	2017/ 272-322

KARAR NO:

2017 – 288

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr. Bayram ÖZER' in danışmanlığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Taner CAN'ın “Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi İçin Bir Model Önerisi; Bireysel Mesleki Gelişim Planı” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve interaktif ortamda anket uygulaması çalışmaları okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Bayram ÖZER'in danışmanlığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Taner CAN'ın “Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi İçin Bir Model Önerisi; Bireysel Mesleki Gelişim Planı” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve interaktif ortamda anket uygulaması çalışmalarının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.

2) Mesleki Gelişim Hedefleri Ve Faaliyetler

No	Öğrenme Hedefleri	İlk Faaliyetler	Gözlenen Aktiviteler	Süre (Saat)	Bitiş Tarihi

3) İlçe ve Okul Sorumlusu

Aşağıda imzam bulunmaktadır, bu Mesleki Gelişim Planı'nın bir kopyasını aldım. Bu plan Mesleki gelişime katkı sağlamaktadır.

Öğretmenin İmzası:..... Tarih:.....

İdareci İmzası:..... Tarih:.....

Ek.4 ÖĞRETMENLER İÇİN BİREYSEL MESLEKİ GELİŞİM PLANI İHTİYAÇ ANALİZİ ANKETİ

Değerli meslektaşlarımız,

Bu anketin amacı öğretmenler için hazırlanacak olan bireysel mesleki gelişim planı için veri toplamaktır. Aşağıdaki anket sorularını kendi mesleki deneyimlerinizi ve görüşlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplandırmanızı rica ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Adınızı belirtmeniz gerekmemektedir. Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, vereceğiniz yanıtların samimiyetine bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Not: Bireysel Mesleki Gelişim Planı, her öğretmenin yaptığı devlet tarafından gerekli görülen bir büyüme ve iyileştirme planıdır. Bireysel Mesleki Gelişim Planı henüz karşılanmamış beklentilere ve her öğretmenin büyüme faaliyetlerine özgü olmalıdır. Eğitim ve öğrenim fırsatları Bireysel Mesleki Gelişim Planı içinde belirtilmelidir.

Sınıf Öğretmeni, Taner CAN

tanercan_55@hotmail.com

Doç. Dr. Bayram ÖZER

ozler.bayram@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki bilgiler sadece istatistiksel amaçlar için kullanılacaktır.

1. Mezun olduğunuz alan :.....
2. Görev yaptığınız alan :.....
3. Cinsiyetiniz :()Kadın () Erkek
4. Lisanüstü eğitim aldınız mı? :()Evet () Hayır
5. Yaşınız :()21-30 () 31-40 ()41-50 ()50-.....
6. Kıdem (Meslekte Geçirilen Süre) :()1-5 () 6-10 ()11-15 ()16-20 ()21-25 ()26..
7. Çalıştığınız Kurum :() Anaokulu () İlkokul ()Ortaokul ()Lise
8. Çalıştığınız Şehir :.....

SORULAR

A) Lütfen aşağıdaki sorularda size uygun olan şıkka işaretleyiniz ve görüşlerinizi yazınız.

Öz Değerlendirme

1)Mesleki yaşantınız boyunca hiç bireysel mesleki gelişim planı yaptınız mı?

() Evet () Hayır () Kısmen () Fikrim yok () diğer(lütfen yazınız)

.....
.....

2) Sizce bireysel mesleki gelişim planlarına ihtiyaç var mıdır?

() Evet () Hayır () Kısmen () Fikrim yok () diğer(lütfen yazınız)

.....
.....

3)Kendinizi mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda yeterli görüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen () Fikrim yok () diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

4) Mesleki gelişimin size meslek yaşantınızda faydalı olacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen () Fikrim yok () diğer (lütfen yazınız)

.....
.....
Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama

5) Mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmek için çaba harcıyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

6) Mesleki gelişim faaliyetlerinden verim almak için mesleki gelişimin bireyselleştirilmesi gerekli midir?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

7) Sizce öğretmenler mesleki gelişim konusunda nasıl desteklenmelidir? (Lütfen yazınız).

.....
.....

Okulun Mesleki Gelişime Katkısı

8) Okul İdaresi tarafından mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik ediliyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

9) Okul idaresi tarafından mesleki gelişim faaliyetleri konusunda bilgilendiriliyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

10) Mesleki gelişim sürecinde size rehberlik eden ve yol gösteren bir yapı olması gerekli midir?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğer (lütfen yazınız)

.....
.....

Kişisel Gelişimi Sağlama

11) Sizce mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak mesleki verimliliğinizi ne oranda artırır?

%10 %20 %30 %40 %50 %60 %70 %80 %90 %100

.....
.....

12) Bireysel mesleki gelişim sizce mesleki gelişim ihtiyaçlarınız açısından ne oranda önemlidir?

%10 %20 %30 %40 %50 %60 %70 %80 %90 %100

.....
.....

13) Kendi alanınızda mesleki gelişime katılmak için ne gibi faaliyetlerin yapılmasını isterdiniz?
(Lütfen yazınız).

.....
.....

Mesleki Yasaları İzleme ve Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

14) Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlere yeteri kadar mesleki gelişim fırsatı verildiğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen Fikrim yok diğeri (lütfen yazınız)

.....
.....

B) Aşağıdaki sorularda verilen şıkları puanlamanız istenmektedir. 5' li likert tipi sorular bulunmaktadır. 1= hiç katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= fikrim yok, 4= katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.

15) Mesleki gelişim sizce neyi ifade etmektedir?

a- Yeniliklere ayak uydurmak

b- Kendini güncelleme.

c- Değişikliklere ayak uydurma.

ç- Kendini geliştirme.

d- Meslekte yeterli olma.

e- Kariyer basamaklarında ilerleme.

16) Bir öğretmenin kendini meslekte nasıl geliştirebileceğini düşünüyorsunuz?

a- Lisansüstü eğitimle

b- Hizmet içi eğitimle

c- Sempozyum ve seminerlere katılımla

ç- MEB' in yönetmelik ve yönergelerini takiple

d- Kendi alanıyla ilgili yayınları okumayla

e- Eğitimdeki örnek uygulamaları takiple

17) Mesleki gelişimi engelleyen manevi faktörler nelerdir?

a- Okul idaresinin çıkardığı zorluklar

b- Ailevi koşulların uygun olmaması

c- İş doyumunun olmaması

() ç- Takdir edilmemek

() d-Çevreden gelen olumsuz yorumlar

() e- Öğretmenin gelişime açık olmaması

18) Mesleki gelişimi engelleyen maddi faktörler nelerdir?

() a-Ekonomik durum yetersizliği

() b-MEB'in düzenlediği kursların verimsiz olması

() c-Mesleki gelişimin bir getirisinin olmaması

() ç-Öğretmenin yaşı

() d-Bireysel mesleki gelişim ile ilgili fırsatlara ulaşım zorluğu

() e-İş yoğunluğu

19)Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen faktörler nelerdir?

() a- Öğrenciler

() b- Denetim kaygısı

() c- Eğitim programlarında meydana gelen değişiklikler

() ç- Öğretmenin kendisini yetersiz görmesi

() d- Yeniliklere açık olma

() e- Meslekte yetkinlik kazanma isteği

20) Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları nelerdir?

() a- Sınıf içi iletişim

() b- Bilişim teknolojileri

() c- Güncel öğretim uygulamaları

() ç- Öğrenci psikolojisi ile ilgili bilgiler

() d- Düşünme becerilerini geliştirme

() e- Sanatsal bir alanda ilerleme

Ek.5

