

MESLEKÎ GELİŞİM EĞİTİMLERİ RAPORU

ÖĞRETMEN



BİZ KİMİZ?

Öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak amacıyla gönüllü öğretmenler tarafından kurulmuş bir sivil toplum kuruluşuyuz.

NİÇİN VARIZ?

Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde esas olan öğretmenlere, yasalar çerçevesinde maddî imkânlar sunmak, danışmanlık yapmak, uluslararası standartlarda proje geliştirmek suretiyle Türkiye'nin ve insanlığın geleceği olan çocuklarımız ve gençlerimizin eğitimine destek vermek için varız.

NE OLMAK İSTİYORUZ?

Eğitim alanında üstün nitelikli hizmet veren, Türkiye'nin ve dünyanın her yerine yayılmış, geniş kitlelere ulaşmış, eğitim ile ilgili bilimsel araştırma ve raporlar üreten, eğitimde iyi örnekler ile eğitim materyalleri paylaşan özgün bir eğitim hareketi olmaktır.

İLKELERİMİZ

- Bilimsel ve mesleki bir hizmet anlayışını benimsemek ve yaymak,
- Eğitimin insani ve millî bir görev olduğu bilincini taşımak,
- Özveri ve diğerkâmlığın gerekliliğine inanmak ve inandırmak,
- Millî ve manevi değerlerin gelişimine ve içselleştirilmesine katkı sağlamak,
- Önyargıdan uzak demokratik bir anlayışına sahip olmak,
- İnsanlığın evrensel kazanım ve değerlerinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Meslekî Gelişim Eğitimleri Raporu

2020

Yayıncı

İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği (İGEDER)

Adres

Küçük Çamlıca Mah. Libadiye Cad. No: 60A

Üsküdar İstanbul

www.igeder.org.tr

Telif Hakkı: İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği izni almaksızın yayının tümü veya bir kısmını elektronik veya mekanik (fotokopi,kayıt,bilgi depolama vb.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Yazarlar: Hanifi ÜKER, Mehmed Esad DEMİRCİ

Metin Redaktörü: Ömer YALÇIN

Dizgi ve Tasarım: Mehmet NİŞANCI

Baskı: Mavi Ofset

ISBN: 978-605-4633-02-9

Sertifika No: 45756

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneğinin resmi görüşünü yansıtmaz.

İGEDER YAYINLARI 2020

SUNUŞ

İGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği) 2006 yılında Öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak amacıyla gönüllü öğretmenler tarafından kurulmuş bir sivil toplum kuruluşudur. İGEDER, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde değişmez ve asıl unsur olan öğretmenlere, yasalar çerçevesinde imkânlar sunmak, danışmanlık yapmak, uluslararası standartlarda proje geliştirmek suretiyle Türkiye'nin ve insanlığın geleceği olan çocuklarımız ve gençlerimizin eğitime destek vermek için çalışmaktadır.

İGEDER, çalışma alanının merkezine öğretmen eğitimlerini alarak Türkiye'nin her tarafında öğretmenler ile karşılıklı meslekî paylaşım yapma fırsatı bulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimleri nicel veriler ile raporlandırılmıştır.

İGEDER, öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimleri raporunda dünyada ve Türkiye'de meslekî gelişim uygulamalarını incelemiş, 3369 öğretmenden topladığı veriler ile meslekî gelişim eğitimlerini değerlendirmiş ve yapıcı önerilere yer vermiştir.

COVID-19 nedeniyle meslekî gelişim eğitimlerinin çevrim içi platformlarla devam ettiği bu süreçte, öğretmenlerin alacakları eğitimlerin bütün boyutlarıyla gözden geçirilerek daha kaliteli, sınıf ortamına aktarabilecek, kazanıma dönüşebilecek eğitimler olması amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışmanın karar alıcılara ve bütün eğitim paydaşlarına faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Yoğun bir çalışmanın ürünü olan bu çalışmada emeği geçen bütün uzmanlarımıza, gönüllülerimize ve paydaşlarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Mehmed Esad DEMİRCİ
İGEDER Y.K. Başkanı

İçindekiler

1. Giriş.....	8
2. Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri Raporu.....	9
2.1. Meslekî Gelişim.....	9
2.2. Farklı Ülkelerdeki Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri.....	10
2.2.1. Almanya.....	10
2.2.2. Singapur.....	11
2.2.3. Güney Kore.....	12
2.2.4. Finlandiya.....	13
2.2.5. Avusturalya.....	14
2.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri.....	16
2.4. MEB Meslekî Gelişim Eğitimleri Politika ve Stratejileri.....	18
2.5. Meslekî Gelişim Eğitim Programları.....	22
2.5.1. Meslekî Gelişimin Boyutları.....	22
2.5.2. Meslekî Gelişim Yaklaşımları.....	23
2.5.3. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Katılım.....	25
2.5.4. Meslekî Gelişim Eğitim Kurumları.....	32
2.5.5. 2023 Vizyonunda Meslekî Gelişim Eğitimleri.....	32
3. Türkiye Geneli Bir Araştırma: Sürdürülebilirlik İçin Öğretmenlerin Meslekî Eğitimlere Bakışı.....	33
3.1. Araştırma Yöntemi.....	33
3.2. Katılımcılar.....	34
3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci.....	38
4. Analiz ve Bulgular.....	38
4.1. Meslekî Gelişim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	38
4.1.1. Meslekî Gelişim Eğitimine Katılım Gün Sayısı.....	38
4.1.2. Meslekî Gelişim Eğitimi İçin Harcanan Maliyet.....	40
4.1.3. Meslekî Gelişim Eğitim Süreleri.....	42
4.1.4. Meslekî Gelişim Eğitimine katılımda Ücret Desteği Alma Durumu.....	44
4.1.5. Meslekî Gelişim Eğitim Programlarının İhtiyaç Doğrultusunda Açılma Durumu.....	46
4.2. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Yönelik Tutum ve Eğilim Bulguları.....	48
4.2.1. Kurs ve Atölye Çalışmaları Doğrudan Sınıfa Yansımakta mıdır?.....	48
4.2.2. Bilimsel ve Akademik Çalışmalara Katılım.....	49
4.2.3. Yetkinlik Kazanmaya Yönelik Kurslara Katılım.....	51
4.2.4. Meslekî Gelişim İle İlgili Eğitim Ağına Katılım.....	53
4.2.5. Meslekî Gelişim Odaklı Araştırma Yapma.....	55
4.2.6. Mentörlük veya Akran Eğitimi Alma.....	57
4.3. Meslekî Gelişim Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	59
4.3.1. Sınıf Yönetimi Eğitimi.....	59
4.3.2. Öğrenci Rehberlik ve Danışmanlık Eğitimi.....	61
4.3.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri ve Ölçme Değerlendirme Eğitimi.....	63
4.3.4. Öğretim Teknolojileri Eğitimi.....	65
4.3.5. Veli Öğrenci ve Kurumsal İletişim Eğitimleri.....	67
4.3.6. Liderlik Eğitimleri.....	69
5. Araştırma Bulguları Doğrultusunda Türkiye Geneli Değerlendirme ve Öneriler.....	71
5.1. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Yönelik Öğretmen Tutumları.....	71
5.2. Meslekî Gelişim Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....	72
5.3. Meslekî Gelişim Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	73
Kaynakça.....	75

Tablolar

<i>Tablo 1.....</i>	<i>19</i>
<i>Tablo 2</i>	<i>20</i>
<i>Tablo 3.....</i>	<i>21</i>
<i>Tablo 4.....</i>	<i>28</i>
<i>Tablo 5.....</i>	<i>29</i>
<i>Tablo 6.....</i>	<i>29</i>
<i>Tablo 7.....</i>	<i>30</i>
<i>Tablo 8.....</i>	<i>31</i>
<i>Tablo 9.....</i>	<i>31</i>
<i>Tablo 10.....</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 11.....</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 12.....</i>	<i>38</i>
<i>Tablo 13.....</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 14.....</i>	<i>42</i>
<i>Tablo 15.....</i>	<i>44</i>
<i>Tablo 16.....</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 17.....</i>	<i>49</i>
<i>Tablo 18.....</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 19.....</i>	<i>53</i>
<i>Tablo 20.....</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 21.....</i>	<i>57</i>
<i>Tablo 22.....</i>	<i>59</i>
<i>Tablo 23.....</i>	<i>61</i>
<i>Tablo 24.....</i>	<i>63</i>
<i>Tablo 25.....</i>	<i>65</i>
<i>Tablo 26.....</i>	<i>67</i>
<i>Tablo 27.....</i>	<i>69</i>

Grafikler

<i>Grafik 1.....</i>	<i>27</i>
<i>Grafik 2.....</i>	<i>34</i>
<i>Grafik 3.....</i>	<i>34</i>
<i>Grafik 4.....</i>	<i>35</i>
<i>Grafik 5.....</i>	<i>35</i>
<i>Grafik 6.....</i>	<i>36</i>
<i>Grafik 7.....</i>	<i>36</i>
<i>Grafik 8.....</i>	<i>36</i>
<i>Grafik 9.....</i>	<i>39</i>
<i>Grafik 10....</i>	<i>41</i>
<i>Grafik 11....</i>	<i>43</i>
<i>Grafik 12....</i>	<i>45</i>
<i>Grafik 13....</i>	<i>47</i>
<i>Grafik 14....</i>	<i>48</i>
<i>Grafik 15....</i>	<i>50</i>
<i>Grafik 16....</i>	<i>52</i>
<i>Grafik 17....</i>	<i>54</i>
<i>Grafik 18....</i>	<i>56</i>
<i>Grafik 19....</i>	<i>58</i>
<i>Grafik 20....</i>	<i>60</i>
<i>Grafik 21....</i>	<i>62</i>
<i>Grafik 22....</i>	<i>64</i>
<i>Grafik 23....</i>	<i>66</i>
<i>Grafik 24....</i>	<i>68</i>
<i>Grafik 25....</i>	<i>70</i>

Şekiller

<i>Şekil 1.....</i>	<i>18</i>
<i>Şekil 2.....</i>	<i>21</i>
<i>Şekil 3.....</i>	<i>23</i>
<i>Şekil 4.....</i>	<i>24</i>
<i>Şekil 5.....</i>	<i>25</i>
<i>Şekil 6.....</i>	<i>26</i>

1. Giriş

Toplumsal, ekonomik ve bilimsel değişimlerin getirdiği 21.yy, yenilikleri ve sürekli iyileştirmeyi gerekli kılmaktadır. Uluslararası düzeyde başarılı olmak ve her alanda ileriye gidebilmek, değişimle mümkün olacaktır. Bu da ancak nitelikli insan gücünün gelişimi ile mümkündür. Gelecek bağlamında bakıldığında toplumların değişebilmeleri, sunulan eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Bu kaliteli eğitimin çıktısı olacak öğrencilerin başarısı, eğitim ve öğretimin niteliğini belirlemektedir. Nitelikli eğitim ise ancak nitelikli yönetici ve öğretmenlerle mümkün olacaktır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli insan kaynağıdır. Bireylerin yetişmesinde önemli rolleri ve sorumlulukları vardır. Çağın getirdiği becerilerle ve yetkinliklerle donatılmış öğrenciler, yine bu donanımlara sahip öğretmenlerin eseri olacaktır.

Geleceğin inşasında ve nitelikli nesiller yetiştirmede öğretmenlerin meslekî gelişiminin sağlanması, bu doğrultuda imkânlar oluşturulması önem arz etmektedir. Geçmişte meslekî eğitim yetersizliğinden kaynaklı bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Bu problemlerden iki şekilde kurtulmak mümkündür: Öğretmenler, ya kendi imkânları doğrultusunda bu problemleri aşacaklar ya da MEB'in hizmetiçi eğitimleri ile yetinmek durumunda kalacaklar (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Profesyonel anlamda bakıldığında öğretmenler, kendi meslekî gelişimlerini gerçekleştirmekte zorlanmaktadır. MEB'in düzenlemiş olduğu hizmetiçi etkinlikler, yeterlik ve kalite açısından tartışılmakla birlikte (Gönen ve Kocakaya, 2006) son on yılda meslekî eğitime ciddi anlamda önem verilmiştir. Literatür incelendiğinde meslekî gelişime ve hizmetiçi eğitime olan ihtiyaç, algı ve memnuniyet düzeylerini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Akar, 2006; Azar ve Çepni, 1999; Çakır, 2013; İlğan, 2013; Seferoğlu, 2001; Uslu, 2013). Yapılan çalışmaların çokluğu, meslekî gelişime ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir. Bu gelişmeler bağlamında sürekli meslekî gelişim etkinliklerine artan katılım sayısının bir önemi olmakla beraber niteliğin de oldukça önemi vardır. OECD'nin yapmış olduğu TALİS 2018 sonuçlarına göre, son bir yıl içinde sürekli meslekî gelişime katılan öğretmen sayısı OECD ülkelerinde % 94,5 iken Türkiye ortalaması % 93,6'dır. Türkiye katılım anlamında standartları yakalamış durumdadır.

Bu rapor, öğretmenlerin meslekî eğitim eksikliklerini ne şekilde tamamladığını, nitelik ve nicelik yönüyle öğrenmek ve meslekî eğitimin geliştirilmesine dair önerilerde bulunarak katkı sağlamak için oluşturulmuştur.

Bu çalışma ile dünyanın farklı ülkelerinde öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimlerinin genel çerçevesi çizilmiş ve Türkiye'de öğretmenlerin göreve başlamalarından son-

ra meslekî gelişim eğitimlerinin nasıl ve ne şekilde sağlandığı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın bir diğer amacı, Türkiye’deki öğretmen meslekî gelişim eğitimlerini irdelenmek ve Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde uygulanan anket sonucuna bağlı olarak çeşitli öneriler geliştirmektir. Bu anket, meslekî gelişimin üç önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bunlar; “meslekî gelişim eğitimlerinin değerlendirilmesi”, “meslekî gelişim eğitimlerine yönelik tutum ve eğilimler”, meslekî gelişim eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi”dir. Bütün eğitim sistemlerinde öğretmen en önemli unsur olarak görülmektedir. 2023 vizyon belgesinde de öğretmen niteliğinin geliştirilmesi önemle vurgulanmaktadır. Uygulanan anket çalışmasının analizi ile öğretmen meslekî gelişim eğitimlerine yönelik değerlendirmelerin; bakanlık yöneticilerine, eğitim fakültesi yöneticilerine, konuyla ilgili kurum ve kuruluşlara, akademik çalışmalara güncel bir kaynak olması ve rehberlik etmesi temenni edilmektedir.

2. Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri Raporu

2.1. Meslekî Gelişim

Nitelikli insan gücünde aranan birtakım özelliklerin, eğitim alanında görev yapan öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları, öğretmenin işini düzgün yapması, bilgi ile yaşamayı öğrenmesi, gelişime açık insan olmasıdır (Rauth ve Bowers, 1986). Öğretmen niteliğinin artmasında meslekî gelişim faaliyetlerinin ciddi katkısı olmaktadır. Meslekî gelişim, öğretmenlerin içerik bilgilerinin derinleştirilmesi ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için önemli bir mekanizma olarak kabul edilmektedir. Meslekî gelişim, öğretmenlerin yüksek standartlarda öğretme kapasitesini artırmak için tasarlanmış sistemik reform çabalarının temel taşı olabilir (Smith ve Day, 1990). Meslekî bilgi ve becerilerimizi güncel tutmanın önemli olduğunu biliyoruz. Sunum tarzı, çalıştaylar, seminerler ve çeşitli eğitimler bunu başarmanın etkili bir yoludur. Ancak “tek atış”, “otur ve al” atölyeleri, günümüzün yoğun dünyasında daha az etkili oluyor. Elde edilen bilgilerin çoğunun hatırlanması muhtemel değildir ve günlük rutine döndüğümüzde bunların daha az uygulanması muhtemeldir. Meslekî gelişimi yeniden tasarlayarak, “tek atış”tan, “otur ve al” modelinden öğretmenin öğrenmesinin günlük yaşantının bir parçası hâline geldiği modele geçmek büyük önem taşımaktadır (Hunzicker, 2010). Meslekî gelişim, öğrenci öğrenme çıktılarına vurgu yaparak içerik ve pedagojinin çalışılmasına ve uygulanmasına öğretimsel olarak odaklanmıştır. Bu tür meslekî gelişim, kariyer aşaması ve inovasyonla ilgili bireysel duygular gibi faktörlere göre farklılaşma gerektirir (Hunzicker, 2010). Meslekî gelişim süreci, yaşam boyu gelişme sağlama amacı taşır. Bunu ayrı bir olay olarak değil, öğretmenlerin kariyeri boyunca devam eden gelişim yaklaşımıyla tanımlanan bir süreç olarak görmek gerekmektedir (Zeichner, Gore ve Houston, 2008).

Öğretmenlerin; destekleyici, işe gömülü, öğretim odaklı, iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine devam ederek bilgi ve becerilerini sürekli meslekî gelişim ile artırması gerekmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin meslekî gelişimi ve öğretmen yeterlilikleriyle ilgili olarak meslekî gelişim konusunda yapılması gerekenler üzerinde durulacaktır. Farklı dönemlerde yapılan çalışmalarda iyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında iyi bir öğretmenin, “kendisini meslekî ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde tanımlandığı görülür. Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak açıklanabilen meslekî gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmaktadır (Seferoğlu, 2001).

2.2. Farklı Ülkelerdeki Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri

2.2.1. Almanya

Almanya’da öğretmenlerin meslekî açıdan gelişimi sağlamak için eğitimlere düzenli olarak katılması gerekmektedir. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin bulundukları eyaletin yasaları tarafından düzenlenir. Daimi Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Konseyi, ülkede eğitimin koordinasyonu ve gelişimi için önemli bir rol oynar. Meslekî gelişim fırsatları yerel, bölgesel ve merkezi düzeylerde sağlanır ve konseyin yetkisi altındaki denetim makamları (Schulämter) ile düzenlenir. Hizmetiçi eğitim, öğrenilen konular ve kullanılan öğretim yöntemleri ile daha geniş alanlarda güncel tutmaya odaklanmaktadır (Wendt, Smith & Bos, 2015). Merkezi yerlerde hizmetiçi öğretmen eğitimi düzenlemek için eyaletler, çoğunlukla Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı’na bağlı ve devlet tarafından işletilen hizmetiçi eğitim enstitüleri kurmuştur. Merkezi hizmetiçi eğitim kurumları, Devlet Akademisi veya Eyalet Enstitüsü gibi çeşitli isimler almaktadır (Eurydice, 2020). Bununla birlikte bakanlık da öğretmenlerin akademik ve pedagojik yeterliliğinin geliştirilmesi için çeşitli projeleri teşvik etmektedir (Lohmar ve Eckhardt, 2014).

Okullardaki hizmetiçi öğretmen eğitimi, kendi öğretim personeli için okullar tarafından gerçekleştirilir. Enstitüler, genelde hizmetiçi eğitimden sorumlu oldukları için sorumluluk alanlarını tanımlamamaktadır. Hizmetiçi eğitim kursları, ilgili taraflar arasındaki iş birliği yoluyla yürütülmektedir. Okullardaki hizmetiçi eğitim, esas olarak bireysel okullar tarafından düzenlenir; ancak bazı eyaletlerde hazırlık, uygulama ve sonraki değerlendirme konusunda yardım, hizmetiçi eğitim kurumlarından ve okul denetim otoritelerinin danışmanlarından edinilebilir. Bazı eyaletlerde Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı, okullarda yapılan derslerin içeriği ve tarihleri hakkında bilgilendirilir. Bazı eyaletlerde ise hizmetiçi eğitim oturumları, okul denetim makamları ile iş birliği içinde Eyalet Merkez Enstitüleri

tarafından sunulur. Hizmetiçi eğitim kursları genellikle seminer şeklinde yapılır. Ayrıca çalışma grupları, konferanslar, çalışma gezileri ve dil eğitimleri vardır. Hizmetiçi eğitim, uzaktan eğitim kursları olarak da sunulmaktadır. Okul içi hizmetiçi eğitim, genellikle öğleden sonraları ve akşamları yapılır. Ancak okul yılı başında yarım günden birkaç güne kadar süren tam gün kurslar da düzenlenmektedir. Bölgesel kurslar bir günlük bir oturum olarak veya haftada bir veya birkaç kez bir dizi tam gün veya öğleden sonra ve akşam oturumları olarak sunulabilmektedir. Merkezi konumlardaki hizmetiçi eğitim kursları genellikle iki buçuk ila beş gün sürer (Eurydice, 2020).

2.2.2. Singapur

Singapur'da öğretmenler, ailenin bir parçası olarak değer görür ve her bir öğretmenin potansiyeli sonuna kadar desteklenir (Moe, 2020). Bununla birlikte Singapur'da öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimlerini sağlayan üç farklı kurum bulunmaktadır. Bunlar Ulusal Eğitim Enstitüsü, Singapur Öğretmen Akademisi ve okullardır. Bu kurumların faaliyetleri bakanlık tarafından desteklenmektedir. Singapur'da hükümet, tüm öğretmenler için her yıl yüz saatlik meslekî gelişim ücreti öder. Öğretmenlerin haftada yirmi saat meslektaşlarıyla birlikte çalışması ve güncel öğretim tekniklerini takip etmesi için birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri gerekir. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme sorunlarını inceleyebilmeleri ve başkalarına rehber olabilecek çözümler bulabilmeleri için sınıfta eylem araştırma projeleri yürütmek üzere eğitilmektedir. Hükümetin yardımı ile Singapur öğretmenleri, Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde müfredat uzmanı olabilir. Bununla birlikte öğretmenler ve okul müdürleri, öğretmenlik kariyeri, liderlik kariyeri ve uzmanlık kariyeri olmak üzere üç kariyer basamağından herhangi birine yönelik eğitimler alabilir (Darling-Hammond, Wei ve Andree, 2010). Öğretmenlik kariyerinde öğretmenler başöğretmen olmak için çalışırlar. Liderlik kariyerinde öğretmenler okuldaki liderlik pozisyonundan Genel Eğitim Yöneticiliği pozisyonuna kadar terfi edebilirler. Bununla birlikte bakanlık tarafından kurulan ve öğretmenler için meslekî gelişim imkânı sunan Öğretmen Akademisi gibi kuruluşlar konferans, seminer gibi destek sağlar. Yine Ulusal Eğitim Enstitüsü, bakanlıkla iş birliği içinde tam zamanlı veya yarı zamanlı yüksek lisans ve doktora imkânı sağlamaktadır. Singapur'da veya diğer ülkelerde eğitim almak isteyen öğretmenlere burs olanağı da sunulmaktadır. Öğretmenler hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak eğitim alabilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü ve bakanlık, öğretmenlere sürekli meslekî gelişimleri için çeşitli yayınlar ve kaynaklar da sunmaktadır (NCEE, 2017a). Öğretmen Akademisi, öğretmenlere öğrenme süreçlerini geliştirmeleri konusunda destek olmaktadır. Yapılan çalıştaylarla öğretmenlere meslekî ve danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme liderleri olması noktasında akademilerde eğitimler yapılmaktadır.

Akademi, dört alandan (İnsanî Bilimler, Matematik, Fen ve Diğerleri) oluşmaktadır. Bakanlık, öğretmenleri bu alanlarda öğretici olmaya davet etmektedir. Öğretmen Akademisi'nde altı enstitü bulunur. Bunlardan dördü, öğretmenlere farklı diller öğrenmesi konusunda destek olur. Diğer iki merkez; müzik, sanat ve beden eğitimi alanında hizmet sağlamaktadır (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015). Singapur'da meslekî gelişimin bir diğer alanında ise okullar vardır. Okullarda meslekî öğrenme toplulukları ile bir araya gelen öğretmenler çeşitli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Bu topluluklar içerisinde meslekî öğrenme takımları yer almaktadır. Meslekî öğrenme takımları, öğrenci öğrenmeleri için anahtar bir sorun belirlemektedir. Belirlenen sorun, farklı yönlerden yapılan eleştirilerle analiz edilmektedir. Singapur'da Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi bulunmaktadır. Bu sistem, öğretmenlerin ve okul liderlerinin genellikle onları doğrudan denetleyen kişi tarafından değerlendirildiği anlamına gelir. Bir öğretmen bu şekilde genellikle bölüm başkanı, müdür yardımcısı, müdür ve koordinatör müdür tarafından değerlendirilir. Singapur'da profesyonel öğrenme sisteme entegre edilmiştir.

Profesyonel öğrenime başlamadan önce okullarda öz değerlendirme, koçluk ve iş birliği olmak üzere üç süreç vardır:

İlk süreç: Okul yılının başlangıcında performans planlaması, değerlendirme, yenilik ve iyileştirme ile hedef belirleme olarak gerçekleşir.

İkinci süreç: Yıl boyunca uzmanlardan alınan performans koçluğu, öğretmenlerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Üçüncü süreç: Yıl sonunda yapılan bir performans değerlendirmesi, denetçilerin görüşme yapmasını ve planlanan hedefleri gerçek performansla karşılaştırmasını gerektirir. İyileştirme alanlarına yönelik profesyonel öğrenme fırsatları belirlenir. (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016).

2.2.3. Güney Kore

Öğretmenlerin meslekî gelişimi 2010 yılında uygulanan Öğretmen Yetkinlik Geliştirme Değerlendirmesi'nin önemli bir ögesidir. Bu sistem sayesinde öğretmenlerin performansı öğretmen akranları, okul liderleri, öğrenciler ve öğrencilerin ebeveynleri tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları daha sonra bireyselleştirilmiş meslekî gelişim planlarını oluşturur. En yüksek puan alan öğretmenler bir yıla kadar bilimsel araştırmalar için uygun bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin belirli saat profesyonel eğitim almaları gerekebilir (NCEE, 2017b).

Öğretmenlik becerilerini profesyonel olarak geliştirmek için eğitim ofisleri ve üniver-

siteler aracılığıyla çeşitli eğitim programları sunulmaktadır. Öğretme yeteneğini geliştirmek için üç veya daha fazla yıl hizmete sahip deneyimli öğretmenlerin, gerekli sertifikayı almaya hak kazanmak için yaz veya kış tatillerinde 180 saatlik profesyonel kariyer geliştirme programına katılmaları gerekir. Büyükşehirlerin belediyelerinde veya yerel il eğitim ofislerindeki eğitim merkezlerinde, üniversiteye bağlı eğitim merkezlerinde ya da özel sektör eğitim merkezlerinde çeşitli öğretmen geliştirme programları düzenlenmektedir. Program; sunum yöntemleri, sınıf içi oturumları, uzaktan öğrenmeyi ve evde öğrenmeyi içerir. Son zamanlarda uzaktan eğitim programları artmaktadır (Kwak, Park, Park & Sang, 2016). Tüm merkezi programlar, ilk olarak Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. Meslekî gelişim kursları, ileri akademik yeterlilikler dahil diğer eğitimin tamamlanmasını kariyer gelişimiyle ilişkilendirmiştir (UNESCO, 2016). Öğretmenler için 3 tür meslekî gelişim fırsatı tanınmaktadır. Bu eğitimler bilimsel çalışmaları da içerecek şekilde nitelik eğitimi, hizmetiçi eğitim ve özel eğitim etkinlikleridir (NCEE, 2017b).

Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin gelişimlerini daha ileriye taşıma noktasında programlar içeren birçok kurs olanağı sunmaktadır (UNESCO, 2016). Hizmetiçi eğitim programları, en az 180 saat, 30 gün sürmektedir. Programı tamamlayan öğretmenler, sertifika almaya hak kazanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin terfi durumlarını ve ücret artışlarını etkilemektedir (NCEE, 2017b). Bireysel eğitimler; araştırma yapan, son çalışmaları takip eden, çalıştay veya konferanslarda yer alan öğretmenlere destek sağlamayı içermektedir (UNESCO, 2016). Güney Kore’de, öğretmenlerin meslekî gelişimi noktasında profesyonel öğrenme toplulukları gönüllü olarak çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar, hükümetten maddî destek de alabilmektedir. Profesyonel öğrenme toplulukları, üniversiteler ve araştırma organizasyonları gibi uzaktan eğitim ile çeşitli kurslar da vermektedir. Bütün çalışmaların program ve eğitim saatlerinin hükümet tarafından onaylanması da bir gerekliliktir. Öğretmenler, saatleri onaylanmış eğitimleri alarak meslekî gelişim imkânı bulurlar. Araştırma gruplarında ise öğretmenler yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri geliştirme fırsatı bulur (National Academies, 2015). Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tüm çalışmalar, okulun ve öğrencilerin yıl sonundaki başarı değerlendirmeleri doğrultusunda öğretmenler için teşvik amaçlı kullanılmaktadır (Barber, Chijoke & Mourshed, 2010).

2.2.4. Finlandiya

Finlandiya’da öğretmenlerin hizmetiçi meslekî gelişim uygulamalarının birçok farklı formu vardır. Resmi olarak her öğretmen için her yıl üç zorunlu hizmetiçi eğitim günü vardır. Bunlar yerel kararlara bağlı olarak çok farklı şekillerde kullanılabilir. Birçok okulda öğretmenler, meslekî gelişimleri için çok daha fazla zaman harcarlar (Niemi, 2015).

Finlandiya’da öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin toplu sözleşmeler, öğretmenlerin her eğitim yılında üç gün boyunca meslekî gelişime katılma yükümlülüklerini düzenler. Belediyeler ve çeşitli kurumlar, hizmetiçi eğitim de dâhil olmak üzere eğitim personelinin meslekî gelişimini organize etmek ve finanse etmekle yükümlüdür. Bölgesel yetkililer ve Ulusal Eğitim Kurulu da hizmetiçi eğitim vermektedir. Hizmetiçi eğitimin içeriği, belediyeler ile bölgesel yetkililer arasında değişiklik gösterebilmektedir (Vettenranta, Hiltunen & Kupari, 2016). Bütün bu faaliyetlerin yürütülmesi işlemlerinden Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu sorumlu olmaktadır (Niemi, 2015).

Ulusal Eğitim Kurulu, genellikle ulusal eğitim politikasıyla ilgili konulara odaklanarak öğretmen meslekî gelişiminin finanse edilmesinden, izlenmesinden ve geliştirilmesinden de sorumludur. Eğitim sağlayıcılar, yıllık olarak Ulusal Eğitim Kurulu’ndan fon başvurusunda bulunabilir.

Birçok üniversite, hizmetiçi eğitim merkezine sahiptir. Öğretmenler, bu merkezlerden alan bilgisi ve pedagojik olarak ileri düzeyde bilgi edinmektedir. Öğretmenlere okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için ve meslekî ve teknik yeterliliklerini sağlama konusunda yüksek lisans ve doktora programları planlanmaktadır (Niemi, 2015). Finlandiya’da öğretmenler, yılın ortalama yedi gününü meslekî gelişimlerine ayırmaktadır (OECD, 2011). Ayrıca haftada bir kez bir araya gelerek birlikte plan ve müfredat geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Öğretmenler okulda yöneticilerle müfredat geliştirme, ders kitaplarının seçimi, değerlendirmeler, kurslar, bütçeleme, planlama ve meslekî gelişim programı düzenleme gibi konularda birlikte çalışmaktadır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Akt. Maya & Taştekin). Bütün bu eğitim faaliyetleri ile birlikte öğretmenler, desteklerin dışındaki ücretli eğitim faaliyetlerine de yüksek oranda katılım göstererek meslekî gelişimlerine devam etmektedirler (Abazoğlu, 2014).

2.2.5. Avustralya

Avustralya’da öğretmenlerin meslekî gelişiminde dinamik gelişim, yetkinlik tanıma ve öğretmen kalite iyileştirme genel stratejisi kilit unsur olarak kabul edilmektedir (Kostina, 2015). Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL), etkili öğretmenlerin belirlenme ve ödüllendirilme şeklini geliştirmeye çalışmaktadır. AITSL, her eyalet ve bölgeden Eğitim Bakanı tarafından kabul edilen “Yüksek Başarılı” ve “Lider” öğretmenler için ulusal bir sertifika süreci oluşturmuştur (Commonwealth of Australia, 2013). Böylece öğretmenlerin meslekî gelişimleri sağlanarak öğretmenlerin yenilikleri daha iyi takip edebilmeleri ve öğrenci gereksinimlerine cevap vererek onları daha iyi bir noktaya taşımaları

hedeflenmektedir (AITSL, 2012). Avustralya’da öğretmenlerin meslekî gelişimi, işverenler (bölge, eyalet eğitim kurulları ve okullar), eğitim hizmeti sunan kurumlar tarafından desteklenmektedir. Avustralya hükümeti, meslekî gelişimin temel destekleyicisidir (ACER, 2003). Hükümetin, öğretmen kalitesini artırmayı ve sürekli bir gelişmeyi amaçlayan, ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli projeleri bulunmaktadır. Bu konuda birçok meslekî gelişim birliği, meslekî gelişime katkıda bulunmaktadır. Ulusal düzeyde hizmet veren 2 temel kurum bulunmaktadır. Bunlar Müfredat Birliği ve Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi’dir. Müfredat Birliği; müfredat, program geliştirmekte ve yüksek nitelikte eğitsel materyaller sağlamaktadır. Öğretmenlerin meslekî gelişimleri konusunda çevrim içi hizmetler sunmaktadır. Bu kurum, aynı zamanda öğretmen dergisi de yayınlamaktadır. Birlik, öğretmenler için yıllık forumlar düzenlemektedir (Kostin 2015. Maya & Taştekin, 2018). Bazı Avustralya eyaletlerinde öğretmenlerden her yıl bir kişisel meslekî gelişim planı geliştirmeleri istenmektedir. Bu planlar, öğretmenin bir yılda gerçekleştirmeyi düşündüğü faaliyet türlerini ve öğretmenin meslekî gelişim ile ilgili belirlediği hedefleri özetlemektedir. Bu tür planların kullanıldığı eyaletlerde okul müdürü, meslekî gelişim planlarını tartışmak için her öğretmenle görüşür. Öğretmenlerin kişisel meslekî gelişim planlarının yerine getirilmesine yönelik bireysel ilerlemelerini belgelemek için biçimlendirici ve özetleyici nitelikte raporlar oluşturulur.

Bazı eyaletlerde kişisel meslekî gelişim planlarına ek olarak meslekî gelişim için bütün bir okul planına ihtiyaç vardır. Meslekî gelişim faaliyetlerini desteklemek için bütçeye para ayırmak, her okulun sorumluluğundadır. Okul planları, plan için onay verilmeden önce Eğitim Bakanlığı ile müzakere edilir. Daha sonra bu planların bir sonucu olarak bir okul sözleşmesi hazırlanır. Bu, genellikle üç yıl gibi bir süre boyunca okulun hedeflerini ve vizyon ifadesini kapsar. (Lorraine & Mackenzie, 2001). Öğretmenler; okulda okul planlaması, öğretim yöntem teknikleri, bilgi işlem, materyal geliştirme gibi konularda çalışmalar yapar. Yine meslekî ve kişisel gelişimleri için yüksek lisans, doktora gibi daha uzun dönemli ve ileri düzeydeki akademik çalışmalarda da yer alırlar (ACER, 2003). Avustralya’da üniversiteler de öğretmenlerin meslekî ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için modüller hâlinde eğitimler düzenlemektedir. Öğretmenler, üniversitelerden aldıkları eğitimleri sertifikalandırarak terfi veya değerlendirme amacıyla kullanmaktadır (Kostina, 2015). Okulların çoğu, hükümetten ek finansman almaktadır. Bu nedenle okullar, Avustralya’daki ulusal eğitim hedefleri altında faaliyet göstermek zorundadır. Bütün bu meslekî gelişim eğitimleri; müfredat günlerinde, okul gelişim günlerinde, dönemin ilk veya son günlerinde yapılabilmektedir. Bu uygulamalar, her dönem için bir kez gerçekleştirilir ve öğretmenler belirli bir konuyu tartışır. Geniş çapta konferanslar da yapılmaktadır. Bu konferanslar, yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. Genellikle her öğretmen, bir sunum gerçekleştirir. Öğretmenler, bu sunumları puan olarak da kullanabilmektedir (Kostina, 2015).

2.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Eğitimleri

Küresel rekabet, eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi, büyük veri, yapay zekâ gibi kavramlar, içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda sahip olmamız gereken beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir. Modern toplumun aile yapısında ailenin eğitici gücü azalmaktadır. Bu nedenle mevcut bilgiye ulaşabilen, yönetebilen, öğrencilere rehberlik edebilen öğretmenlere oldukça ihtiyaç duyulmaktadır (Özcan, 2013). Bu ihtiyacın karşılanması için öğretmenlerin sahip olması gereken alan yeterlilikleri bilinmeli ve bu yeterlilikler etkili öğretmen gelişim programları ile öğretmenlere kazandırılmalıdır (Erdaş, 2015).

Öğretmenlik; yasal olarak görev ve sorumlulukları belirlenmiş, profesyonellik gerektiren bir uğraş alanıdır (Yaşar, 2008). Meslekî gelişim, öğretmenler için sınıflarında öğrenci öğrenimini desteklemek adına önemli bir stratejidir (Kesen ve Öztürk, 2019). Öğretmenlerin meslekî gelişiminde profesyonel gelişim, öğrencilerin başarı elde etmelerinde doğrudan etkilidir (Nagy ve Wang, 2007). Darling-Hammond ve Ball (1998)’e göre öğrencinin başarısında öğretmenlerin etki derecesi %40 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğretmenleri eğitimin odağına yerleştirmektedir. Öğretmenin, başarı hikâyesi yazabilmesi için sürdürülebilir bir gelişim sürecine girmesi gerekir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, ancak meslekî gelişim ile gerçekleşebilir (Özkan ve Anıl, 2014).

Meslekî gelişim kavramı; hizmetiçi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların birbiriyle etkileşimi ve dönüşümü sonucunda gelişmiştir (Bümen, Alev, Çakar, Ural, ve Acar, 2012). TALIS 2008 raporunda meslekî gelişim; öğretmenin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer niteliklerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlanmıştır (OECD, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirebilmeleri ve öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için pek çok alanda bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Meslekî gelişim, yüksek standartlara ulaşmak için sürekli gelişim kapsamında önemli bir noktadadır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın getirdiği değişim rüzgârı, meslekî gelişimi eğitimcilerin kendilerini güncel tutabilmeleri açısından temel ilke hâline dönüştürmüştür. Bu yüzden meslekî gelişim, MEB’in vizyonunun bir parçası olmuştur. Bu vizyonun gerçekleşmesinde kaldıraç görevi üstlenecek stratejik amaçlar içinde eğitimcinin eğitimi konusu, ayrıcalıklı bir konumda ele alınmıştır.

Öğretim yerine öğrenim ögesinin öne çıktığı bir ortamda eğitimin her kademesindeki eğitimcilerin hem sürekli eğitilmesi, hem de kendi kendine öğrenebilecekleri sistemlere,

ortamlara erişebilmeleri sağlanmalı ve bunlar teşvik edilmelidir (TÜBİTAK, 2005). Bu durum, bizi öğrenmeyi öğrenme kavramına götürmektedir. Bu kavram, 21. yüzyıl yetkinliklerinin önemli bir kavramıdır. Öğrenmeyi öğrenme, öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak öğrenmede kullanılan stratejileri bilmesi, uygun stratejileri seçmesi ve kullanmasıdır. Kısacası öğrenmeyi öğrenme süreci, bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir (Güven, 2004). Şüphesiz meslekî gelişim eğitimleri bu bağlamdan kopamaz. Türkiye’de öğretmen gelişim stratejileri geliştirilirken bu durum dikkate alınmıştır.

Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişimleri,

a. Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 sayılı Kanunun 214. Maddesi.

b. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesi

c. 04 Ocak 1995 tarih ve 22161 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği ve 2007/57 ve 2008/73 sayılı Bakanlık Genelgeleri

d. 8 Nisan 1995 tarih ve 22252 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği,

kapsamında planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir.

Bakanlık hizmetiçi eğitim ihtiyacını; bilim ve teknolojiye gelişmeleri, yönetici raporlarını, denetim raporlarını, personelin taleplerini, araştırma sonuçlarını, kurul önerilerini, anketleri, ilgili mevzuatı, birim veya kurumların ihtiyaçlarını, kalkınma planlarını, hükümet programlarını, şura kararlarını, eylem planlarını ve diğer üst belgeleri dikkate alarak tespit eder. Meslekî gelişim faaliyetleri, her yıl web tabanlı olarak öğretmenlere yönelik yapılan hizmetiçi eğitim ihtiyacı anketi ile belirlenmektedir. Elde edilen verilerin sonuçları Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce merkezi ve mahalli olarak paylaşılarak eğitim faaliyetlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması sağlanmaktadır.

Hizmetiçi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme, üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim gibi alanlarda meslekî ve kişisel gelişim eğitimleri verilmektedir (MEB, 2018 a).

2.4. MEB Meslekî Gelişim Eğitimleri, Politika ve Stratejileri

Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimini sürekli kılmak, öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek amaçları doğrultusunda, Haziran 2017’de bir üst politika belgesi olarak “Öğretmen Strateji Belgesi” yayımlanmıştır. Belgede bu amacı gerçekleştirmeye yönelik hedefler ve eylem maddeleri bulunmaktadır.

Öğretmen strateji belgesinde öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesi için gerek öğretmenlik mesleğine ilişkin süreçler, gerekse temel sorun alanları göz önünde bulundurularak altı ana tema belirlenmiştir (MEB, 2017a). Belgede yer alan amaç, hedef ve eylemler, Şekil 1’de yer alan ana temalar dikkate alınarak oluşturulmuştur.



Şekil 1: Öğretmen Strateji Belgesi Ana Temaları

Belgede yer alan ana temalardan biri, sürekli meslekî gelişimdir. MEB, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişiminde sürekliliği sağlayabilmek için iki hedef belirlemiştir. Bu hedefleri Tablo 1’de görebilirsiniz.

Bilim ve teknoloji odaklı çağın getirdiği değişimler, farklılaşan öğrenci ihtiyaçları, eğitimde değişen paradigmlar ve yüklenen yeni anlamlar, öğretmene yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik bütünüyle insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yetkinlik ve beceri gerektiren bir meslek olarak ortaya çıkmaktadır.

Amaç	Hedefler
Yüksek nitelikli, iyi yetiştirilmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak.	Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek. Üniversite mezunları arasından öğretmenlik mesleğine en uygun olanları seçmek.

Tablo 1: Öğretmen Strateji Belgesinde Yer Alan Kişisel ve Meslekî Gelişimin Amaç ve Hedefleri

Öğretmenler, öğrencilerin kendini yetiştirmeleri için olumlu okul iklimi, üretkenlik ve yetkinlik kazandıracak öğrenme ortamları oluşturmak zorundadır. Bunun için öğretmen, 21. yüzyılın getirdiği becerilere ve yetkinliklere sahip olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin beklenenler doğrultusunda icra edilmesi için bu yetkinlikler, öğretmen yeterliliklerinin temelini oluşturmaktadır. Bu ihtiyaç, şüphesiz ki ulusal ve uluslararası beklentilerden doğmuştur (MEB, 2017b). Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişim faaliyetlerinde sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Söz konusu gereklilik çerçevesinde bu amaca yönelik olarak “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ve “Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmak” hedeflerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda Hedef 1’in incelenmesi uygun olacaktır.

Hedef 1: Öğretmenlerin Gelişim İhtiyacını Tespit İçin Periyodik Olarak Yapılacak Bir Performans Değerlendirme Sistemini Hayata Geçirmek.

Bu kapsamda akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımıyla “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiş ve yayınlamıştır. Ulusal ve uluslararası düzenlemeler dikkate alınarak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri sürekli güncellenmektedir. Son yapılan düzenleme ile ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine “genel, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi” yeterlikleri eklenmiştir. Tablo 2’de “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” gösterilmiştir.

A. Meslekî Bilgi	B. Meslekî Beceri	C. Tutum ve Değer
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde 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
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve meslekî gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Öğretmen Meslekî Genel Yeterlikleri; meslekî bilgi, meslekî beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan on bir yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin altmış beş göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017b). Tablo 3'te yer alan "C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim Yeterliği", öğretmenlerin meslekî gelişim eğitim faaliyetlerinin planlanmasında önemli bir etkidir.

C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim

Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve meslekî gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.

C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar

C4.3. Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.

C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.

C4.6. Meslekî etik ilkelere uyarak meslekî bağlılığını ve saygınlığını korur

C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Tablo 3: Kişisel Ve Meslekî Gelişim Yeterliği

Yeterlikler birçok paydaşa hitap ettiği gibi öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde sürekli gelişim için bir anlam ifade etmektedir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kullanım Alanları" Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerinin Kullanım Alanları

Bu bağlamda hizmetiçi eğitim programlarının planlanmasında ve yürütülmesinde meslekî gelişim açısından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” önemli bir kılavuzdur. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçları, öz değerlendirme ve performans değerlendirmeleri sonucunda tespit edilmektedir. Böylece öğretmenlerin güçlü oldukları yanlar ve desteklenip geliştirilmesi gereken hususlar da belirlenmektedir.

Öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimine katkı sağlamak amacıyla yapılan faaliyetlerin en önemlilerinden biri de “Okul Temelli Meslekî Gelişim Modeli”dir (OTMG). Temel Eğitime Destek Programı Projesi, Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanmış ve 2002 yılında faaliyete girmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimlerini artırmaya yönelik OTMG modeli uygulamaya alınmıştır. Hazırlanan OTMG kılavuzu, 2010 yılında yeniden güncellenmiştir. Birçok ilde pilot uygulamalar yapılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulamada görev yapan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu sonuçlara göre OTMG modeli, öğretmenlerin bireysel ve meslekî gelişimlerine katkı sağlamıştır. Ama öğretmenler bunu okul gelişimine yansıtamamıştır (MEB, 2018 b). OTMG farklı ülkelerde uygulanmıştır ve uygulanmaya devam etmektedir. En büyük özelliği, meslekî eğitimin okulun gelişimi ile uyumlu bir biçimde sürdürülmesidir (Owen, 2009). OTMG uygulamaları; gelişim öncelikleri, yetkinlikler, performans sistemi, hizmetiçi eğitim konuları ile yakından ilişkilidir. OTMG sürecinde veliler, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler birbirleri ile işbirliği içinde olmakta, okulun eğitim kalitesini yükseltmekte ve okulların öğrenen kurumlar olmasına katkı sağlamaktadır (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008).

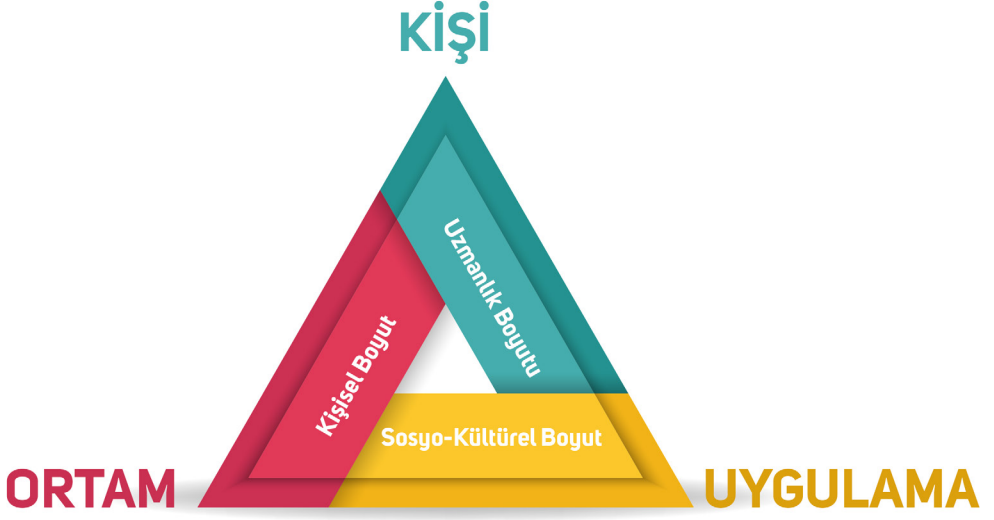
2.5. Meslekî Gelişim Eğitim Programları

2.5.1 Meslekî Gelişimin Boyutları

Gosselin, Viau-Guay, ve Bourassa’ya (2014) göre meslekî gelişim süreci, yapılandırıcı eğitim kapsamında ilişkisel olarak kişisel ve meslekî öğrenme süreci olarak iki süreçten oluşmaktadır. Kişisel öğrenme sürecinde bireysel öğrenme, etkinlik ve uygulamalar vardır. Öğrenme özelde gerçekleşmektedir. Meslekî öğrenme süreci ise alana özel teorik ve uygulamalar, meslekî etkinlikler ve yaşamsal bilgiler olarak gerçekleşmektedir. Bu süreçlerin sağlıklı yürütmesi meslekî becerileri geliştirmektedir. Meslekî gelişimin bu boyutları ve araştırmalar gelişimin farklı yönlerinin olduğunu ve zaman faktörünün önem kazandığını ortaya çıkarmaktadır. Yeni yaklaşımlar ise kişi, uygulama ve ortam olmak üzere üç bileşen ve üç boyut meydana getirmektedir (Şekil 3).

Kişisel Boyut: Bireyin kişisel gelişim serüvenidir. Kendi öğrenme planı doğrultusunda öğrenme söz konusudur. Farklı alanları ve temaları içerir.

Uzmanlık Boyutu: Teorik bilgiler öğrenilir ve uygulamaya dönüştürülür. Uygulama



Şekil 3: Meslekî Gelişimin Boyutları

ön plandadır. Böylece bilgi pekişir ve karşılaşılan durumlar yeni öğrenmeleri beraberinde getirir.

Sosyo-Kültürel Boyut: Kurumsal boyuttur. Görev yapılan sosyo-kültürel ortam ile yaptığı uygulamalar sonucu öğrenmesini ve meslekî gelişimini sürdürmektedir (Gosselin ve diğ., 2014).

2.5.2 Meslekî Gelişim Yaklaşımları

Öğretmenlerin meslekî gelişimleri konusunda genel kabul görmüş, gelişimsel yaklaşım ve uzmanlık yaklaşımı olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır (Şekil 4). Gelişimsel yaklaşımda zamanla kişisel ve meslekî yönden ilerleme ve tecrübe gelişimi söz konusudur. Uzmanlık yaklaşımında ise öğrenmeyle ve deneyimle ilişkilendirilme, bilgi, beceri, yöntem, teknik ve uygulama yönleri ön plana çıkmaktadır (Anderson, 1995; Güneş, 2016).

“Uzmanlık yaklaşımında sürekli öğrenme ve uzmanlaşma, meslekî gelişimin iki önemli boyutu olarak ele alınmaktadır. Sürekli öğrenme boyutunda bilgi ve beceriler, uzmanlaşma boyutunda ise yöntem, teknik, uygulama ve deneyim yönünden ilerleme öngörülmektedir (Güneş, 2016).”

Yukarıdaki yaklaşımlara bağlı olarak meslekî eğitim programları düzenlenmektedir. Özmantar ve Önala’ya (2017) göre meslekî gelişimlerin hedefi, sınıf içi uygulamalar geliştirme ve öğrenme çıktılarının tasarlanması konusunda öğretmenlerin beceri kazan-



Şekil 4: Meslekî Gelişim Yaklaşımları

masıdır. Bu yüzden düzenlenen hizmetiçi eğitim programları birbirine benzerlik göstermektedir. Hizmetiçi programlar; belirli bir zaman aralığında, herkese aynı içeriklerin sunulduğu, çalıştayların ağırlıkta olduğu, içeriklerin önceden hazırlandığı ve bilindiği, aynı zamanda alanında uzman kişilerin verdiği bir formatta sunulmaktadır. Bu format, beklenen faydayı sağlamamaktadır. Nitekim bunlar, yapılan araştırma ve raporlarda ortaya konmuştur (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011). Bu raporlar doğrultusunda Patton, Parker, ve Tannehill (2015) meslekî gelişim programlarının etkili olması için yapılan çalışmaları incelemiş ve sekiz temel özellik belirlemiştir. Bunlar:

Meslekî gelişimin,

Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulması

Öğretmenler arası sosyal katılım ve iş birliğini desteklemesi

Öğretmenler ve (uzman) eğitmenler arası ortak çalışma fırsatı sunması

Süreklilik arz etmesi ve destek sistemleri içermesi

Öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlaması

Öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve alan bilgilerini artıracak şekilde oluşturul-

ması

Öğretmenlere ihtimamla yaklaşan eğitimciler ile yürütülmesi

Öğretmenlerin öğrenme çıktılarını iyileştirmeye odaklanması

Bu temel özellikleri karşılayabilecek ve genel kabul görmüş yedi model bulunmaktadır (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989).

Türkiye’de ise meslekî gelişim eğitimleri daha çok Şekil 5’de belirtilen modellerden kurs ve seminer yöntemiyle devam etmektedir. Meslekî gelişim eğitiminde model seçimi, genelde programın hedefleri, içerik ve uygulama yapılacak bağlama göre değişmektedir.



Şekil 5: Meslekî Gelişim Modelleri

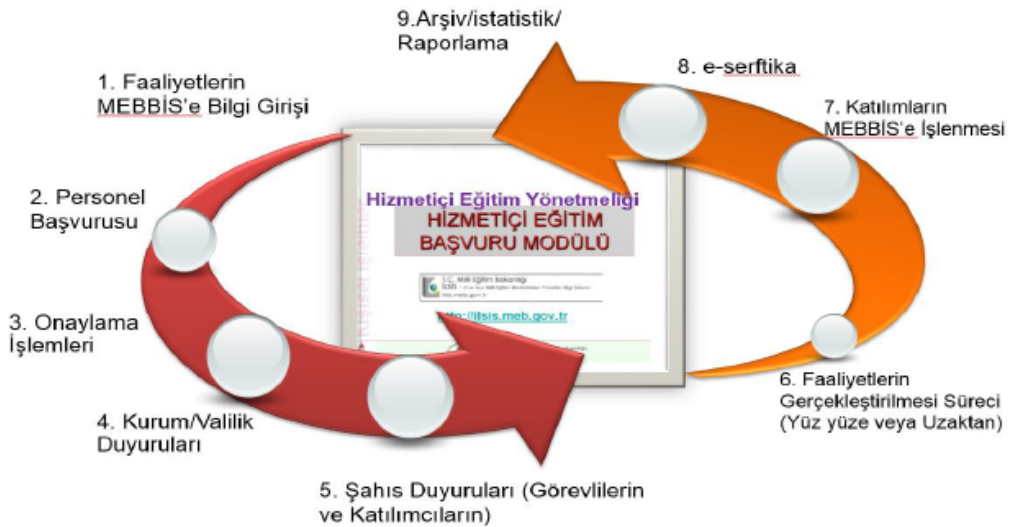
2.5.3. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Katılım

Eğitim; bireysel farklılıkları ve yetenekleri dikkate alan, üst düzey bilişsel düşünme gücüne ve nitelikli insan gücüne, bilimsel alana ve topluma önemli katkıları olan bir hizmettir. Toplumsal gelişimin önemli bir sürdürücüsü olan eğitim sisteminin daha fazla fayda ve kazanç sağlaması için nitelikli öğretmen gelişim politikaları üretilmelidir. Türkiye bunun öneminin farkında olup bu görevi “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü”ne vermiştir. Tüm öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik eğitimler ile öğretmenlerin verimliliklerinin artırılmasına ve üst görevlere hazırlanmalarına yönelik planlanan tüm faaliyetler bu genel müdürlük tarafından yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitimler, şüphesiz ki öğretmenlerin meslekî gelişimlerini olumlu yönde geliştiren önemli bir faktördür. Bu sebeple öğretmen yetiştirmede hizmetiçi eğitim ve bu eğitimlere katılım önemli ve gereklidir.

Ceylan ve Özdemir’in (2016) İngiliz ve Türk öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada, katılımcıların neredeyse tamamı meslekî gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Değişimdeki hız, bilim ve teknolojiye ilerlemeler, sosyolojik farklılaşmalar,

öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, beklentiler, değişen dünyanın getirdiği bilgi ve beceriye uyum sağlama ihtiyacı gibi nedenlerden dolayı öğretmenler meslekî gelişimlere ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Yalçın İncik ve Akbay'ın (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin %67,3'ü meslekî gelişime yönelik eğitim ihtiyacı hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %32,6'sı ise kendini yeterli hissetmiştir. Bu ve benzeri araştırmalarda oranlar, araştırmanın sınırlılıkları dâhilinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle son 10 yılda eğitim ihtiyacı hissetme oranı sürekli artmaktadır.

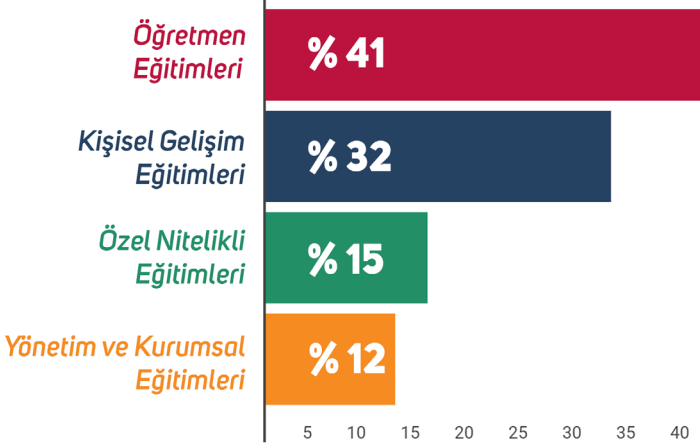
Hizmetiçi eğitim faaliyetleri; öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizleriyle belirlenen meslekî-kişisel gelişim ihtiyaçları, eylem planları, ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolleri, meslek kuruluşlarının ihtiyaçları, bakanlık ve kurum politikaları doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir. Faaliyetlere ait tüm duyuru ve işlemler Şekil 6'daki gibi gerçekleşmektedir.



Şekil 6: Hizmetiçi Eğitim Süreci

Ülkemizde hizmetiçi eğitim faaliyetleri, 1960 yılından beri düzenlenmektedir. Bu eğitimler, 1993 yılından itibaren mahalli olarak da düzenlenmektedir. 1960 yılında iki kurs ve 85 katılımcı ile başlayan faaliyetler, 2018 yılında merkezi ve mahalli olarak düzenlenen 35.408 hizmetiçi eğitim faaliyetine 1.181.246 katılım ile devam etmiştir. Mevcut öğretmen sayısı dikkate alındığında yüz yüze eğitim yaklaşımıyla bütün öğretmenlere ihtiyaç duyulan zamanda ve alanda hizmetiçi eğitim verilmesi mümkün olmadığı için uzaktan eğitime de başlanılmıştır.

2019 yılında öğretmen eğitimlerinin planlanması için anket yapılmıştır. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda standart eğitim programları hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin tercih ettiği eğitim türleri Grafik 1’de gösterilmiştir (MEB, 2018c).



Grafik 1: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Kapsamında Tercih Ettiği Eğitim Türleri

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, mahalli ve yerel olarak yapılmaktadır. Tablo 4’de görüldüğü gibi 2012 yılına kadar olan istatistikler, sadece öğretmenleri değil, diğer personelleri de kapsamaktadır. Bu yıldan sonra uzaktan eğitim başlamıştır. 2012-2016 yılları arasındaki toplam katılımcı sayısı, sadece öğretmen sayılarını temsil etmektedir. 2017 yılından sonraki toplam katılımcı sayısı ise hizmetiçi eğitim saat sayısını ifade etmektedir.

Yıl		Toplam Faaliyet Sayısı	Toplam Katılımcı Sayısı
2000	--	6.571	312.009
2001	--	7.945	341.491
2002	--	12.085	517.715
2003	--	7.573	272.862
2004	--	11.948	621.556
2005	--	9.593	511.324
2006	--	15.463	516.539
2007	--	20.469	481.944
2008	--	25.241	582.348
2009	--	11.836	497.954
2010	--	20.203	486.396
2011	--	21.004	511.673
2012*	Yüz Yüze	20.280	670.087
	Uzaktan		
2013*	Yüz Yüze	16.155	445.084
	Uzaktan		
2014*	Yüz Yüze	15.596	447.137
	Uzaktan		
2015*	Yüz Yüze	21.341	561.648
	Uzaktan		
2016 *	Yüz Yüze	37.798	1.729.016
	Uzaktan		
2017**	Yüz Yüze	27.752	1.047.477
	Uzaktan		
2018***	Yüz Yüze	35.408	1.181.246
	Uzaktan		

Tablo 4: 2000-2018 Yılları Arası Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri İstatistikleri

*Bu yıllarda düzenlenen eğitimlerin hedef kitlesi öğretmen olarak belirlenmiştir.

**2017 yılında öğretmen başına düşen hizmetiçi eğitim saati = $1.047.477/800.000 \times 30$ = 39,3 saat olarak gerçekleşmiştir (2017 yılı öğretmen sayısı 800.000 olarak hesaplanmıştır)

*** 2018 yılı öğretmen başına düşen hizmetiçi eğitim saati = $1.181.246/920.524 \times 30 = 38,5$ Saat (2018 yılı öğretmen sayısı 920.524) (MEB, 2018 c)

Tablo 5’den de anlaşıldığı gibi 2012 yılına kadar, katılımcı sayısında genel olarak düzenli artış yaşanmıştır. Faaliyet sayısında ise farklılıklar yaşanmaktadır.

Yıl		Toplam Faaliyet Sayısı	Toplam Katılımcı Sayısı
2000	--	6.571	312.009
2001	--	7.945	341.491
2002	--	12.085	517.715
2003	--	7.573	272.862
2004	--	11.948	621.556
2005	--	9.593	511.324
2006	--	15.463	516.539
2007	--	20.469	481.944
2008	--	25.241	582.348
2009	--	11.836	497.954
2010	--	20.203	486.396
2011	--	21.004	511.673

Tablo 5: 2000-2011 Yılları Arası Hizmet İçi Toplam Faaliyet ve Katılımcılar

2012 ve 2018 yılları arasında yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim de başlamıştır. Tablo 6’da görülen değerler, bu dönem içindeki toplam faaliyet sayısı ve alınan eğitim saat sayısını göstermektedir.

2012*	Yüz Yüze	20.280	670.087
	Uzaktan		
2013*	Yüz Yüze	16.155	445.084
	Uzaktan		
2014*	Yüz Yüze	15.596	447.137
	Uzaktan		
2015*	Yüz Yüze	21.341	561.648
	Uzaktan		
2016 *	Yüz Yüze	37.798	1.729.016
	Uzaktan		
2017**	Yüz Yüze	27.752	1.047.477
	Uzaktan		
2018***	Yüz Yüze	35.408	1.181.246
	Uzaktan		

Tablo 6: 2012-2018 Yılları Arası Hizmetiçi Toplam Faaliyet ve Eğitim Saat Sayısı.

Tüm öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılım oranı ulaşılabilirlik açısından önem taşımaktadır. Tablo 7, 2018 yılına kadar eğitim alan personelin toplam öğretmen sayısı içindeki oranını göstermektedir. 2001-2011 yılları arası oranların yüksek; hatta 2004 yılında %100'ün üzerine çıkan bir sonucun olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen sayılarına göre oranlanmıştır. Oysaki katılımcı sayısı tüm MEB personeli kapsamaktadır. Bununla beraber bir öğretmenin birden fazla eğitime katılmış olduğu düşünülebilir. 2012 yılından sonra ise katılım saati baz alınmış ve katılımcı öğretmenler orantılanmıştır.

Yıl	Öğretmen Sayısı (TÜİK)	Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Sayısı	Hizmetiçi Eğitim Katılımcı Sayısı	Eğitim Alanların Toplam Öğretmen Sayısına Oranı
2001	485.984	7.945	341.491	70%
2002	517.571	12.085	517.715	100%
2003	511.259	7.573	272.862	53%
2004	531.946	11.948	621.556	116%
2005	568.902	9.593	511.324	89%
2006	575.176	15.463	516.539	89%
2007	590.494	20.469	481.944	81%
2008	636.493	25.241	582.348	91%
2009	650.031	11.836	497.954	76%
2010	692.539	20.203	486.396	70%
2011	726.033	21.004	511.673	70%
2012	751.666	20.280	670.087	56%
2013	806.697	16.155	445.084	37%
2014	847.889	15.596	447.137	37%
2015	889.695	21.341	561.648	40%
2016	896.584	37.798	1.729.016	76%
2017	904.679	27.752	1.047.477	53%
2018	920.524	35.408	1.181.246	77%

Tablo 7: 2001-2018 Yıllarında Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine Katılan Öğretmenlerin Mevcut Öğretmen Sayısına Oranı (%) (Meb, 2018 C)

Tablo 8’de 2011 yılına kadar eğitim alanların (personel dahil) toplam öğretmen sayısına oranı grafik olarak yer almaktadır. Grafiğin dalgalı olması, faaliyet sayısındaki düzensizlikten kaynaklıdır.

Yıl	Öğretmen Sayısı (TÜİK)	Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Sayısı	Hizmetiçi Eğitim Katılımcı Sayısı	Eğitim Alanların Toplam Öğretmen Sayısına Oranı
2001	485.984	7.945	341.491	70%
2002	517.571	12.085	517.715	100%
2003	511.259	7.573	272.862	53%
2004	531.946	11.948	621.556	116%
2005	568.902	9.593	511.324	89%
2006	575.176	15.463	516.539	89%
2007	590.494	20.469	481.944	81%
2008	636.493	25.241	582.348	91%
2009	650.031	11.836	497.954	76%
2010	692.539	20.203	486.396	70%
2011	726.033	21.004	511.673	70%

Tablo 8: 2001-2011 Yılları Arası Öğretmen Sayısı ve Hizmet İçi Eğitime Katılım Oranları

2012-2018 yılları arasında faaliyet sayısı artmakla beraber düzensizlik devam etmektedir. Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmen oranında ise genel olarak dalgalı bir azalma söz konusudur.

Yıl	Öğretmen Sayısı (TÜİK)	Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Sayısı	Hizmetiçi Eğitim Katılımcı Sayısı	Eğitim Alanların Toplam Öğretmen Sayısına Oranı
2012	751.666	20.280	670.087	56%
2013	806.697	16.155	445.084	37%
2014	847.889	15.596	447.137	37%
2015	889.695	21.341	561.648	40%
2016	896.584	37.798	1.729.016	76%
2017	904.679	27.752	1.047.477	53%
2018	920.524	35.408	1.181.246	77%

Tablo 9: 2012-2018 Yılları Arası Öğretmen Sayısı ve Hizmet İçi Eğitime Katılım Oranları

2.5.4. Meslekî Gelişim Eğitim Kurumları

Hizmetiçi eğitim faaliyetleri, yıllık merkezi planlama ile aşağıdaki dokuz hizmetiçi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilmektedir.

1. Ankara Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
2. Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
3. Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
4. Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
5. Rize-Çayeli Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
6. Yalova-Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
7. İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
8. Van Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü,
9. İzmir-Yenifoça Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü

Bu merkezler toplam 1336 yatak kapasitelidir. Hizmetiçi eğitimler, faaliyetlerin yoğun olduğu aylarda öğretmenleri ve yatılılık imkânı bulunan diğer okul ve kurumlarda düzenlenmektedir. Ayrıca verilen yetki uyarınca valiliklerce de illerde yıllık mahalli planlama ile hizmetiçi eğitim faaliyetleri planlanıp yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri yarıyıl ve yaz tatillerinde ağırlıklı olmak üzere yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirilmektedir(MEB, 2018 c).

2.5.5. 2023 Vizyonunda Meslekî Gelişim Eğitimleri

Eğitim sisteminde, eğitim politikaları başta olmak üzere müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin meslekî yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Eğitim alanındaki yeniliklere ayak uydurabilme kapasitesine sahip ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları edinmeye daha hızlı adapte olabilen öğretmenlerin nitelikli iş üretme imkânı sunabilme adına 2023 vizyonunda meslekî gelişime yer verilmiştir. 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan “2023 Eğitim Vizyonu”nda nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanması için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin meslekî becerilerinin geliştirilmesinin öncelikli bir önem taşıdığı belirtilmiştir.

Bu doğrultuda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin meslekî gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenim ile desteklenerek yeni bir meslekî gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulması hedeflenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile gerçekleştirilecek iş birliği ve koordinasyon aracılığıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerinin,

lisansüstü derecesine dayalı olarak yapılandırılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda meslekî gelişim eğitimleri aşağıdaki şekilde, orta vadeli programa dahil edilmiştir.

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Meslekî Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak

- Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için “Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları” yapılandırılacaktır.

- Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde meslekî uzmanlık programları açılacaktır.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde meslekî gelişim programları tasarlanacaktır.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin meslekî gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmetiçi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.

- Okul yöneticiliği, yüksek lisans düzeyinde meslekî uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır.

- Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır.

İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak

- Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacaktır.

3. Türkiye Geneli Bir Araştırma: Sürdürülebilirlik için Öğretmenlerin Meslekî Eğitimlere Bakışı

3.1. Araştırma Yöntemi

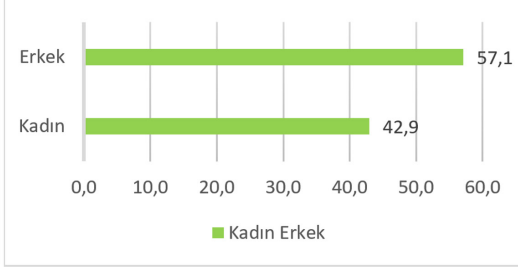
Bu araştırmada öğretmenlerin meslekî eğitimlere karşı tutum ve görüşleri ile mevcut durumu ortaya koyma adına tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, sorulara verilen cevapların ne yönde olduğunu belirlemek adına yapılacak istatistikler için uygun bir yöntemdir (Creswell, 2017). Tutumlar, inançlar ve görüşler bireylerin bir konu hakkındaki düşünce ve şekillerini içerirken uygulamalar, gerçekte ortaya çıkan davranışlardır. Bütün

bu durumlar, öğretmenlerin meslekî gelişimi açısından ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında desen olarak kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Kesitsel arama deseninde anket uygulaması veya verilerin toplanması çok kısa bir zamanda gerçekleştirilir.

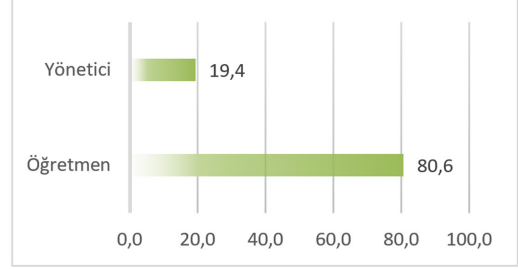
3.2. Katılımcılar

Tarama araştırmalarında örneklemin hedef grubun özelliklerini temsil edebilmesi açısından oldukça büyük bir örneklem kitlesi seçmek önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma evreni, 2019-2020 öğretim yılında görev alan Türkiye’deki tüm öğretmenler olarak belirlenmiştir. Nicel örnekleme stratejilerinden çok aşamalı tabakalı örnekleme modeli kullanılmıştır. Coğrafi bölgelerin tümünden örneklem alınmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye’nin tüm coğrafi bölgesini kapsamaktadır. Araştırmaya katılan 3369 eğitimcinin tanımlayıcı bilgilerine aşağıdaki grafiklerde yer verilmiştir.



Grafik 2: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı



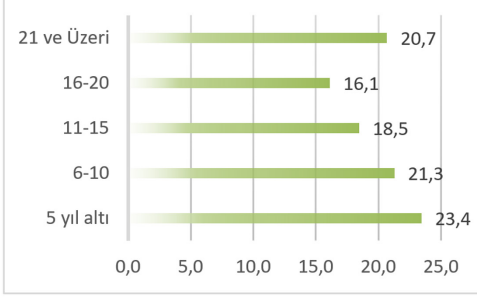
Grafik 3: Katılımcıların Görev Türlerine Göre Dağılımı

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı analiz edildiğinde Grafik 2’den anlaşılabileceği üzere erkeklerin oranı % 57, bayanların oranı ise % 43’tür.

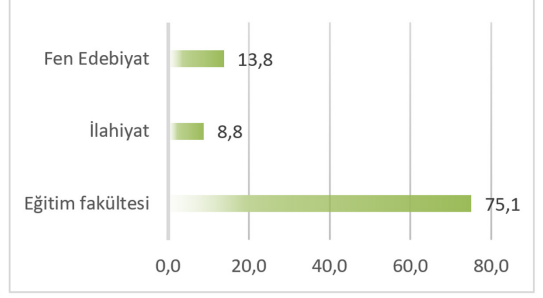
Grafik 3’te ise katılımcıların % 20’sinin yöneticilerden, % 80’ninin ise öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde toplam katılımcı içerisinde bayan yönetici oranının en fazla olduğu bölgenin % 4,8 ile Karadeniz Bölgesi olduğu görülmektedir. Daha sonra ise % 4,4 ile Ege Bölgesi gelmektedir. En az kadın yönetici oranı ise % 0,3 ile Akdeniz Bölgesi’ndedir. Erkek yöneticilerin en fazla olduğu bölge ise % 21,8 ile İç Anadolu Bölgesi’dir. En az erkek yönetici ise % 10 ile Akdeniz Bölgesi’ndedir. Yöneticilerin katılım oranlarının beklenenin üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum bize yöneticilerin bu araştırmayı daha çok önemseydiğini göstermektedir.

Grafik 4’de bize katılımcıların kıdemlerine göre dağılımlarını göstermektedir. En fa-

zla katılım %23,4 ile mesleğinin ilk beş yılındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. İkinci en yüksek katılım oranı ise %20,7 ile yirmi yaş ve üzeridir. Bununla beraber grafik 5’de de gözüktüğü gibi katılımcıların %75,1 i eğitim fakültesi mezunudur. Diğerleri ise Pedagojik formasyona sahip olup çeşitli fakültelerden mezun olmuştur.



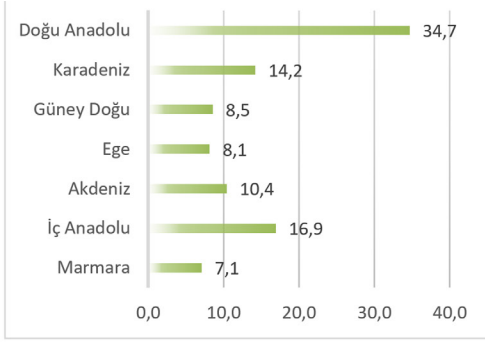
Grafik 4: Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı



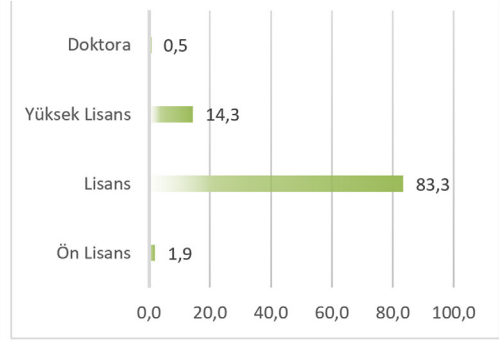
Grafik 5: Katılımcıların Mezuniyet Alanlarına Göre Dağılımı

Grafik 6’da katılımcıların görev bölgesine göre dağılımlarına baktığımızda Doğu Anadolu Bölgesi’nden katılımın % 35 ile en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunu, % 17 ile İç Anadolu Bölgesi, % 14 ile Karadeniz Bölgesi, % 10 ile Akdeniz Bölgesi takip etmektedir. En az katılım ise % 8 ile Ege Bölgesi’nden olmuştur.

Katılımcıların öğrenim düzeyleri ile ilgili veriler, Grafik 7’de yer almaktadır. Katılımcıların % 83’ü lisans eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Doktora oranı % 0,5, yüksek lisans oranı ise % 14’tür. Ön lisans mezunu olanlar ise % 2’dir. Tablo 11 incelendiğinde toplam katılımcı içerisinde lisans düzeyinde kadınlar % 42,5 oranı ile en fazla Doğu Anadolu Bölgesi’nde olduğu görülmüştür. Yüksek lisanslı kadın oranı nispeten bölgelere düzenli dağılmıştır. Doktoralı kadın sayısı ise birdir. Erkekler ise lisans düzeyinde % 59’luk bir oranla Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde olduğu görülmüştür. En fazla doktoralı ise Akdeniz Bölgesi’ndedir.

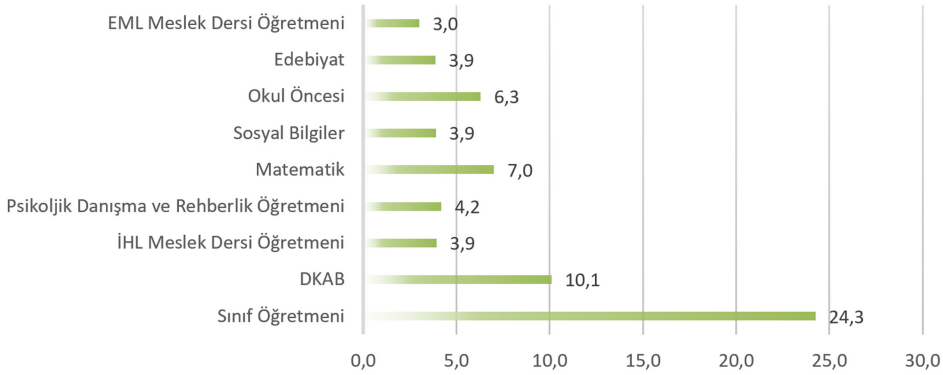


Grafik 6: Katılımcıların Görev Bölgesine Göre Dağılımları



Grafik 7: Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Grafik 8'deki verilere göre en yüksek katılımın % 24 ile sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla % 10 ile DKAB, % 7 ile matematik branşları takip etmektedir.



Grafik 8: Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet			Görev Bölgesi							Toplam Kişi
			% Marmara	% İç Anadolu	% Akdeniz	% Ege	% Güneydoğu	% Karadeniz	% Doğu Anadolulu	
Kadın	Görev	Öğretmen	41,0	35,6	38,7	41,2	29,9	42,2	44,9	1363
		Yönetici	1,3	1,8	0,3	4,4	1,7	4,8	2,5	83
	Toplam		42,3	37,4	39,0	45,6	31,6	47,0	47,4	1446
Erkek	Görev	Öğretmen	38,1	40,9	51,0	32,5	50,3	34,2	38,8	1354
		Yönetici	19,7	21,8	10,0	21,9	18,1	18,8	13,8	569
	Toplam		57,7	62,6	61,0	54,4	68,4	53,0	52,6	1923
Toplam	Görev	Öğretmen	79,1	76,5	89,7	73,7	80,2	76,4	83,7	2717
		Yönetici	20,9	23,5	10,3	26,3	19,8	23,6	16,3	652
	Toplam Kişi		239	570	351	274	288	479	1168	3369

Tablo 10: Katılımcıların Cinsiyet Ve Görev Türüne Göre Coğrafi Bölgelere Dağılış Oranı (%)

Cinsiyet			Görev Bölgesi							Toplam Kişi
			% Marmara	% İç Anadolu	% Akdeniz	% Ege	% Güneydoğu	% Karadeniz	% Doğu Anadolulu	
Kadın	Öğrenim	Ön Lisans	4,2	0,4	1,1	1,5	0,0	0,2	0,5	27
		Lisans	33,5	32,8	33,9	39,1	27,4	41,5	42,5	1267
		Yüksek Lisans	4,6	4,2	4,0	5,1	4,2	5,0	4,5	151
		Doktora	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	1
	Toplam %		42,3	37,4	39,0	45,6	31,6	47,0	47,4	1446
Erkek	Öğrenim	Ön Lisans	1,3	1,8	1,4	2,9	0,3	0,4	0,7	37
		Lisans	39,7	47,2	47,0	42,7	59,0	43,0	44,3	1540
		Yüksek Lisans	15,9	13,2	11,4	8,0	8,3	9,2	7,5	331
		Doktora	0,8	0,5	1,1	0,7	0,7	0,4	0,0	15
	Toplam %		57,7	62,6	61,0	54,4	68,4	53,0	52,6	1923
Toplam	Öğrenim	Ön Lisans	5,4	2,1	2,6	4,4	0,3	0,6	1,2	64
		Lisans	73,2	80,0	80,9	81,8	86,5	84,6	86,8	2807
		Yüksek Lisans	20,5	17,4	15,4	13,1	12,5	14,2	12,0	482
		Doktora	0,8	0,5	1,1	0,7	0,7	0,6	0,0	16
	Toplam Kişi		239	570	351	274	288	479	1168	3369

Tablo 11: Katılımcıların Cinsiyet Ve Öğrenim Türüne Göre Coğrafi Bölgelere Dağılış Oranı (%)

3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Tarama araştırmalarında en uygun veri toplama aracı anketlerdir. Konu ve amaç bağlamında literatür taraması yapılmış ve uzmanlardan faydalanarak anket soruları hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, kıdem, branş gibi demografik verileri toplamaya yönelik oluşturulmuştur. İkinci bölüm meslekî gelişim eğitimlerine yönelik tutum ve eğilimlerin belirlendiği likert ölçekli sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, meslekî gelişim uygulamalarının değerlendirildiği ve cevabı “evet veya hayır” olan soruların olduğu bölümdür. Dördüncü bölüm ise meslekî gelişim eğitimleri ihtiyacını belirlemeye yönelik likert ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

4. Analiz ve Bulgular

4.1. Meslekî Gelişim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

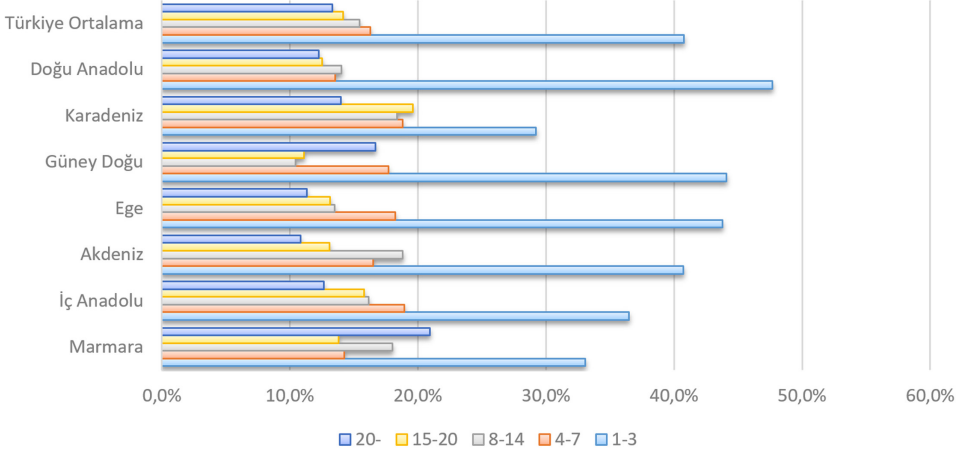
4.1.1. Meslekî Gelişim Eğitimine Katılım Gün Sayısı

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişime Katılım Gün Sayısı (2020)					
			1-3	4-7	8-14	15-20	20 üzeri	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	79	34	43	33	50	239
		%	33,1	14,2	18,0	13,8	20,9	100,0
	İç Anadolu	Sayı	208	108	92	90	72	570
		%	36,49	18,9	16,1	15,8	12,6	100,0
	Akdeniz	Sayı	143	58	66	46	38	351
		%	40,7	16,5	18,8	13,1	10,8	100,0
	Ege	Sayı	120	50	37	36	31	274
		%	43,8	18,2	13,5	13,1	11,3	100,0
	Güneydoğu	Sayı	127	51	30	32	48	288
		%	44,1	17,7	10,4	11,1	16,7	100,0
	Karadeniz	Sayı	140	90	88	94	67	479
		%	29,2	18,8	18,4	19,6	14,0	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	557	158	164	146	143	1168
		%	47,7	13,5	14,0	12,5	12,2	100,0
Toplam		Sayı	1374	549	520	477	449	3369
		%	40,8	16,3	15,4	14,2	13,3	100,0

Tablo 12: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim Eğitimine Katılım Gün Sayısı (2020)

Son iki yıl içerisinde meslekî gelişim eğitimlerine katılım gün sayısının çoğunlukla 1-3 gün arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12). Doğu Anadolu Bölgesi'nde 3-4 gün arasında eğitim alanların oranı en fazla olup % 47,7'lik bir orandadır. Bu bölgemizi % 44,1 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi takip etmektedir. Meslekî gelişim eğitimlerine katılımın

gün sayısı açısından en fazla olduğu bölge Marmara Bölgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçlar, atölye çalışmaları ve yetkinlik kazanma odaklı çalışmalara katılımı paralel-lik göstermektedir.



Grafik 9: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim Eğitimine Katılım Gün Sayısı (2020)

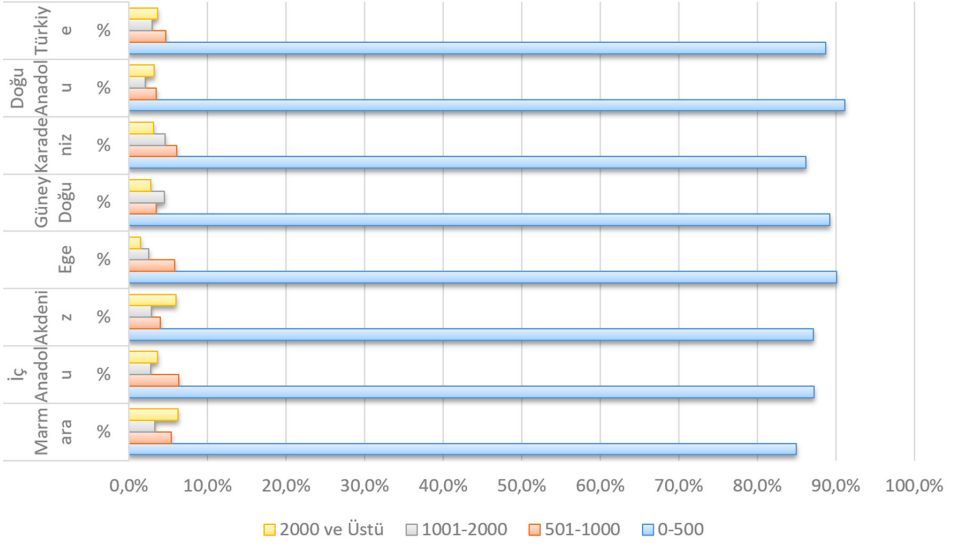
Meslekî gelişim eğitimine katılım gün sayısı açısından Türkiye geneli sonuçlara baktığımızda 1-3 gün arası katılım sağlama oranı % 40,8 ile oldukça yüksek çıkmıştır. Etkili bir meslekî gelişim için eğitime katılım gün sayısının artırılması gerekmektedir. Grafik 9 incelendiğinde 20 gün ve üzeri katılım sayısı % 13,3, 15-20 gün arası % 15,4'tür.

4.1.2. Meslekî Gelişim Eğitimi İçin Harcama Maliyeti

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Harcama Maliyeti (2020)			
			0-500	501-1000	1001-2000	2000 ve Üstü
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	203	13	8	15
		%	84,9	5,4	3,3	6,3
	İç Anadolu	Sayı	497	36	16	21
		%	87,19	6,3	2,8	3,7
	Akdeniz	Sayı	306	14	10	21
		%	87,2	4,0	2,8	6,0
	Ege	Sayı	247	16	7	4
		%	90,1	5,8	2,6	1,5
	Güneydoğu	Sayı	257	10	13	8
		%	89,2	3,5	4,5	2,8
	Karadeniz	Sayı	413	29	22	15
		%	86,2	6,1	4,6	3,1
	Doğu Anadolu	Sayı	1065	41	24	38
		%	91,2	3,5	2,1	3,3
Toplam		Sayı	2988	159	100	122
		%	88,7	4,7	3,0	3,6

Tablo 13: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Harcama Maliyeti (2020)

Son ki yılda meslekî gelişim için yapılan harcamalar, genelde 500 ₺'nin altında kalmıştır. Bütün bölgelerimizde birbirine yakın sonuçlar görülmektedir. Tablo 13, meslekî gelişim eğitimlerine harcanan rakamların ne kadar az olduğunu açıkça göstermektedir.



Grafik 10: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Harcama Maliyeti (2020)

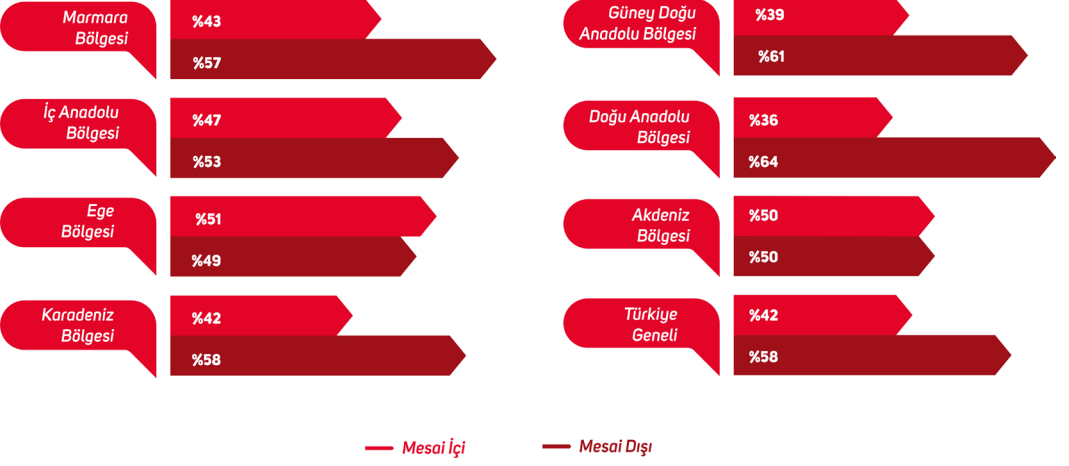
Meslekî gelişim eğitimleri için katılımcıların % 88,7'si Türkiye geneli yapılan harcamalarda 500 ₺'nin altında kalmaktadır (Grafik 10). MEB tarafından bu durumun sebepleri detaylı bir şekilde araştırılmalıdır.

4.1.3. Meslekî Gelişim Eğitim Süreleri

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Harcanan Süre (2020)		
			Mesai İçi	Mesai Dışı	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	102	137	239
		%	42,7	57,3	100,0
	İç Anadolu	Sayı	266	304	570
		%	46,67	53,3	100,0
	Akdeniz	Sayı	175	176	351
		%	49,9	50,1	100,0
	Ege	Sayı	139	135	274
		%	50,7	49,3	100,0
	Güneydoğu	Sayı	111	177	288
		%	38,5	61,5	100,0
	Karadeniz	Sayı	201	278	479
		%	42,0	58,0	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	423	745	1168
		%	36,2	63,8	100,0
Toplam		Sayı	1417	1952	3369
		%	42,1	57,9	100,0

Tablo 14: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Harcanan Süre (2020)

Tablo 14 incelendiğinde meslekî eğitimlerin alınma zamanlarının çoğunlukla mesai saatlerinin dışında olduğu görülmektedir. Marmara Bölgesi'nde mesai saatleri içinde alınan eğitimin oranı diğer bölgelere göre daha yüksektir (% 13). Bu da bizlere bu bölgedeki okullarda gelişim odaklı programların daha fazla yapıldığını göstermektedir.



Grafik 11: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Harcanan Süre (2020)

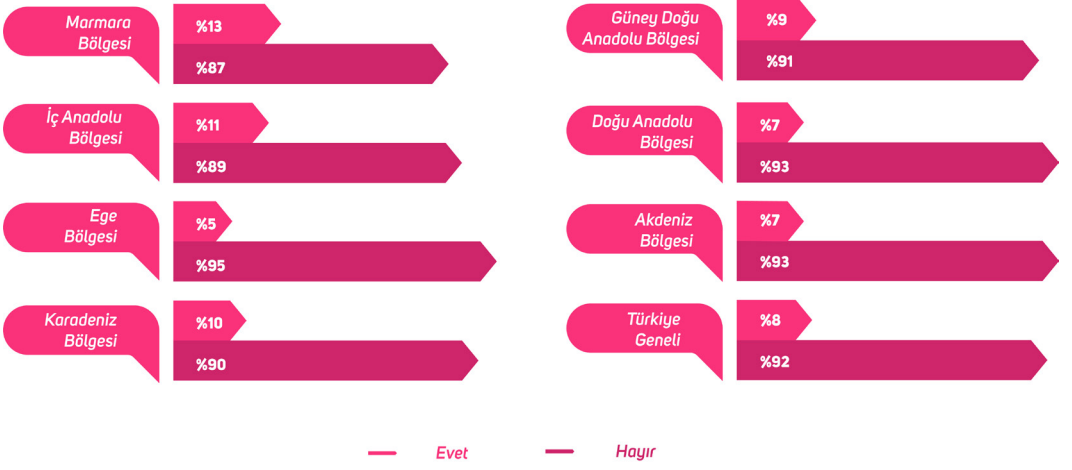
Meslekî gelişim için alınan eğitimlerin Türkiye geneli durumuna baktığımızda Grafik 11 bize katılımcıların % 42'sinin mesai saati içinde eğitim aldıklarını göstermektedir.

4.1.4. Meslekî Gelişim Eğitimine Katılımda Ücret Desteği Alma Durumu

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Kurumdan Ücret Desteği Alma Durumu (2020)		
			Evet	Hayır	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	30	209	239
		%	12,6	87,4	100,0
	İç Anadolu	Sayı	60	510	570
		%	10,53	89,5	100,0
	Akdeniz	Sayı	24	327	351
		%	6,8	93,2	100,0
	Ege	Sayı	15	259	274
		%	5,5	94,5	100,0
	Güneydoğu	Sayı	26	262	288
		%	9,0	91,0	100,0
	Karadeniz	Sayı	50	429	479
		%	10,4	89,6	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	81	1087	1168
		%	6,9	93,1	100,0
	Toplam	Sayı	286	3083	3369
		%	8,5	91,5	100,0

Tablo 15: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Kurumdan Ücret Desteği Alma Durumu (2020)

Eğitimcilerin meslekî gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörlerin başında finansman sorunu gelmektedir. Öğretmenlerin eğitim için kurumlarından aldıkları desteğin yetersiz olduğu görülmektedir (Tablo 15). En çok destek veren kurumlar, Marmara Bölgesi'nde % 13 oranındadır. Doğu Anadolu Bölgesi'nde katılımcıların % 93'ü kurumlarından destek almadıklarını belirtmiştir.



Grafik 12: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Kurumdan Ücret Desteği Alma Durumu (2002)

Türkiye geneline baktığımızda katılımcıların % 92'si meslekî gelişim adına kurumlarından bir destek almadıklarını belirtmiştir (Grafik 12). Bu oranın çok yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.5. Meslekî Gelişim Eğitim Programlarının İhtiyaç Doğrultusunda Açılma Durumu

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Eğitimlerin İhtiyaç Doğrultusunda Açılma Durumu (2020)		
			Evet	Hayır	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	123	116	239
		%	51,5	48,5	100,0
	İç Anadolu	Sayı	311	259	570
		%	54,56	45,4	100,0
	Akdeniz	Sayı	178	173	351
		%	50,7	49,3	100,0
	Ege	Sayı	129	145	274
		%	47,1	52,9	100,0
	Güneydoğu	Sayı	127	161	288
		%	44,1	55,9	100,0
	Karadeniz	Sayı	290	189	479
		%	60,5	39,5	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	595	573	1168
		%	50,9	49,1	100,0
Toplam		Sayı	1753	1616	3369
		%	52,0	48,0	100,0

Tablo 16: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Eğitimlerin İhtiyaç Doğrultusunda Açılma Durumu (2020)

Öğretmen gelişim programları planlanırken farklı süreçler işlemektedir. Bu süreçlerden biri de öğretmenlerin beklentileridir. Bunda amaç, öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eğitim eksikliklerini tespit etmektir. Tablo 16 bize katılımcı öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını, açılan programların ihtiyaçları doğrultusunda açılmadığını beyan etmiştir. Bölgeler bazında en yüksek düzeyde ihtiyaçlara binaen eğitim beklentilerinin karşılandığı yerlerin; Karadeniz (% 61) ve İç Anadolu Bölgeleri'ndeki (% 55) eğitimlerin olduğu görülmektedir.



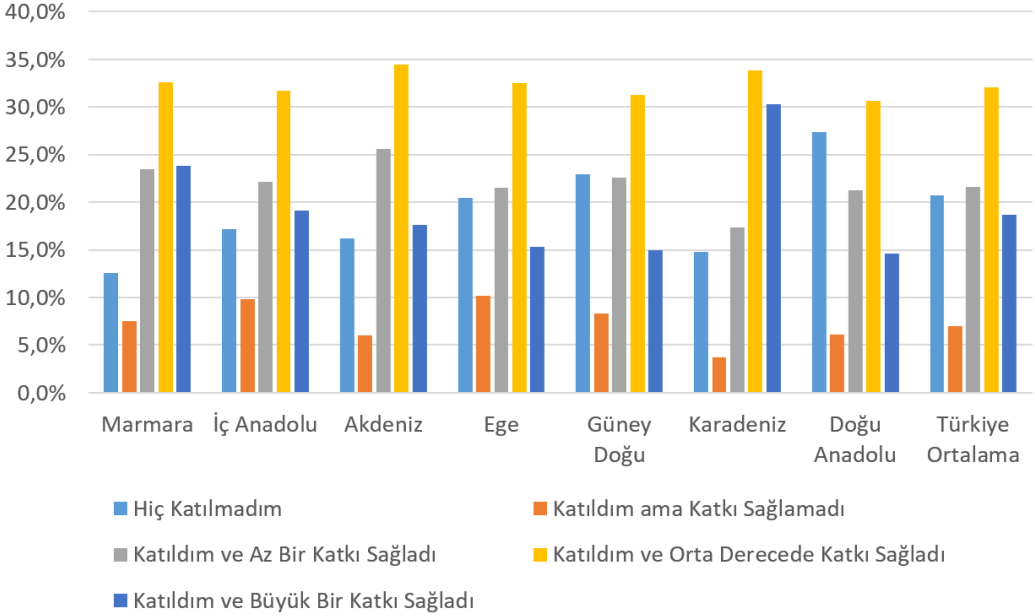
Grafık 13: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Eğitimlerin İhtiyaç Doğrultusunda Açılma Durumu (2020)

Ülke genelini incelediğimizde katılımcıların % 52'si eğitimlerin ihtiyaçları doğrultusunda açıldığını belirtmektedir (Grafik 13). Bu oranın düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda yapılan meslekî gelişim eğitimleri, onların fayda sağlama durumlarını pozitif yönde etkileyecektir. Bu oranın artışı için yapılacak çalışmaların sınıfa yansımalarının da olumlu olacağı düşünülebilir.

4.2. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Yönelik Tutum ve Eğilim Bulguları

4.2.1. Kurs ve Atölye Çalışmaları Doğrudan Sınıfa Yansımakta mıdır?

Öğretmenlere, kurs ve atölye çalışmalarının sınıfa yansıyor yansımıyor sorulmuştur. Ülke genelinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32'si kurs ve atölye çalışmalarına katıldıklarını ve kendilerine orta derecede katkı sağladığını belirtmişlerdir. % 20'si hiçbir kurs ve atölye çalışmasına katılmamış ve katılanlarında % 7'si ise hiçbir katkısını görmediklerini belirtmişlerdir. (Grafik 14).



Grafik 14: Bölgeler Düzeyi Kurs Ve Atölyelere Katılımın Sınıfa Katkıları (2020)

Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmenlerin % 27,4'ü kurs ve atölyelere nerdeyse hiç katılmamıştır. Bu oran, diğer bölgelere göre en düşük orandır. Karadeniz Bölgesi'ndeki öğretmenlerin ise % 30,3'ü büyük bir katkı sağladığını belirtmiştir. Alınan eğitimlerin sınıfa katkısı anlamında en yüksek kazanım, Karadeniz Bölgesi'nde olmuştur. Analiz sonuçlarına göre kurslara ve atölyelere katılımın sınıfa katkısı, bölgeler arasında anlamlı farklılıklar oluşturmıştır.

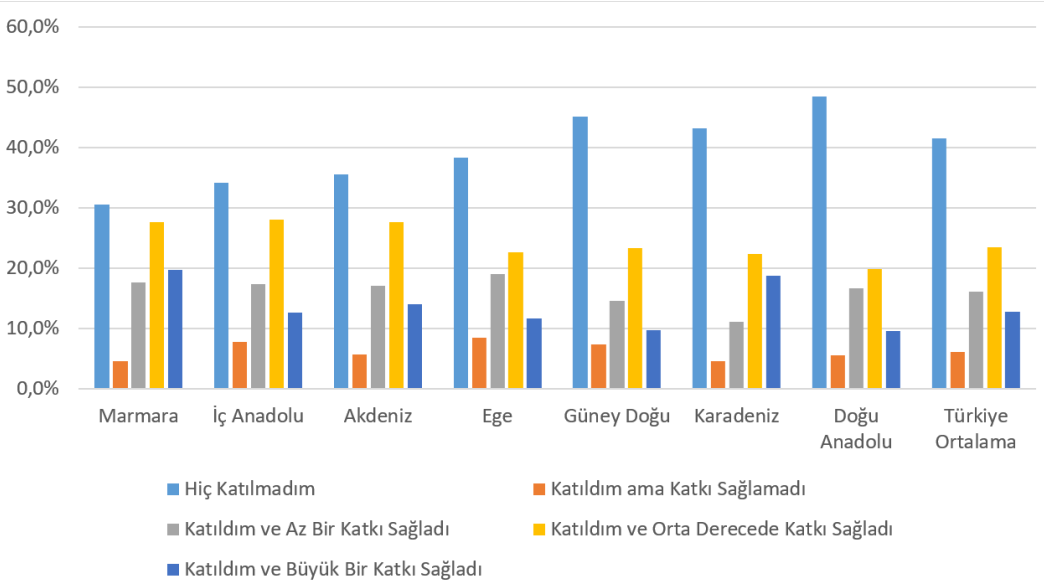
4.2.2. Bilimsel ve Akademik Çalışmalara Katılım

Okullarda öğretim kalitesine ilişkin endişeler her zaman devam etmiştir. Öğretmenlerin akademik ve bilimsel olarak gelişimlerinde iyileşme sağlayamadıkları için öğrenciler farklı arayışlar içerine girebilmektedir. Öğretmenler, alanında sürdürülebilir olmayan bilimsel bilgiler ile öğrencilerde kalıcı öğrenmelere katkı sağlayamamaktadır. Bunun arka planında öğretmenin bilimsel ve akademik çalışmalara önem vermemesi yatmaktadır. Oysaki öğretmen, bilimsel bir bakış açısıyla öğretim kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bilimsel ve akademik çalışmalara katılım durumunu ve bunun sınıfa yansımalarını anlamak için öğretmenlere, “Eğitimle ilgili bilimsel ve akademik çalışmalara (Sempozyum, Zirve, Kongre vb.) katılım durumunuz ve bunun etkileri nelerdir?” sorusu sorulmuştur.

			Hiç Katılmadım	Katıldım; Ama Katkı Sağlamadı	Katıldım ve Az Bir Katkı Sağladı	Katıldım ve Orta Derecede Katkı Sağladı	Katıldım ve Büyük Bir Katkı Sağladı	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	73	11	42	66	47	239
		%	30,5	4,6	17,6	27,6	19,7	100,0
	İç Anadolu	Sayı	195	44	99	160	72	570
		%	34,21	7,7	17,4	28,1	12,6	100,0
	Akdeniz	Sayı	125	20	60	97	49	351
		%	35,6	5,7	17,1	27,6	14,0	100,0
	Ege	Sayı	105	23	52	62	32	274
		%	38,3	8,4	19,0	22,6	11,7	100,0
	Güneydoğu	Sayı	130	21	42	67	28	288
		%	45,1	7,3	14,6	23,3	9,7	100,0
	Karadeniz	Sayı	207	22	53	107	90	479
		%	43,2	4,6	11,1	22,3	18,8	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	566	65	194	232	111	1168
		%	48,5	5,6	16,6	19,9	9,5	100,0
	Toplam	Sayı	1401	206	542	791	429	3369
		%	41,6	6,1	16,1	23,5	12,7	100,0

Tablo 17: Türkiye Geneli Bilimsel Ve Akademik Çalışmalara Katılım (2020)

Tablo 17, bilimsel ve akademik çalışmalara hiç katılmayanların oranının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi (% 48,5), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (% 45,1) ve Karadeniz Bölgesi'nde (% 43,2) bu durum daha belirgindir. Bilimsel ve akademik çalışmalara en çok katılımın olduğu Marmara Bölgesi'nde katkı oranı da (% 19,7) diğer bölgelere göre oldukça yüksek çıkmıştır.



Grafik 15: Bölgeler Düzeyinde Bilimsel Ve Akademik Çalışmalara Katılım (2020)

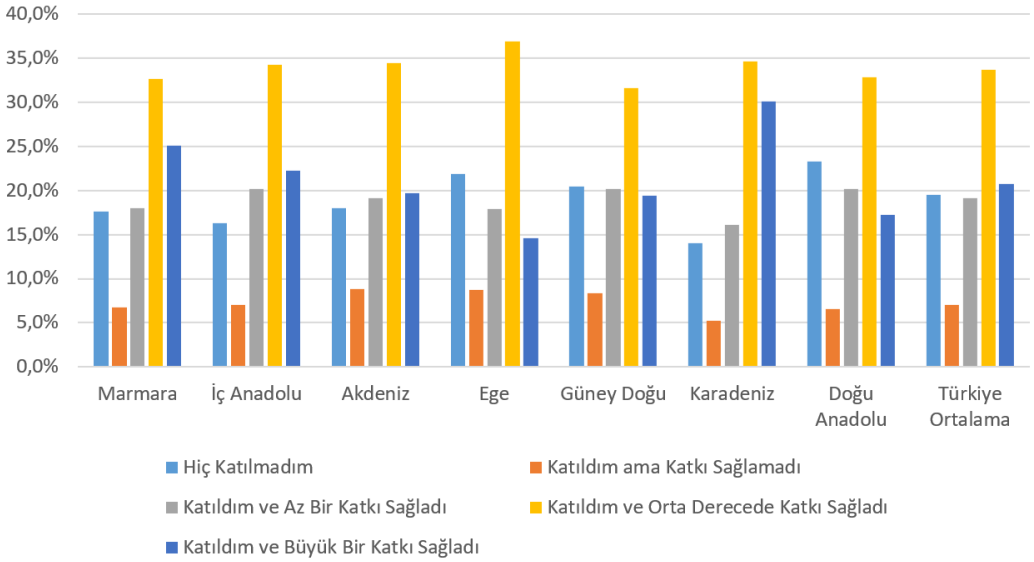
Türkiye ortalamasına baktığımızda Grafik 15, bize akademik ve bilimsel çalışmalara hiç katılmayanların çok yüksek olduğunu göstermektedir. Ülkenin sadece % 35'i bilimsel çalışmalardan kayda değer bir fayda sağlamıştır. MEB bu konuda daha dikkatli ölçümler yaparak sınıfa yansıma oranlarını artırmalıdır. Ayrıca MEB'in, planlamalarda fırsat eşitliğini sağlama adına doğu bölgelerine biraz daha öncelik tanınması gerekmektedir.

4.2.3. Yetkinlik Kazanmaya Yönelik Kurslara Katılım

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili Eğitim Ağına Katılım (2020)					Toplam
			Hiç Katılmadım	Katıldım; Ama Katkı Sağlamadı	Katıldım ve Az Bir Katkı Sağladı	Katıldım ve Orta Derecede Katkı Sağladı	Katıldım ve Büyük Bir Katkı Sağladı	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	65	13	37	74	50	239
		%	27,2	5,4	15,5	31,0	20,9	100,0
	İç Anadolu	Sayı	191	29	96	150	104	570
		%	33,51	5,1	16,8	26,3	18,2	100,0
	Akdeniz	Sayı	135	24	43	90	59	351
		%	38,5	6,8	12,3	25,6	16,8	100,0
	Ege	Sayı	100	22	41	72	39	274
		%	36,5	8,0	15,0	26,3	14,2	100,0
	Güneydoğu	Sayı	113	11	48	71	45	288
		%	39,2	3,8	16,7	24,7	15,6	100,0
	Karadeniz	Sayı	141	31	63	128	116	479
		%	29,4	6,5	13,2	26,7	24,2	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	529	68	183	251	137	1168
		%	45,3	5,8	15,7	21,5	11,7	100,0
	Toplam	Sayı	1274	198	511	836	550	3369
		%	37,8	5,9	15,2	24,8	16,3	100,0

Tablo 18: Türkiye Geneli Yetkinlik Kazanmaya Yönelik Kurs Ve Sertifika Programlarına Katılım (2020)

Tablo 18, genel olarak kurs ve sertifika programlarına katılımın yüksek ve orta düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle Ege Bölgesi'nde (% 36,9) ile katılım en yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Kurs ve sertifika programlarının en fazla katkı sağladığı bölgemiz ise Karadeniz Bölgesi'nde katılım % 30,1 olmuştur. Sertifikalı programa hiç katılım sağlamayan öğretmen oranının (%23,3) ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde olduğu görülmektedir ise (%19,5) katılım hiç olmadığı en yüksek oranlara sahiptir.



Grafik 16: Bölgeler Düzeyinde Yetkinlik Kazanmaya Yönelik Kurs Ve Sertifika Programlarına Katılım (2020)

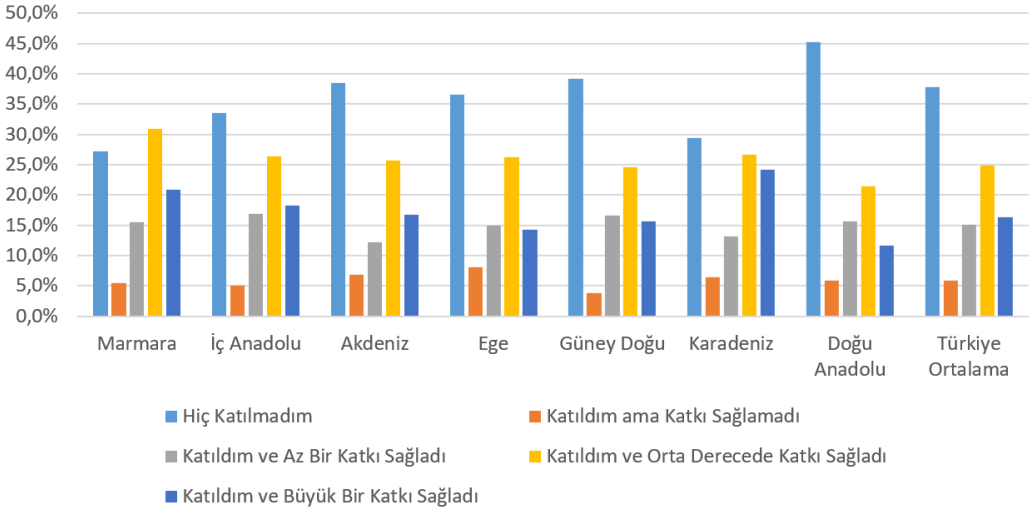
Türkiye ortalamasına baktığımızda Grafik 16 bize yetkinlik kazanmaya yönelik kurs ve sertifika programlarına katılımın yüksek olduğunu, aynı zamanda orta derecede katkı sağladığını göstermektedir (% 33,7). Bunun yanında hiç katılmayanların oranı ise % 19,5 olarak görülmektedir. MEB'in; katılımın az olduğu Doğu Anadolu Bölgesi'nde destekleyici ve katılımı artırıcı çalışma yapması olumlu sonuçlar oluşturacaktır.

4.2.4. Meslekî Gelişim ile İlgili Eğitim Ağına Katılım

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili Eğitim Ağına Katılım (2020)					Toplam
			Hiç Katılmadım	Katıldım; Ama Katkı Sağlamadım	Katıldım ve Az Bir Katkı Sağladım	Katıldım ve Orta Derecede Katkı Sağladım	Katıldım ve Büyük Bir Katkı Sağladım	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	65	13	37	74	50	239
		%	27,2	5,4	15,5	31,0	20,9	100,0
	İç Anadolu	Sayı	191	29	96	150	104	570
		%	33,51	5,1	16,8	26,3	18,2	100,0
	Akdeniz	Sayı	135	24	43	90	59	351
		%	38,5	6,8	12,3	25,6	16,8	100,0
	Ege	Sayı	100	22	41	72	39	274
		%	36,5	8,0	15,0	26,3	14,2	100,0
	Güneydoğu	Sayı	113	11	48	71	45	288
		%	39,2	3,8	16,7	24,7	15,6	100,0
	Karadeniz	Sayı	141	31	63	128	116	479
		%	29,4	6,5	13,2	26,7	24,2	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	529	68	183	251	137	1168
		%	45,3	5,8	15,7	21,5	11,7	100,0
	Toplam	Sayı	1274	198	511	836	550	3369
		%	37,8	5,9	15,2	24,8	16,3	100,0

Tablo 19: Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili Eğitim Ağına Katılım (2020)

Genel olarak meslekî gelişim ile ilgili bir eğitimci ağına (STK, sosyal ağ gibi) katılımın düşük olduğu Tablo 19’de görülmektedir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’nde hiç katılmayanların (% 45,3) oranının yüksek olduğunu görmekteyiz. Eğitimci bir ağına katılımın yüksek olduğu bölge ise Marmara Bölgesi’dir.



Grafik 17: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişimle İlgili Eğitim Ağına (Stk, Sosyal Ağlar) Katılım (2020)

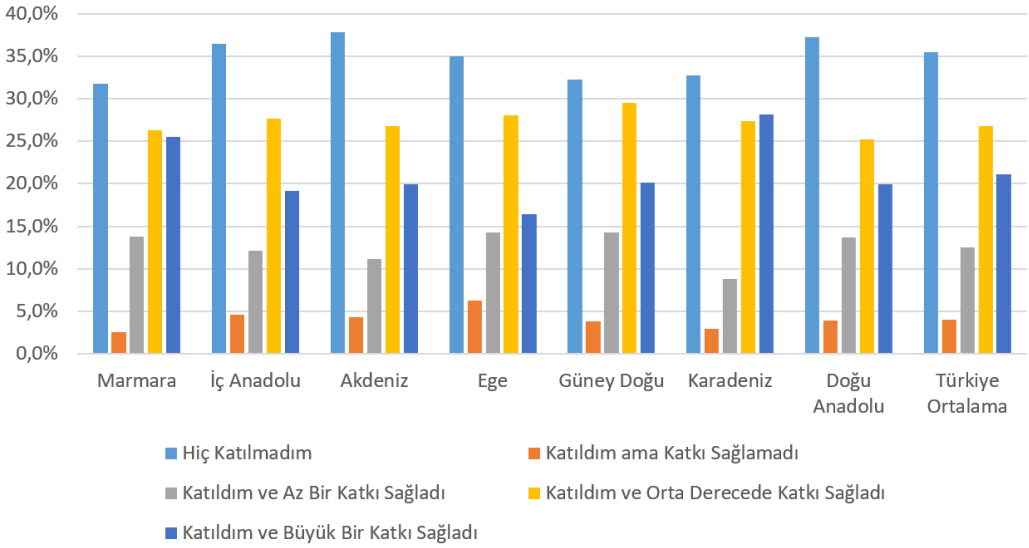
Türkiye ortalamasına baktığımızda Grafik 17 bize meslekî gelişimle ilgili eğitim ağına (STK, sosyal ağlar) katılımın beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Katılım sağlayıp verim alanların oranı % 45 civarındadır. Bunun yanında hiç katılmayanların oranı ise % 37,8'dir. Özellikle doğu bölgelerinde katılımın az olması, eğitim ağı ile ilgili STK'ların ülke geneline yayılmakta yetersiz kaldığını göstermektedir.

4.2.5. Meslekî Gelişim Odaklı Araştırma Yapma

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim Odaklı Araştırma Yapma (2020)					Toplam
			Hiç Katılmadım	Katıldım; Ama Katkı Sağlamadı	Katıldım ve Az Bir Katkı Sağladı	Katıldım ve Orta Derecede Katkı Sağladı	Katıldım ve Büyük Bir Katkı Sağladı	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	76	6	33	63	61	239
		%	31,8	2,5	13,8	26,4	25,5	100,0
	İç Anadolu	Sayı	208	26	69	158	109	570
		%	36,49	4,6	12,1	27,7	19,1	100,0
	Akdeniz	Sayı	133	15	39	94	70	351
		%	37,9	4,3	11,1	26,8	19,9	100,0
	Ege	Sayı	96	17	39	77	45	274
		%	35,0	6,2	14,2	28,1	16,4	100,0
	Güneydoğu	Sayı	93	11	41	85	58	288
		%	32,3	3,8	14,2	29,5	20,1	100,0
	Karadeniz	Sayı	157	14	42	131	135	479
		%	32,8	2,9	8,8	27,3	28,2	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	435	45	160	295	233	1168
		%	37,2	3,9	13,7	25,3	19,9	100,0
Toplam		Sayı	1198	134	423	903	711	3369
		%	35,6	4,0	12,6	26,8	21,1	100,0

Tablo 20: Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili Araştırmalara Katılım (2020)

Tablo 20, meslekî gelişim ile ilgili araştırmalara katılımın yetersiz olduğunu göstermektedir. Akdeniz Bölgesi'nin % 37,9'unun hiç bir araştırma yapmadığı görülmektedir. Bu bölgemizi % 37,2 ile Doğu Anadolu Bölgesi takip etmektedir. Meslekî gelişimler için yapılan araştırmalara katılımın yüksek olduğu bölgeler ise Marmara ve Karadeniz Bölgeleri olmuştur.



Grafik 18: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişimle İlgili Araştırmalara Katılım (2020)

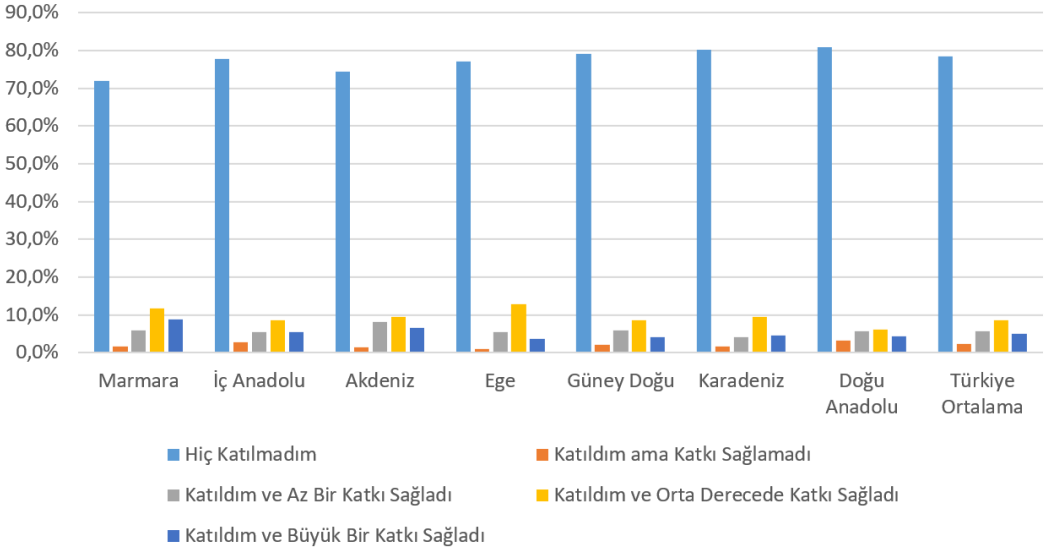
Türkiye ortalamasına baktığımızda Grafik 18, bize meslekî gelişimle ilgili araştırmalara katılımın beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Katılım sağlayıp verim alanların oranı % 47 civarındadır. Bunun yanında hiç katılmayanların oranı ise % 35,7’dir.

4.2.6. Mentörlük veya Akran Eğitimi Alma

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili Mentörlük veya Akran Eğitimi Alma (2020)					Toplam
			Hiç Katılmadım	Katıldım; Ama Katkı Sağlamadı	Katıldım ve Az Bir Katkı Sağladı	Katıldım ve Orta Derecede Katkı Sağladı	Katıldım ve Büyük Bir Katkı Sağladı	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	172	4	14	28	21	239
		%	72,0	1,7	5,9	11,7	8,8	100,0
	İç Anadolu	Sayı	443	16	31	49	31	570
		%	77,72	2,8	5,4	8,6	5,4	100,0
	Akdeniz	Sayı	261	5	29	33	23	351
		%	74,4	1,4	8,3	9,4	6,6	100,0
	Ege	Sayı	211	3	15	35	10	274
		%	77,0	1,1	5,5	12,8	3,6	100,0
	Güneydoğu	Sayı	228	6	17	25	12	288
		%	79,2	2,1	5,9	8,7	4,2	100,0
	Karadeniz	Sayı	384	8	20	45	22	479
		%	80,2	1,7	4,2	9,4	4,6	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	944	37	66	71	50	1168
		%	80,8	3,2	5,7	6,1	4,3	100,0
Toplam		Sayı	2643	79	192	286	169	3369
		%	78,5	2,3	5,7	8,5	5,0	100,0

**Tablo 21: Türkiye Geneli Meslekî Gelişimle İlgili
Mentörlük Veya Akran Eğitimine Katılım (2020)**

Tablo 21 incelendiğinde meslekî gelişimle ilgili mentörlük veya akran eğitimine katılımın tüm bölgelerde çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bölgelerde katılımcıların % 70 den fazlası mentörlük veya akran eğitimi adı altında hiçbir programa katılım göstermemiştir.



Grafik 19: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişimle İlgili Mentörlük Veya Akran Eğitimine Katılım (2020)

Grafik 19, bize meslekî gelişimle ilgili akran eğitimi veya mentörlük eğitime katılımın Türkiye genelinde beklentilerin çok gerisinde kaldığını göstermektedir. Hiç katılmayanların oranı % 78,5'tir.

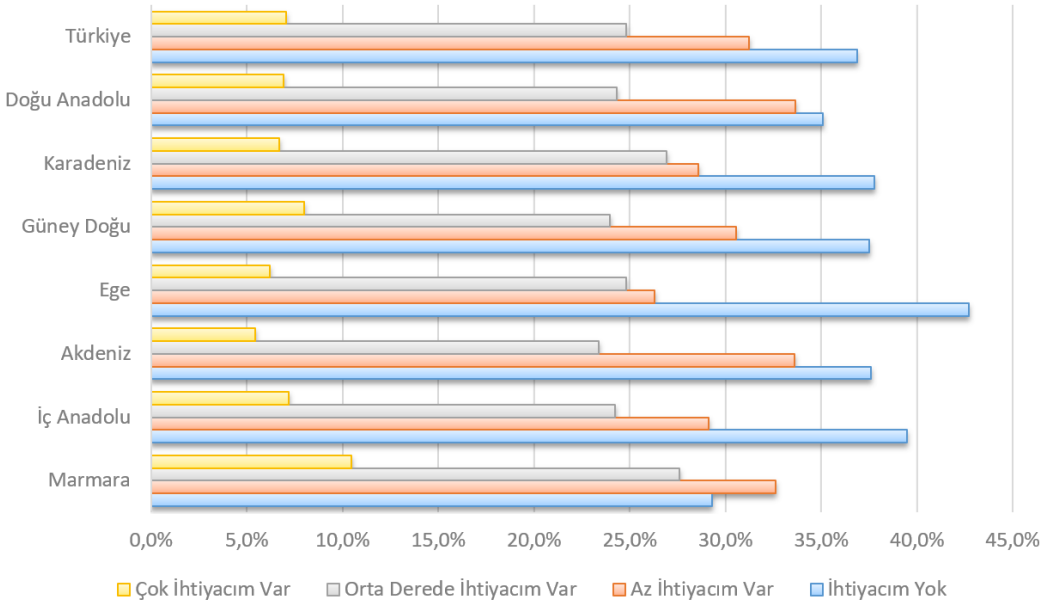
4.3. Meslekî Gelişim Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

4.3.1. Sınıf Yönetimi Eğitimi

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Sınıf Yönetimi Eğitimi İhtiyacı (2020)				
			İhtiyacım Yok	Az İhtiyacım Var	Orta Derecede İhtiyacım Var	Çok İhtiyacım Var	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	70	78	66	25	239
		%	29,3	32,6	27,6	10,5	100,0
	İç Anadolu	Sayı	225	166	138	41	570
		%	39,47	29,1	24,2	7,2	100,00
	Akdeniz	Sayı	132	118	82	19	351
		%	37,6	33,6	23,4	5,4	100,0
	Ege	Sayı	117	72	68	17	274
		%	42,7	26,3	24,8	6,2	100,0
	Güneydoğu	Sayı	108	88	69	23	288
		%	37,5	30,6	24,0	8,0	100,0
	Karadeniz	Sayı	181	137	129	32	479
		%	37,8	28,6	26,9	6,7	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	410	393	284	81	1168
		%	35,1	33,6	24,3	6,9	100,0
Toplam		Sayı	1243	1052	836	238	3369
		%	36,9	31,2	24,8	7,1	100,0

Tablo 22: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Sınıf Yönetimi Eğitimi İhtiyacı (2020)

Meslekî gelişim adına sınıf yönetimi eğitimine öğretmenlerin bir kısmı çok fazla ihtiyacının olmadığını belirtmiştir (Tanlo 22). İhtiyacı olmayanların en fazla olduğu bölge % 42,7 ile Ege Bölgesi olmuştur. En çok ihtiyacın genel anlamda Marmara Bölgesi'nde olduğu görülmektedir. Marmara Bölgesi'nde katılımcıların % 27,6'sı orta derecede ihtiyacının olduğunu beyan etmiştir. % 10,5'i çok ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.



Grafik 20: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Sınıf Yönetimi Eğitimi İhtiyacı (2020)

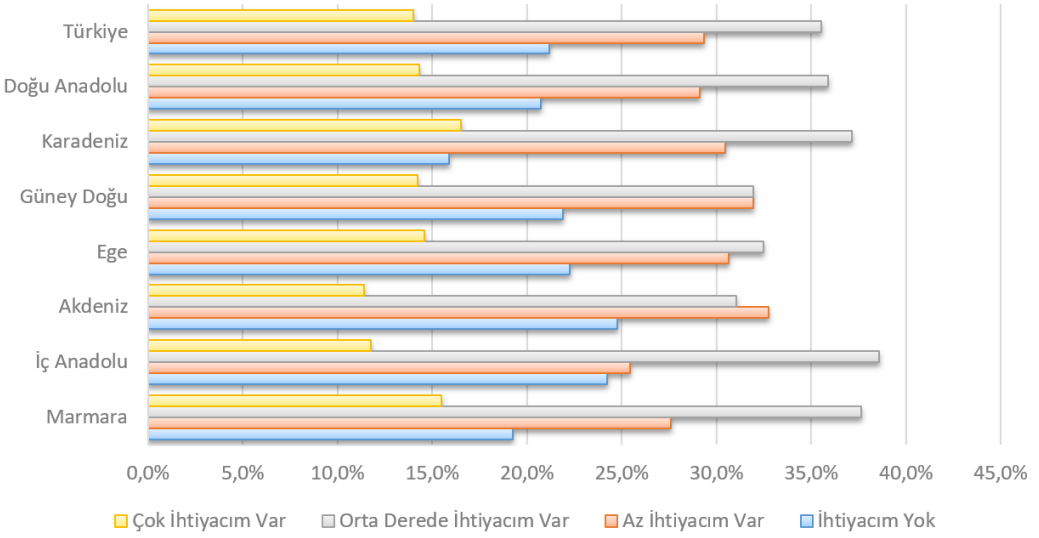
Türkiye'nin % 36,9'u sınıf yönetimi eğitimine ihtiyacının olmadığını belirtmiş. % 63'ü ise eğitime ihtiyacının olduğunu belirtmiştir (Grafik 20). Bu beklenti, öğretmenlerin sınıf içini daha etkin kullanmak istediğinin bir göstergesidir. Katılımcıların % 7,1'i ise çok ihtiyacının olduğunu belirtmiştir.

4.3.2. Öğrenci Rehberlik ve Danışmanlık Eğitimi

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Öğrenci Rehberlik-Danışmanlık Eğitimi İhtiyacı (2020)				
			İhtiyacım Yok	Az İhtiyacım Var	Orta Derecede İhtiyacım Var	Çok İhtiyacım Var	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	46	66	90	37	239
		%	19,2	27,6	37,7	15,5	100,0
	İç Anadolu	Sayı	138	145	220	67	570
		%	24,21	25,4	38,6	11,8	100,00
	Akdeniz	Sayı	87	115	109	40	351
		%	24,8	32,8	31,1	11,4	100,0
	Ege	Sayı	61	84	89	40	274
		%	22,3	30,7	32,5	14,6	100,0
	Güneydoğu	Sayı	63	92	92	41	288
		%	21,9	31,9	31,9	14,2	100,0
	Karadeniz	Sayı	76	146	178	79	479
		%	15,9	30,5	37,2	16,5	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	242	340	419	167	1168
		%	20,7	29,1	35,9	14,3	100,0
Toplam		Sayı	713	988	1197	471	3369
		%	21,2	29,3	35,5	14,0	100,0

Tablo 23: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Öğrenci Rehberlik-Danışmanlık Eğitimi İhtiyacı (2020)

Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri için her okulun kendine özel alan öğretmenleri olsa da, diğer branşlardaki öğretmenler de her zaman öğrencilerine rehberlik ve çeşitli amaçlar için danışmanlık yapmak zorunda kalmaktadırları gerekmektedir. Tablo 23'ü incelediğimizde Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi en yüksek düzeyde ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Bunun oranı yaklaşık % 80'lere kadar çıkmaktadır. MEB bu durumu dikkate almalıdır.



Grafik 21: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Öğrenci Rehberlik-Danışmanlık Eğitimi İhtiyacı (2020)

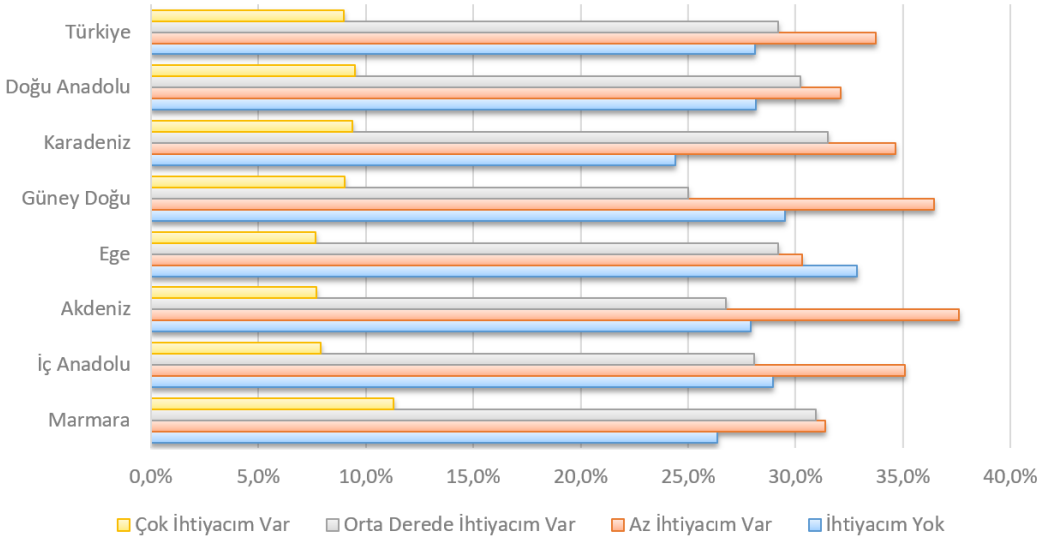
Türkiye geneli ortalamalara baktığımızda Grafik 21 bize ülkenin %85'inin eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri ve Ölçme Değerlendirme Eğitimi

Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Ölçme Yöntem ve Teknikleri Eğitimi İhtiyacı (2020)							
		İhtiyacı Yok	Az İhtiyacı Var	Orta Derecede İhtiyacı Var	Çok İhtiyacı Var	Toplam	
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	63	75	74	27	239
		%	26,4	31,4	31,0	11,3	100,0
	İç Anadolu	Sayı	165	200	160	45	570
		%	28,95	35,1	28,1	7,9	100,00
	Akdeniz	Sayı	98	132	94	27	351
		%	27,9	37,6	26,8	7,7	100,0
	Ege	Sayı	90	83	80	21	274
		%	32,8	30,3	29,2	7,7	100,0
	Güneydoğu	Sayı	85	105	72	26	288
		%	29,5	36,5	25,0	9,0	100,0
	Karadeniz	Sayı	117	166	151	45	479
		%	24,4	34,7	31,5	9,4	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	329	375	353	111	1168
		%	28,2	32,1	30,2	9,5	100,0
	Toplam	Sayı	947	1136	984	302	3369
		%	28,1	33,7	29,2	9,0	100,0

Tablo 24: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Ölçme Yöntem Ve Teknikleri Eğitimi İhtiyacı (2020)

Eğitim öğretim süreçlerinin takip edilmesinde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Tablo 24 incelendiğinde ölçme yöntem ve teknikleri eğitim ihtiyacının en fazla Marmara Bölgesi'nde (% 11,3) olduğu görülmektedir. Ege Bölgesi'nden katılımcıların % 32,8'i hiç ihtiyaçlarının olmadığını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme eğitimine en çok ihtiyaç ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde karşımıza çıkmaktadır.



Grafik 22: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Ölçme Yöntem Ve Teknikleri Eğitimi İhtiyacı (2020)

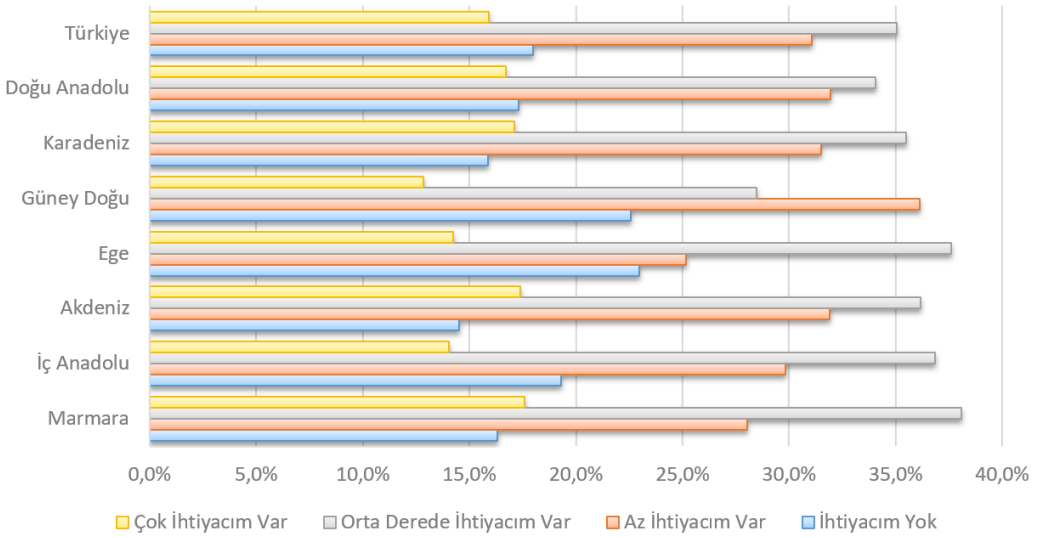
Ölçme ve değerlendirme eğitiminin ihtiyaç durumuna (Grafik 22) Türkiye genelinde baktığımızda % 28,1'i ihtiyacının olmadığını, % 33,7'si ise az ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. % 9'luk bir kısmı ise çok ihtiyacının olduğunu söylemiştir.

4.3.4. Öğretim Teknolojileri Eğitimi

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Öğretim Teknolojileri Eğitimi İhtiyacı (2020)				
			İhtiyacım Yok	Az İhtiyacım Var	Orta Derecede İhtiyacım Var	Çok İhtiyacım Var	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	39	67	91	42	239
		%	16,3	28,0	38,1	17,6	100,0
	İç Anadolu	Sayı	110	170	210	80	570
		%	19,30	29,8	36,8	14,0	100,00
	Akdeniz	Sayı	51	112	127	61	351
		%	14,5	31,9	36,2	17,4	100,0
	Ege	Sayı	63	69	103	39	274
		%	23,0	25,2	37,6	14,2	100,0
	Güneydoğu	Sayı	65	104	82	37	288
		%	22,6	36,1	28,5	12,8	100,0
	Karadeniz	Sayı	76	151	170	82	479
		%	15,9	31,5	35,5	17,1	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	202	373	398	195	1168
		%	17,3	31,9	34,1	16,7	100,0
Toplam		Sayı	606	1046	1181	536	3369
		%	18,0	31,0	35,1	15,9	100,0

Tablo 25: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Öğretim Teknolojileri Eğitimi (2020)

21.yy'ın en önemli öğretmen becerilerinden biri, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerisidir. Bu konuda iyi olan öğretmenlerin sınıf içi çalışmaları daha fazla zenginleştirilmesi beklenebilir. Gelişim odaklı öğretmenler, öğretim teknolojileri konusunda olan eksikliklerini sürekli kapatmaktadır. Yaptığımız bu çalışmada en fazla eğitim ihtiyacının Marmara Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi'nde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu da bize bu bölgelerde gelişim odaklı öğretmen oranının da yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 25 bize eğitim ihtiyacı hissetmeyenlerin en fazla olduğu bölge olarak Ege Bölgesi'ni (% 23) göstermektedir.



Grafik 23: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Öğretim Teknolojileri Eğitimi İhtiyacı (2020)

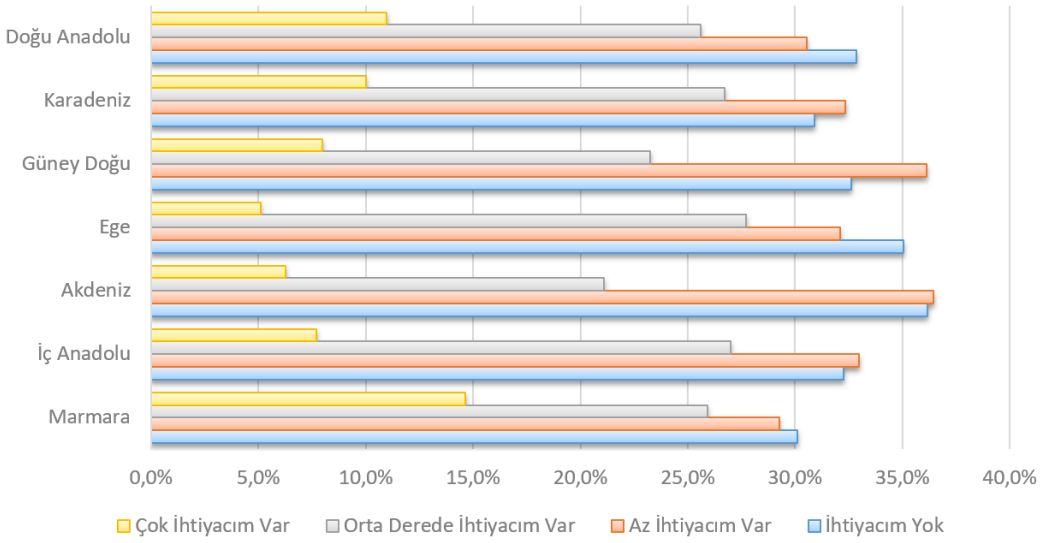
Öğretim teknolojileri eğitiminin ihtiyaç durumuna, Grafik 23’den Türkiye geneline baktığımızda öğretmenlerin % 18’i ihtiyacının olmadığını, % 31’i ise az ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 15,9’luk bir kısmı ise çok ihtiyacının olduğunu söylemiştir.

4.3.5. Veli, Öğrenci ve Kurumsal İletişim Eğitimleri

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Veli, Öğrenci ve Kurumsal İletişim Eğitimi İhtiyacı (2020)				
			İhtiyacı Yok	Az İhtiyacı Var	Orta Derecede İhtiyacı Var	Çok İhtiyacı Var	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	72	70	62	35	239
		%	30,1	29,3	25,9	14,6	100,0
	İç Anadolu	Sayı	184	188	154	44	570
		%	32,28	33,0	27,0	7,7	100,00
	Akdeniz	Sayı	127	128	74	22	351
		%	36,2	36,5	21,1	6,3	100,0
	Ege	Sayı	96	88	76	14	274
		%	35,0	32,1	27,7	5,1	100,0
	Güneydoğu	Sayı	94	104	67	23	288
		%	32,6	36,1	23,3	8,0	100,0
	Karadeniz	Sayı	148	155	128	48	479
		%	30,9	32,4	26,7	10,0	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	384	357	299	128	1168
		%	32,9	30,6	25,6	11,0	100,0
Toplam		Sayı	1105	1090	860	314	3369
		%	32,8	32,4	25,5	9,3	100,0

Tablo 26: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Veli, Öğrenci ve Kurumsal İletişim Eğitimi İhtiyacı (2020)

Bölge düzeyinde veli, öğrenci ve kurumsal iletişim eğitimi ihtiyacı konusunda Marmara Bölgesi'ndeki öğretmenler, diğer bölgelere göre daha fazla (% 14,6) iletişim eğitimlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Tablo 26'ya göre Akdeniz Bölgesi ise ihtiyacı en az olan bölge olarak karşımıza çıkmaktadır.



Grafik 24: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Veli, Öğrenci Ve Kurumsal İletişim Eğitimi İhtiyacı (2020)

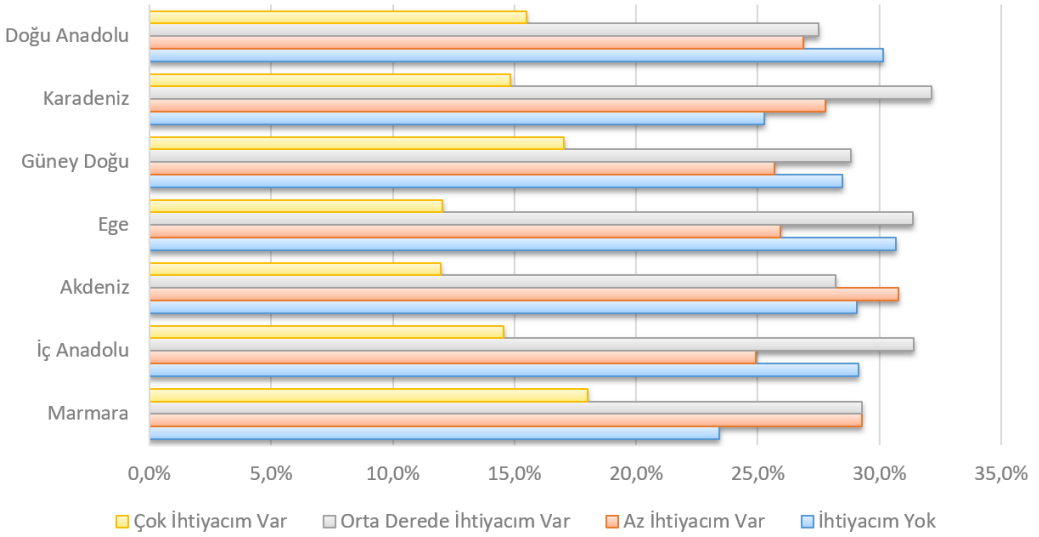
Veli, öğrenci ve kurumsal iletişim eğitimi ihtiyacı durumuna, Grafik 24'den Türkiye geneline baktığımızda öğretmenlerin % 32,8'i ihtiyacının olmadığını, % 32,4'ü ise az ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 9,3'lük bir kısmı ise çok ihtiyacının olduğunu söylemiştir.

4.3.6. Liderlik Eğitimleri

			Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Liderlik Eğitimi İhtiyacı (2020)				
			İhtiyacım Yok	Az İhtiyacım Var	Orta Derecede İhtiyacım Var	Çok İhtiyacım Var	Toplam
Görev Bölgesi	Marmara	Sayı	56	70	70	43	239
		%	23,4	29,3	29,3	18,0	100,0
	İç Anadolu	Sayı	166	142	179	83	570
		%	29,12	24,9	31,4	14,6	100,00
	Akdeniz	Sayı	102	108	99	42	351
		%	29,1	30,8	28,2	12,0	100,0
	Ege	Sayı	84	71	86	33	274
		%	30,7	25,9	31,4	12,0	100,0
	Güneydoğu	Sayı	82	74	83	49	288
		%	28,5	25,7	28,8	17,0	100,0
	Karadeniz	Sayı	121	133	154	71	479
		%	25,3	27,8	32,2	14,8	100,0
	Doğu Anadolu	Sayı	352	314	321	181	1168
		%	30,1	26,9	27,5	15,5	100,0
Toplam		Sayı	963	912	992	502	3369
		%	28,6	27,1	29,4	14,9	100,0

Tablo 27: Türkiye Geneli Meslekî Gelişim İçin Liderlik Eğitimi İhtiyacı (2020)

Hem öğretmen hem de okul liderliği, okulun bütün etkileşimlerini ve beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Tablo 27 bize genel olarak liderlik eğitimi konusunda beklentilerin yüksek olduğunu göstermektedir. Liderlik eğitime ihtiyaç duyma bakımından en fazla Marmara Bölgesi ön plana çıkmaktadır %1823,04 . Bu eğitimlere en az ihtiyaç duyduğunu belirtenler ise Akdeniz Bölgesi'nde yer almıştır.



Grafik 25: Bölgeler Düzeyinde Meslekî Gelişim İçin Liderlik Eğitimi İhtiyacı (2020)

Liderlik eğitimi ihtiyacı durumuna, Grafik 25’den Türkiye geneline baktığımızda öğretmenlerin % 28,6’sının ihtiyacının olmadığını, % 27,1’i ise az ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 14,9’luk bir kısmı ise çok ihtiyacının olduğunu söylemiştir.

5. Araştırma Bulguları Doğrultusunda Türkiye Geneli Değerlendirme ve Öneriler

Bu bölüm, Türkiye genelinden toplanan veriler doğrultusunda “meslekî gelişim eğitimlerine yönelik tutum ve eğilimler, meslekî gelişim uygulamalarının değerlendirilmesi, meslekî gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi” başlıklarında ulaşılan bulguların değerlendirilmesinden ve önerilerden oluşmaktadır.

5.1. Meslekî Gelişim Eğitimlerine Yönelik Öğretmen Tutumları

Öğretmenlerin meslekî yetkinliklerini sürdürülebilirlik anlamında gelişime ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde MEB’in kazanıma dönüşecek eğitimler planlaması gerekmektedir. Kalıcı etki bırakan meslekî gelişim eğitimleri, teori ve uygulamaların birlikte verildiği, karşılıklı görüş alışverişinde bulunulan atölye çalışmalarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin bilimsel bakış açılarında ve yaklaşımlarında sorgulayıcı ve araştırmacı bir beceri kazanabilmeleri için atölye çalışmaları oldukça önem kazanmaktadır. Atölyelerde elde edilen kazanımlar; öğretimin zenginleştirilmesini, farklılaştırılmasını sağlayacaktır. MEB’in 2023 vizyonu kapsamında geliştirdiği beceri atölyelerinde görev alacak öğretmenlerin yetişebilmeleri de ancak meslekî gelişim eğitimlerindeki atölye çalışmalarından geçecektir. Bütün bunları düşündüğümüzde öğretmenlerin etkili bir sınıf oluşturabilmeleri için çeşitli metodolojileri yaşayarak öğrenebilecekleri meslekî gelişim çalışma atölyelerinin oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli katılımcıların % 79’u kurs ve atölyelere katılmıştır. Türkiye şartlarında bu oranın yüksek olduğu düşünülse de bu oran OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Katılımcıların % 18’i bu eğitimlerin, eğitim yaşantılarına büyük bir katkı sağladığını belirtmiştir. Hiç katılmayan % 21’lik kesim için çalışmalar yapılmalı ve öğretim kalitesini artırmaya yönelik adımlar atılmalıdır. Bununla beraber okullarda öğretim kalitesine ilişkin endişeler her zaman devam etmiştir. En önemli endişelerden biri de bilgilerin öğretimindeki yetersizliklerdir. Öğretmenlerin akademik ve bilimsel olarak gelişimlerinde iyileşme sağlayamadıkları için öğrenciler farklı arayışlar içine girebilmektedir. Öğretmenler, alanında sürdürülebilir olmayan bilimsel bilgiler ile öğrencilerde kalıcı öğrenmelere katkı sağlamamaktadır. Bunun arka planında öğretmenin bilimsel ve akademik çalışmalara önem vermemesi yatmaktadır. Oysaki öğretmen bilimsel bir bakış açısıyla öğretim kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır. Bunu yapabilmek için de eğitimle ilgili bilimsel ve akademik çalışmalara (sempozyum, zirve, kongre vb.) katılım sağlamalıdır. Türkiye geneli bilimsel ve akademik çalışmalara katılıma baktığımızda hiç katılmayanlar % 42’lik bir oranla oldukça yüksektir. Özellikle Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz gibi kırsal alanların yoğun olduğu bölgelerde bu oranların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ülkenin % 35 kadar kısmı bilimsel çalışmalardan kayda değer bir fayda sağlamıştır. Katılımcıların % 35,7’si ise meslekî odaklı hiçbir araştırmaya katılmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bil-

imsel yenilikleri takip etmede kısmen yetersiz kaldıkları ve meslekî gelişimlere önem vermedikleri anlamına gelmektedir. 21. yy becerilerinin en önemli kazanımlarından biri olan araştırma ve sorgulama becerisini öğrencilerin kazanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda daha aktif olması gerekmektedir. MEB, araştırma yapan öğretmenleri hem kıdem anlamında hem de maddi destek ve zaman anlamında desteklemelidir. Öğretmenler, maaşlarını bilimsel çalışmalara ve araştırmalara haklı olarak harcamakta zorlanmaktadır. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bir ağa (STK ve sosyal ağlar) katılmamaları da güncel bilimi takip etme adına bu durumu teyit etmektedir. Araştırmalar, katılımcıların % 37,8'inin böyle bir ağa katılmadığını göstermektedir. Bu anlamda Doğu Anadolu Bölgesi en yüksek oranlara sahiptir. MEB, STK'lar ile daha fazla ilişki kurmalı ve onların okullarda çalışmalar yapmalarını daha fazla desteklemelidir. Böylece öğretmenlerin gelişimine katkı sağlanmış olunacaktır. Ayrıca planlamalarda fırsat eşitliğini sağlama adına doğu bölgelerine öncelik tanınması gerektiği araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerini artıran bir diğer etken ise sertifika programlarına katılım durumlarıdır. Kişisel gelişim, öğretmenlerin doğrudan ilgi duyduğu ve önem verdiği bir süreçtir. Öğretmenlerin yetkinlik kazanmaya yönelik kurs ve sertifika programlarına katılımının yüksek olduğu ve bu kurs ve sertifika programlarından orta derecede katkı sağladı görülmektedir. Doğu Anadolu gibi kırsal bölgelerde kurs ve sertifika programlarına katılımın yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğretmenler çeşitli bilgi ve becerileri kurslar, atölye çalışmaları, çeşitli sertifika programları ile kazanmakla birlikte akran öğrenmesi ile de birçok kazanım elde edebilmektedir. Akran öğrenmesinde öğretmenler birlikte çalışırlar. Çeşitli öğretim teknikleri, öğrenci rehberlik hizmetleri, dijital platformların kullanımı gibi birçok eğitim faaliyetleri bu çalışma ile birlikte kazanılır. Katılımcıların % 78,5'i mentörlük ve akran eğitiminin bir parçası olmadığını belirtmiştir. Bu oranlar oldukça yüksektir. Bu durum, tüm bölgeler için böyle seyretmektedir. Bu tarz eğitimler daha çok okul içinde planlanarak yapılmalıdır. Okul müdürlerinin bu durumun farkında olmadığı açıktır. Akran öğrenmesi ülkemizde oldukça yeni bir yaklaşımdır. MEB, öncelikle okul müdürlerini bu anlamda eğitmelidir. Sonrasında okul müdürleri okullarında etkili ortamlar oluşturarak süreci yönetmelidir.

5.2. Meslekî Gelişim Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimlerine katılımları, meslekî gelişimin sürekliliği açısından oldukça önemlidir. Bazı öğretmenler hayatında bir kez meslekî eğitim programına katılmışken bazıları ise birçok kez katılmışlardır. Meslekî gelişim eğitimi için harcanan zamanın % 58'i mesai saatleri dışında gerçekleşmektedir. Mesai saatleri içinde verilen

eğitimler ise ders saatlerinde aksamalara neden olmaktadır. Ders saati dışında öğretmenlerin okulda bulunmaması ve mesai saati içinde verilecek meslekî eğitimi programlarının planlanmasını zorlaştırmaktadır. Eğitimler çoğunlukla seminer dönemlerinde düzenlenmektedir. Mesai saati dışında verilen eğitimler ise çeşitli ortamlarda devam edebilmektedir. Son yıllarda bu eğitimlere katılım, çevrim içi platformlarda gerçekleşmektedir. Dijital platformların en önemli özelliği çoklu katılıma müsaade etmesidir. Bu açıdan böyle platformlardaki eğitime katılım gün ve katılımcı sayısında artışlar yaşanmaya devam edecektir. Ülke genelinde son iki yılda meslekî eğitime katılımın yaklaşık %40'ı, 1-3 gün süre kadar sürmüştür. 15 günden fazla katılım oranı ise % 15 civarındadır. Öğretmenlerin bu süreçte harcadıkları para ise % 89 gibi yüksek bir oranla 500 ₺'nin altında kalmıştır. Nitekim maddi sebepler, kurs ve sertifika programlarına ve diğer kişisel gelişim ortamlarına katılımı sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin finansal sorunları, meslekî gelişimin önündeki en büyük engellerden birini teşkil etmektedir. Öğretmenlerin % 92'si kurumlarından maddi bir destek almadıklarını belirtmiştir. Bu oran, oldukça yüksek bir orandır. Bakanlık yetkilileri, meslekî gelişim için öğretmene somut bütçe ayırmalıdır. AB gibi farklı ortamlardan kaynak arayışında olmalıdır. Türkiye geneli öğretmenlerin % 48'i, açılan meslekî gelişim programlarının kendi ihtiyaçları doğrultusunda olmadığını ifade etmektedir. Bu durumu aşmanın önemli bir yolu, farklı ortamlardaki eğitimler için öğretmenleri maddi olarak desteklemektir.

5.3. Meslekî Gelişim Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Öğretmen; bir ülkenin kültürel, sosyal, ekonomik alanlarında nitelikli insan yetiştirilmesinde en önemli insan kaynaklarından biridir. Sürekli yenileşme ve gelişme içindeki toplumlarda öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimleri önemli bir konumdadır. Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitim başlıkları bu çalışmada üzerinde durulan bir konu olmuştur. Araştırma sürecinde öğretmenlerden alınan veriler, meslekî gelişim ihtiyacının bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da meslekî gelişim eğitimlerinin günümüz bilgi ve teknoloji toplumunda kaçınılmaz ve vazgeçilmez olduğu belirtilmektedir. Sınıf yönetimi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, ölçme ve değerlendirme eğitimi, öğretim teknolojileri eğitimi, kurumsal iletişim eğitimi, liderlik eğitimi gibi eğitimlere öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bu çalışmada da görülmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin artırılması için öğretmenlerimizin mevcut durumlarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin güçlü oldukları alanlar ve desteklenip geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre şu öneriler yapılabilir:

- MEB, hizmetiçi eğitim faaliyetleri öncesinde ihtiyaçları tespit ederek planlama yapmalı ve her öğretmene kendi ihtiyaçları doğrultusunda meslekî gelişim desteği sunmalıdır.
- Meslekî gelişim eğitimleri, teorinin yanında uygulamalı eğitimler ile desteklenmeli, öğretmenlere somut örneklerden hareketle eğitimlerden aldıkları kazanımları sınıf ortamına taşıyabilmelidir .
- Meslekî gelişim eğitimleri kapsamında düzenlenecek eğitimler, gelişen teknolojik olanaklar, bilgi-deneyim paylaşımı konuları, ile farklı yöntem ve teknikler güncel tutulmalı ve bu eğitimlerle uzman kişiler tarafından verilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra meslekî gelişim eğitimlerine ilave olarak alanlarına göre yüksek lisans ve doktora programlarına kayıt olmaları, yenileşme ve gelişme açısından önemlidir. MEB, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik ederek desteklemeli, bu noktadaki kararlılığını göstermelidir.
- Öğretmenlerin meslektaşları ile uygun zamanda ve zeminlerde meslekî paylaşımlarda bulunmalarına yönelik ortamlar hazırlanmalı, meslek grubu içinde bilgi ve tecrübe paylaşım imkânı sunulmalıdır.
- Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarına yönelik okul müdürlerinin öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda planlama ve yönlendirme yapmasına fırsat tanınmalıdır.
- Günümüz şartları da göz önünde bulundurularak öğretmenler, çevrimiçi ve uzaktan eğitim alma ve verme konusunda bilgi sahibi olmalı, ihtiyaç olduğu durumlarda farklı öğrenme ortamları oluşturmalarına yönelik öğretmenlere destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, meslekî gelişim eğitimi ihtiyaçlarına yönelik farklı kurumların düzenlediği sempozyum, seminer, panel vb. programlara yönlendirilmeli; böylece öğretmenlerin farklı okullardaki uygulama örneklerini görmeleri, farklı bakış açılarıyla çalışmalarını yapması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- ACER. (2003). *Australia's teachers: Australia's future: advancing innovation, science, technology and mathematics : background data and analysis*. http://research.acer.edu.au/tll_misc/1/ 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- AITSL. (2016). *Teacher registration in Australia*. <http://www.aitsl.edu.au/teach/standards/>
- Akar, E. Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin meslekî gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 174-183.
- Anderson, L. W. (1995). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Tarrytown: Elsevier Science Inc.
- Azar, A., ve Çepni, S. (1999). Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin meslekî deneyime göre değişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16).
- Barber, M., Chijoke, C. & Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved system keep getting better*. Mckinsey & Company.
- Bautista, A., Gopinathan, S. & Wong, J. (2015). *Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape*. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 423-441.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin meslekî gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Ceylan, M., ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli meslekî gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM yayıncılık.
- Çakır, İ. (2013). Meslekî gelişim etkinliklerinin ingilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 122-130.
- Darling-Hammond, L., ve Ball, D. L. (1998). *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. Philadelphia.
- Darling-Hammond, L., ve McLaughlin, M. W. (2011). *Policies that support professional development in an era of reform (Vol. 92): Phi delta kappan*.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., ve Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers: Stanford Center for Opportunity Policy in Education*.

- Elçiçek, Z., ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin meslekî gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Erdaş, E. (2015). Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin süreç boyunca desteklenmesi: Bir meslekî gelişim program modeli. (Doktora), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eurydice. (2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-28_en
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., ve Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*(16-3).
- Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Güneş, F. (2016). Meslekî gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 1006-1041.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. (Doktora), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: a checklist., from Retrieved from ERIC database (ED510366) www.eric.ed.gov/PDFS/ED510366.pdf.*
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili meslekî gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Kesen, İ., ve Öztürk, M. (2019). Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı (Vol. 266). İstanbul: Seta yayınları.
- Kösterelioğlu, İ., ve Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli meslekî gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- Kostina, L. (2015). *Teacher Professional development strategies in Australian goverment and professional associations documents. Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 120-126.
- Kwak, Y., Park, J.H., Park, S. & Sang, K (2016). Republic of Korea. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, S. Goh, K. Cotter (Eds.), *TIMSS 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science. USA, TIMSS and PIRLS International Study centre, Boston College.*
- Liepert, S., ve Borowski, A. (2019). *Testing the Consensus Model: relationships among physics*

- teachers' professional knowledge, interconnectedness of content structure and student achievement. International Journal of Science Education, 41(7), 890-910.*
- Lohmar, ve Eckhardt (Producer). (2014). The education system in the Federal Republic of Germany 2012/2013: a description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Retrieved from <http://hdl.voced.edu.au/10707/393454>.*
- Lorraine, M.L. & Mackenzie, N. (2001). Professional development of teachers in Australia. European Journal of Education, 24(2), 87-98.*
- MEB. (2017a). Öğretmen strateji belgesi. In Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>*
- MEB. (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. In Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486>*
- MEB. (2018 a). Türk Eğitim Sistemi. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf*
- MEB. (2018 b). Okul temelli meslekî ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi. Retrieved from Ankara:*
- MEB. (2018 c). 2018 yılı birim faaliyet raporları. Retrieved from Ankara: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486>*
- Moe. (2020). <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>*
- Nagy, C. J., ve Wang, N. (2007). The alternate route teachers' transition to the classroom: Preparation, support, and retention. NASSP Bulletin, 91(1), 97-114.*
- NCEE. (2020). Singapore: Teacher and principal quality.*
- NCEE. (2017b). South Korea: Teacher and principal quality.*
- <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/topperforming-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>*
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. Psychology, society & education, 7(3), 279-294.*
- OECD. (2008). TALIS 2008 Technical Report. Retrieved from OECD publishing:*
- Owen, S. (2009). School*

- based professional development-building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2).
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Özkan, Y. Ö., ve Anıl, D. (2014). Öğretmen meslekî gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 205-216.
- Özmantar, M. F., ve Önala, S. (2017). Matematik öğretmenlerinin meslekî gelişim programlarına ilişkin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-140.
- Patton, K., Parker, M., ve Tannehill, D. (2015). *Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference*. *NASSP bulletin*, 99(1), 26-42.
- Rauth, M., ve Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişimle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Smith, M., ve Day, J. (1990). (1991). *Systemic school reform*. In SH Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing*. Bristol: Falmer Press.
- Sparks, D., ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- TÜBİTAK. (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi eğitim ve insan kaynakları strateji belgesi*. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf
- UNESCO. (2016). *Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development*. Unesco Bangkok Office
- Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere yönelik meslekî gelişim programlarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.
- Villegas-Reimers, E., ve Reimers, F. (2000). *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. *BISCE of the National Research Council*, .
- Wendt, H., Smith, D.S., & Bos, W. (2015). *Germany*. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, S. Goh, K. Cotter (Eds.), *TIMSS 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. USA, TIMSS and PIRLS International Study centre, Boston College.

Yalçın İncik, E., ve Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Meslekî gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. Electronic Turkish Studies, 13(27).

Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Zeichner, K., Gore, J., ve Houston, W. (2008). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.

NOTLAR

Handwriting practice lines consisting of 25 horizontal dashed lines.

NOTLAR

Handwriting practice lines consisting of 25 horizontal dashed lines.

NOTLAR

Handwriting practice lines consisting of 30 horizontal dashed lines.



Küçük Çamlıca Mahallesi, Libadiye Caddesi, No: 60/A Üsküdar

 www.igeder.org.tr

 0216 546 10 03



İGEDER