

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 21 / Yaz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 11 / No: 21 / Summer 2020

**Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile
Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi**

Effective Professional Development Approaches
for Teachers a Model Proposal and Implementation Directive

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Abdurrahman İLÇAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi

Abdurrahman İLĞAN¹

Öz: Bu çalışmada öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin türleri ve bunların hangi koşullar altında, öğretmen gelişimi ve nihai amaç olan öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olduğuna dair alanyazında yer alan ampirik çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle, öğretmenler için yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerini oldukça etkili kılan işi içinde öğrenme faaliyetleri olan mentorluk, akran koçluğu, araştırma dersi yaklaşımları açıklanmış, bunlara dayalı olarak hizmet öncesi eğitime giriş basamağından emekliliğe kadar geçen mesleki kariyer aşamalarını kapsayan, mesleki gelişim modeli önerisi ve modelin kullanımına ilişkin yönerge geliştirilmiştir. Model kapsamında hizmet öncesi eğitim sürecinde; eğitim fakültesi kontenjanlarının tedrici olarak düşürülmesiyle pedagojik formasyon sertifika programlarının kapatılması; aday öğretmenlik sürecinde, aday öğretmenlik süresinin iki yıl olarak belirlenmesi, aday öğretmenlerin tecrübeli ve başarılı bir mentor rehberliğinde adaylık sürecini geçirmesi, ortaöğretim öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans yapması; mesleki kariyerinin ortalarında olup makul düzeyde performans sergileyen öğretmenlerin, işi içinde ve meslektaşlarla işbirlikli mesleki gelişim faaliyetleri olan, akran koçluğu, araştırma dersi, zümre işbirliği ve araştırma takımlarına katılımları ve eylem araştırması yapmaları; mesleki anlamda tecrübeli, oldukça başarılı ve liderlik becerileri gelişmiş öğretmenlerin ise, mesleki gelişim faaliyetlerini öz-yönetimli şekilde yürütmeleri, bunun yanında tecrübesiz ve öğretimde problem yaşayan meslektaşlarının gelişiminde sorumluluk yüklenmek suretiyle, mesleki kariyerlerinin bir parçası olarak mentor ve öğretim koçu olarak hizmet etmeleri önerilmiştir. Model kapsamında öğretmenlerin, Eylül ayı seminer çalışmalarında eğitim-öğretim yılı boyunca bireysel mesleki gelişim planı hazırlamaları ve bu kapsamda planlı veya plan dışı katılım sağladıkları veya yürüttükleri formal ve informal mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kanıtları (görsel, işitsel veya doküman) sürekli mesleki gelişim faaliyetleri dosyasında belgelendirmeleri ve yıl boyunca yapmış oldukları mesleki gelişim faaliyetleri ile buna ilişkin kazanımlarını Haziran ayı seminer çalışmalarında meslektaşları ile paylaşımları ve onlardan geri bildirim almaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, mesleki gelişim, akran koçluğu, mentorluk, araştırma dersi topluluğu

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 24.04.2020; *Revizyon Tarihi:* 01.06.2020; *Kabul Tarihi:* 16.06.2020

Kaynakça Gösterimi:

İlğan, A. (2020). Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 172-197.

1) Doç. Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2972-7727

Giriş

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüyle nihayete eren ve yaşam boyu insanın ayrılmaz bir parçası olmasının yanında; bireyin insani nitelikler kazanması, özgürleşmesi, doğuştan getirdiği yeteneklerini iletmesi, yaşamını sürdürebileceği bilgi beceri ve alışkanlık kazanması ve modern toplum yaşamının değerli bir üyesi olmasında temel katalizördür. Eğitim faaliyetleri, insanoğlunun yeryüzüne ayak basmasından birinci sanayi devrimine kadar, özgün eğitime ihtiyaç duyulmaması sebebiyle, ağırlık olarak informal şekilde, aile veya sosyal çevre içerisinde yürütülmüştür. Sanayi devrimi sonrası ise, toplumun ve ekonomik üretim mekanizmalarının hızla değişmesi sonucu, örgün eğitim sistemleri kitleleşmiş, ardında da ilköğretim çağındaki çocukların okullara devamı, aynı zamanda bireyin hakkı olarak, yasal güvenceler altında alınmıştır. Günümüzde örgün eğitim sistemlerinde öğrenci çıktıkları veya öğrenci öğrenmesine bireylerin kendisi, toplum ve kamuoyu oldukça büyük önem ve değer atfetmekte; en somut öğrenme çıktılarının başında gelen ortaokuldan ortaöğretime (LGS) ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişe (TYT, YKS) ilişkin merkezi sınavlarda, çıktıyı etkileyen onlarca değişken ifade etmek mümkündür. Öğrenci çıktıları üzerinde etkisi olan bu değişkenler içinde en önemli ve etkili unsurun öğretmen (Archibald, Cogshall, Croft ve Goe, 2011; Darling-Hammond, 2000; İlğan, 2014) olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur. Öğrenci başarısını etkileyen birçok değişken olmakla birlikte, öğretmenin ne bildiği ve yapabildiği, bu değişkenlerin en önemlilerinden biri haline gelmiştir. Öğretmen, doğrudan öğrenci ile çalışan, öğretim programlarını ve teorik düşünceleri sınıf uygulamalarına transfer edip şekillendiren ve öğrenme ortamını düzenleyendir. Buradan hareketle, öğretmenin bilgi, beceri, tutum ve yeteneklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan ve ciddi etkileri olduğu ifade edilmektedir (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007).

Örgün eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenler, Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde hizmet öncesinde teorik ağırlıklı eğitimin ardından öğretmenliğe başlamaktadırlar. Çeşitli araştırmalar (İlğan, 2017; Musset, 2010; OECD, 2005) hizmet öncesi eğitimin, tüm öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunların üstesinden gelmesini sağlayacak bir donanım kazandırmaktan uzak olduğunu ve bu kapsamda öğretmenlere hizmetiçi eğitim süreci olarak yüksek nitelikli Mesleki Gelişim (MG) faaliyetlerinin sunulması tavsiye edilmektedir. Günümüzde bu kadar çok bilginin üretildiği dünyada, diğer profesyoneller gibi, öğretmenler de mesleki yaşamları boyunca öğrenmek, gelişmek ve ilerlemek durumundadırlar. Buradan hareketle bu çalışmada; öğretmenlere yönelik yürütülen MG faaliyetlerinden yüksek nitelik gösterenlerin sahip oldukları özelliklerin yanı sıra; son derece etkili ve öğretmene değerli kazanımlar sağlayan işi içinde mesleki gelişim ve buna ilişkin yaklaşımların ardından ifade edilen unsurları temel alan bir model önerisi, buna ilişkin uygulama yönergesi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yüksek nitelikli mesleki gelişim

Personele yönelik yüksek nitelikli MG ve öğrenme fırsatları sunulması, örgütlerin karşılaştığı en önemli ve eskiden beri süregelen zorluklar arasındadır. İş içinde personel yetiştirmeye yatırım yapmanın, yüksek düzeyde işgücü verimliliği sağlama potansiyeli olmakla birlikte; personeli geliştirmede işe yarayan yüksek nitelikli programları geliştirme, değerlendirme ve sürdürmenin zorlukları mevcuttur (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Barrera-Pedemonte (2016) yüksek nitelikli MG'yi; daha nitelikli eğitim çıktıları sağlanmasıyla pozitif ilişkili ampirik araştırmalara dayalı bileşenlerden oluşan hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzeneği şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise MG, “öğretmenlerin bilgi ve öğretim uygulamalarında ilerlemeyle sonuçlanmasının yanında, öğrenci öğrenme çıktılarındaki gelişme,” şeklinde tanımlanmaktadır (Allensworth, Ponisciak ve Mazzeo, 2009). MG'nin içeriğinin en etkili olduğu durumun, öğretime ilişkin soyut tartışmalar yerine, öğretimin somut görevlerine, ölçmeye, gözlem ve yansıtmaya odaklandığı zaman gerçekleştiği belirtilmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Araştırmalar (Cohen ve Hill, 2001; Liberman ve Wood, 2002; Saxe, Gearhart ve Nasir, 2001; Wenglinsky, 2000; akt. Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) MG'nin öğretmenlerin spesifik pedagojik beceriler ile nasıl meşgul olacağı konusundaki bilgisini genişletme ve öğrencilere spesifik içerikleri (kazanımları) nasıl öğreteceğine odaklandığında, öğretmenin elde ettiği kazanımların sınıf uygulamalarına etkili şekilde yansıdığını ortaya koymuştur. Özetle, alana özgü yöntem ve teknik bilgisinin geliştirilmesi ve kullanma becerisinin, MG'yi etkili kılan bir unsur olacağını söylemek mümkündür.

Çok sayıda katılımcı üzerinde yapılan bir araştırmada (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001) öğretmenler; transfer edilebilir çalışma fırsatlarına ve bunun öğretim programı ve yerel politikalar ile uyum sağlandığında öğretimde daha etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında MG faaliyetleri sonucunda bilgi ve becerilerde daha fazla kazanım elde ettiğini beyan eden öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında daha fazla değişim yaptıkları ifade edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca; sürdürülebilirliğin yanında meslektaşlar ve diğer eğitim paydaşlarıyla etkileşim için zaman sağlandığında, aktif öğrenme fırsatlarıyla daha fazla meşgul olacak fırsatlar sunulduğunda, anlamlı ve yapılandırılmış meslektaş işbirliği ve içerik odaklılığıyla beraber, nihai olarak bilgi ve beceri artışı sağlandığı durumda MG'nin öğretmenler için daha etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

Saxe ve diğerlerinin (2001) üç farklı MG yaklaşımını karşılaştırdıkları araştırmada, özellikle öğretmenin alan bilgisi ve öğretim uygulamalarını derinleştirmeye odaklanan sürdürülebilir ve işbirlikçi şekilde yürütülen yaklaşımın, öğrenci öğrenmesi üzerinde en etkili yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili MG konusundaki araştırmalar (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995) benzer düzeyde yetki ile sorumluluğa sahip, toplulukların iş ortamında ve işbirlikli şekilde uygulama yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Güven temelli bir şekilde

meslektaşlarla yapılan işbirlikli çalışmalar, öğretmenin kendi öğretim uygulamalarında yanıtma ve sorgulama için dayanak sağlamakla birlikte; risk alma, problem çözme ve öğretim uygulamalarında karşılaştığı ikilemlerle meşgul olmasını sağlar (Bryk, Camburn ve Louis, 1999). İngiltere’de geniş kapsamlı bir araştırmada (Opfer ve Pedder, 2011) öğretmenin alan bilgisine odaklanan, faaliyetlerin planlanma ve uygulanmasında müşterek katılıma imkân veren ve aktif katılım fırsatları sunan MG faaliyetlerinin daha nitelikli eğitim çıktılarıyla tutarlı şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. MG faaliyetlerinin işbirlikli şekilde yürütülmesinin, okul içinde informal şekilde öğrenme fırsatı sağlaması dolayısıyla, kurs ve seminer gibi diğer girişimlere oranla maliyetinin daha düşük olduğu düşünülmektedir (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Meslektaşları ile okuma öğretimi konusunda düzenli şekilde bir araya gelerek tartışma yürüten öğretmenlerin sınıflarında, okuma becerilerinde daha fazla kazanım elde edildiği ortaya çıkmıştır (Harwell, D’Amico, Stein ve Gatti, 2000).

Etkili MG faaliyetleri için, öğretmenlerin zaman, mekân, yapı ve desteğe ihtiyaçları vardır. Okullar öğretmenlere şu konularda verecekleri destekle MG’yi daha etkili kılabilirler (Hawley ve Valli, 1999): Öğretmenlerin kırtasiye türü işleri ile öğretim dışı görevlerini azaltmak; haftalık ders programını MG’ye uygun şekilde düzenlemek; MG faaliyetleri için amaç, kazanım ve öncelikleri tanımlamak; öğretmen ve öğrenci performans ölçümleri elde edilmesi için destek vermek. MG’yi etkili kılan diğer bir unsur, yasal çalışma süresi içerisinde öğretmenlere faaliyetlere katılmaları için zaman tahsis edilmesidir. ABD’de 11 eyalet ve 40 okul bölgesinde uygulanan ve önemli kazanımlar sağlayan Öğretmen İlerleme Programı (The Teacher Advancement Program) kalıcı öğrenme deneyimlerine katılması amacıyla öğretmenlere artırılmış zaman tahsisini gerekli kılmaktadır (Van Hook, Lee ve Ferguson, 2010). Bu kapsamda programı uygulayan okullar, öğretmenlere faaliyetlere katılmalarını sağlamak amacıyla gereken zamanı elde etmek için; haftalık ders çizelgesini blok şekilde yapmak, nitelikli yedek öğretmenleri işe almak, okul çalışma takvimini genişletmek veya öğretmenlerin mevcut zaman yükümlülüğünü değiştirmek gibi seçenekleri tekrar yapılandırmak suretiyle, öğretmenin MG faaliyetlerine katılımı için zamanı yeniden kurgulamışlardır.

MG faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, bunlardan istifade etmesi ve öğretim uygulamalarına olumlu etki yapması önem arz etmektedir. TALIS araştırmasında OECD (2019) ülkelelerinden katılan öğretmenlerin %81.8’inin, Türkiye’den katılan öğretmenlerin ise %71.8’inin, MG faaliyetlerine katılmalarının öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu beyan etmesi, MG faaliyetlerinin sürekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Uluslararası bir karşılaştırmada (Barber ve Mourshed, 2007) yüksek performans gösteren okul sistemlerinde, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemeleri ve işbirlikçi şekilde çalışmaları suretiyle, mesleki öğrenme işbirlikli sürece dönüşmektedir. Alanyazın (Garet ve diğ., 2001; Stephens ve Boldt, 2004) öğretmenin kendisinin yapılandığı, okul günü içinde ve meslektaş işbirliği temelinde yürütülen MG faaliyetlerinin, öğretmen üretkenliğine ve tatminine katkı sağladığını belirtmektedir.

DeMonte (2013), yüksek nitelikli mesleki öğrenmelerin mevcut durumda ne bildiği ve onların öğretimlerini geliştirme sürecinin sahip oldukları uzmanlık üzerine inşa edilmesi şeklinde tasarlanmasını önermektedir. Tıpkı öğrencilerin yeni içerik ve becerileri öğrenmeleri için günlerce öğretime ve birçok derse ihtiyaç duymaları gibi, öğretmenler de zamanla inşa edilen süreğen mesleki öğrenmelerden istifade etmektedirler. MG faaliyetlerinin sürekli olmasının önemini ortaya koyan başka bir araştırmada (Archibald ve diğ., 2011) 30 ile 100 saat arasında MG faaliyeti sunulan öğretmenlerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisinin, daha az süre faaliyet sunulanların öğrencilerine oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı MG faaliyetlerinin düzenli aralıklarla sürekli şekilde yapılmasında yarar vardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önde gelen araştırmacılarından olan Desimone ve Garet (2015), ABD’de MG üzerinde son yıllarda yapılan araştırmalara dayalı olarak etkili olduğu ortaya çıkan bazı bileşenleri ele almaktadırlar. Bu yazarların MG’yi etkili kılan unsurlarını şu şekilde değerlendirmek mümkündür: Etkili olmakla birlikte öğretmenin alan bilgisi ve öğretim yöntem bilgisini değiştirmenin zor olduğunu, bunun yerine yeni bilgi gerektirmeyen sınıf içinde kolay ve hemen uygulanabilir rutinleri değiştirmeye ilişkin taktiklerin etkili olduğu; öğretmenlerin branş, mesleki deneyim, görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile dezavantajlı öğrenci sayısının farklılığı ve akademik yetkinliklerinin farklı olması dolayısıyla, konu, içerik, model bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap eden, farklı MG yaklaşımları ve bu faaliyetlerin öğretmenin branşıyla ilgili olması; MG faaliyetlerinin, yıl içerisinde veya tatil dönemlerinde eğitim paydaşlarının yaptıkları okul değişikliğini kapsayacak şekilde planlanması ve MG faaliyetlerinin etkili olması için, okul müdürünün ihtiyaç duyulan desteğinin sağlanması şeklinde özetlenebilir.

İşçinde mesleki gelişim faaliyetleri ve yaygın şekilde kullanılan türleri

Etkili MG faaliyetleri için tanımlanan ortak özelliklerin hemen tamamında yer alan niteliklerin başında, faaliyetlerin günlük öğretim işinin içine yerleştirilmiş (Job-Embedded=işçinde) şekilde yürütülmesidir. İşçinde MG okul içinde konumlanmış olup, daima okulların mevcut / halihazırda yürüttükleri işlere ilişkin olmayı ve bu kapsamda yürütülmesini ifade etmektedir. İşçinde MG, öğretmenin öğrenci öğrenmesini iyileştirmek amacıyla, içerik odaklı öğretim uygulamalarını zenginleştirmek için tasarlanan ve okul ile sınıf ortamında günlük öğretim işini yürüttüğü süreçte icra edilen faaliyetlerdir (Hirsh, 2009). Zepeda (2015), işçinde MG’nin, işbirliği, katılımcı problem kurma ve problem çözmeye işaret etmesinin yanında; sınıf içi öğretim uygulamaları ve meslektaşlarla etkileşimden elde edilen / öğrenilen derslerin öğretim uygulamalarını iyileştirmesine ilişkin içten motivasyonu ifade ettiğini belirtmiştir. İşçinde MG, paylaşılan ve yerel okul süreçlerinin parçası haline getirilen, süreklilik arz ederek yürütülen ve öğretmen öğrenmesi ile günlük öğretim uygulamaları arasında doğrudan bağlantı sağlamak suretiyle, öğretmenin işbirliği ve sorgulama temelli iş için gereken aktif katılımına imkân veren bir yaklaşımdır (Hawley ve Valli, 1999). İşçinde MG, öğretmenin öğretimini iyileştirmek için, öğretim deneyimini, okul bağlamını ve öğretmenlerin işbirliğini

kapsama potansiyeline sahiptir (Opfer ve Pedder, 2011). Araştırmalar (Garet ve diğ. 2001), öğretmenlerden mesleki öğrenme faaliyetlerinin sonucu olarak, öğretim uygulamalarında daha büyük değişim ifade edenlerin işiçinde; öğrendiklerini sınıfında uygulama, diğer öğretmenleri gözleme, örnek ders işleme, grup tartışmalarına liderlik yapma ve öğrenci çalışmalarını inceleme gibi faaliyetlere aktif şekilde katıldıklarını ortaya koymuştur. Zepeda (2015), işiçinde öğrenmenin formal ve informal olabileceğini ve öğretmenlerin; öğrencilerine öğretirken, öğrenci çalışmalarını analiz ederken, meslektaşları ile yaptıkları bir konuşmadan, zümre öğretmen toplantısında öğrenci çalışmalarını analiz ederken, kendi çalışmaları ve meslektaşları ile yaptıkları konuşmanın ardından yaptıkları yansıtmadan, tuttukları günlüklerden, Tweeter ve Facebook gibi sosyal mecralardan öğrenebileceğini belirtmiştir. İşiçinde MG faaliyeti olarak değerlendirilebilecek akran öğrenmesi ve ağırları şeklindeki faaliyetlere, OECD (2019) ülkelerinde katılan öğretmen oranı %44 iken; bu tür faaliyetler kapsamına girmeyen kurs ve seminerlere katılım şeklindeki faaliyetlere iştirak eden öğretmen oranının ise %70'in üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, dünya ülkelerinde yürütülen MG faaliyetlerinde iş dışındaki faaliyetlerin, işiçinde yürütülenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İşiçinde MG faaliyetleri, öğretmenlerin öğretim ve öğrenci öğrenmesine dair somut eylemler hakkında konuşmalarını ve tartışmalarını sağlamak suretiyle, bir takımında veya okulda yer alan tüm öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Wei ve diğ. 2009). Öğretmenlerin “interaktif, bütünlük, uygulamalı ve sonuç odaklı” çalışmalar ile meşgul oldukları işiçinde MG faaliyetleri, bölüm içi, bölümler arası, zümre öğretmenler veya şube öğretmenleri şeklindeki takımlardan oluşabilmektedir. Zepeda'ya (2017) göre, akran işbirliği, tartışması ve geri bildirimini kullanan işiçinde MG yaklaşımlarından olan koçluk, mentorluk, video üzerinden ders incelemesi, zümre öğretmen çalışmaları gibi yaklaşımların etkili olması için, MG faaliyetlerine katılan paydaşlar arasında güven ilişkisinin oluşturulması gerekmektedir. İşiçinde MG yaklaşımları kapsamında paydaşlar tarafından elde edilen bilgilerin, daha sonra öğretmen aleyhinde kullanılmaması, özellikle öğretmen performansının değerlendirilmesinde kanıt olarak kullanılmaması önem arz etmektedir. İşiçinde MG faaliyetleri olarak değerlendirilen yaklaşımlar şu şekilde belirtilmektedir (Croft, Coggshall, Dolan ve Powers, 2010): Eylem araştırması, örnek olay tartışması, koçluk, eleştirel arkadaşlık grupları, sınav sonuçları geliştirme takımı, öğrenci çalışmalarını inceleme, bireysel MG planı uygulama, ders çalışması, mentorluk, portfolyo dosyası hazırlama, mesleki öğrenme toplulukları. PISA 2009 sınavında en yüksek performans gösteren doğu Asya ülkeleri Hong Kong, Kore, Şangay ve Singapur'da MG'ye ilişkin şu yaklaşımlar kullanılmaktadır (Jensen, 2012): Okul temelli araştırma, aktif meslektaş işbirliği, mentorluk, sınıf gözlemleri, iyi uygulamaları modelleme, geri bildirim ve sürdürülebilir (süreğen) mesleki gelişim. İşiçinde MG faaliyetlerinden etkili olan ve yaygın şekilde kullanılan; mentorluk, meslektaş koçluğu, araştırma dersi, Şangay araştırma ve ders grupları aşağıda özet şekilde açıklanmıştır.

Mentorluk

Mentorlugu, deneyimli ve başarılı bir öğretmennin meslekte yeni veya aday öğretmene, hizmet öncesi eğitimden gerçek öğretime geçişini kolaylaştırmak, karşılaşması olası mesleki ve uyum problemlerinin çözümüne katkı sağlayan uygulamalı, işbirliği ve güven temelinde yürütülen bir tür MG aracı şeklinde kavramlaştırmak mümkündür. Araştırmalara göre (Rockoff, 2008) formal çalıştay ve seminerlerin yanında, aday öğretmenlere tecrübeli ve başarılı öğretmenler tarafından verilen mentorlugin öğretim kalitesini ilerletme potansiyeli yüksek olup, özellikle hizmet öncesinde standart yetişmeye tabi tutulmayanlar için yararlı bir enstrümandır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleğin ilk yıllarında karşılaşacakları zorluklarla baş etmelerini sağlamaya ilişkin beklentileri karşılamaktan uzaktır (OECD, 2019). Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün bir raporunda tecrübesiz öğretmenler, mentorlerden aldıkları desteğin çok kıymetli olduğunu (Behrstock-Sherratt, Bassett, Olson ve Jacques, 2014) ifade etmişlerdir. Mesleki kariyerinin başında, mentorlugin de dâhil olduğu kapsamlı bir aday yetiştirme programına tabi tutulan öğretmenlerin öğrencilerinin, bu tür yetiştirme programlarına tabi tutulmayan öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla kazanım elde ettiğine ilişkin ampirik kanıtlar mevcuttur (Helms-Lorenz, Slof ve Grift, 2013).

ABD'de, meslekte yeni olan öğretmenlerin oryantasyon programının bir parçası olarak, diğer destekleyici bileşenler ile birlikte koçluk ve mentorluk programları geliştirilmiştir (Wei ve diğ., 2009). Bu tür programlara katılım 30 eyalette benimsenmiş ve aday öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yılında sıklıkla kullandıkları birincil MG kaynağı olarak hizmet etmektedir. Evertson ve Smithey (2000) etkili mentorluk programının, mentor öğretmenlerin hem mentorluk teknikleri hem de mentilerin (mentorluk hizmeti alanlar) öğrenmek isteyebilecekleri öğretim uygulamalarında yetiştirilmelerini gerektirdiğini belirtmektedir. Okul müdürleri öğretmenlik işinde ve öğrenci başarısında mentorlugin çok önemli olduğunu ifade etmekle birlikte; OECD (2019) ülkeleri ortalamasına göre, mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin yalnızca %22'sine resmi prosedürler kapsamında mentor ataması yapılmakta iken; bu oran Türkiye'de ise %15 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Meslektaş koçluğu

Russo (2004) okul temelli koçluğu, "belirli bir branş veya öğretim stratejileri alanında uzmanların, küçük bir grup öğretmen ile öğretim uygulamalarını ve nihai olarak öğrenci başarısını artırmak amacıyla beraber çalışması," şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre koçlar; bir okul veya okul bölgesinde tam zamanlı çalışabilir, yıl boyunca farklı okullarda görev yapabilir, emekli sınıf öğretmenleri olabilir ya da koçluk yaparken kısmi zamanlı olarak öğretmenlik de yapabilirler. Birçok uzman başarılı koçlugin, yetkin akranlar tarafından verilmesi ve süregelen sınıf gözlemleri, model olma, uygulamaların destekleyici eleştirisi ve spesifik gözlemleri

kapsaması gerektiğini ifade etmektedir. Zepeda'ya (2017) göre, akran koçluğu öğretmenlere, birbirlerini destekleme ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin öğrenme süreci hakkındaki gerçekçi tartışmalarda bulunma olanağı sağlar. Öğretim Ortaklığı (MyTeachingPartner) ismindeki bir koçluk modelinin incelendiği ve 78 öğretmenin katıldığı deneysel bir çalışma (Sawchuk, 2011), videoya kaydettiği derslerini öğretim koçu (ÖK) ile paylaşıp ondan spesifik geri bildirim alan öğretmenin öğrencilerinin, koçluk uygulamasına katılmayan öğretmenin öğrencilerinden daha fazla kazanım elde ettiklerini göstermiştir. DeMonte'ye (2013) göre, koçluk yaklaşımı; uzun soluklu yürütülmesi, öğretmenlerin işbirliği yapması, öğretmenin yaptığı dersin koç tarafından gözlenip gözlem sonuçlarının analiz edilip tartışılması durumunda daha etkilidir. Bu özellikler, koçun uzmanlığını gerektirmektedir ve yeterli uzmanlığa sahip olunmayan koçluk sürecinin etkili olması söz konusu değildir.

Güney Afrika'da kamu okullarında yapılan ve iki yıl süren deneysel araştırmada (Cilliers, Fleisch, Prinsloo ve Taylor, 2019) meslektaş koçluğuna ilişkin MG faaliyeti alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin, merkezi ve toplu şekilde yürütülen MG faaliyetine katılan öğretmenlerin öğrencilerine oranla, okuma becerilerinde makul miktarda artış elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Brezilya'da Ceara programı kapsamında ortaöğretim öğretmenlerine yönelik dokuz ay süreli, ders planında uygulamalı stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrencileri öğretim işi ile meşgul etmeye yönelik desteğin yanında, sınıf gözlemi ve birebir koçluk ile desteklenen programın sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplin için harcadıkları zaman azaltılmak suretiyle öğretim zamanı artırılmış, öğrenci katılımını artıran interaktif stratejiler daha fazla kullanılmış ve nihai olarak da öğrencilerin eyalet ve ulusal düzeydeki akademik çıktılarında iyileşme sağlanmıştır (Bruns, Costa ve Cunha, 2018). Meslektaş koçluğunun öğretim ve öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin 60 nedensel araştırmanın dâhil edildiği bir meta-analiz çalışmasında (Kraft ve diğ., 2018), koçluğun; öğretmen, öğrenci ve müfredatın sınıf ve okul bağlamındaki etkileşimi şeklinde tanımlanan “öğretim” üzerinde büyük, “öğrenci akademik başarısı” üzerinde ise daha küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma dersi (ders çalışma)

Japonya'da *Kenkyuun Jugyou* olarak ifade edilen ve Türkçeye “Araştırma Dersi” veya “Ders Çalışma” şeklinde, İngilizceye ise araştırma dersi, anlamında “research lesson” şeklinde (Wiburg, Brown, 2006) çevrilen MG yaklaşımı, Japonya'da öğretmenlerin yönlendirdiği ve yönettiği işi içinde öğrenmenin (Zepeda, 2019) etkili bir enstrümandır. Bu yaklaşım öğretmenin örneğin, öğrencilerin aktif problem çözme becerileri elde etmesi veya öğrencilerin birbirinden daha fazla öğrenmesi gibi belirli bir amacı başarması için, periyodik olarak her öğretmenin meslektaşları ile işbirliği yapmak suretiyle, en iyi stratejileri gösterdiği olası en

iyi dersi hazırlamasını ifade etmektedir. Olası en iyi ders planını yapan öğretmen dersini işlerken, bir grup meslektaş tarafından gözlenmekte ve ders anlatan öğretmenin ilgili olduğu kısma ilişkin gözlemler video kaydı, ses kaydı, hikâye tarzı ve / veya kontrol listesi gibi çeşitli enstrümanlarla kaydedilir. Ardından, gözlem yapan öğretmenlerin yanında bazen dışarıdan eğitimcilerin de dâhil olduğu grup, gözlem yapılan dersin güçlü ve zayıf yanlarını tartışır, sorular sorar ve dersi iyileştirmek için önerilerde bulunur. Bazı durumlarda birkaç gün sonra, gözlem yapılan ders bu defa farklı bir öğretmen tarafından işlenip süreç aynı şekilde, gözlem ve ardından tartışma şeklinde devam eden oldukça etkili bir MG aracıdır (Pang, 2006).

Şangay araştırma ve ders grupları

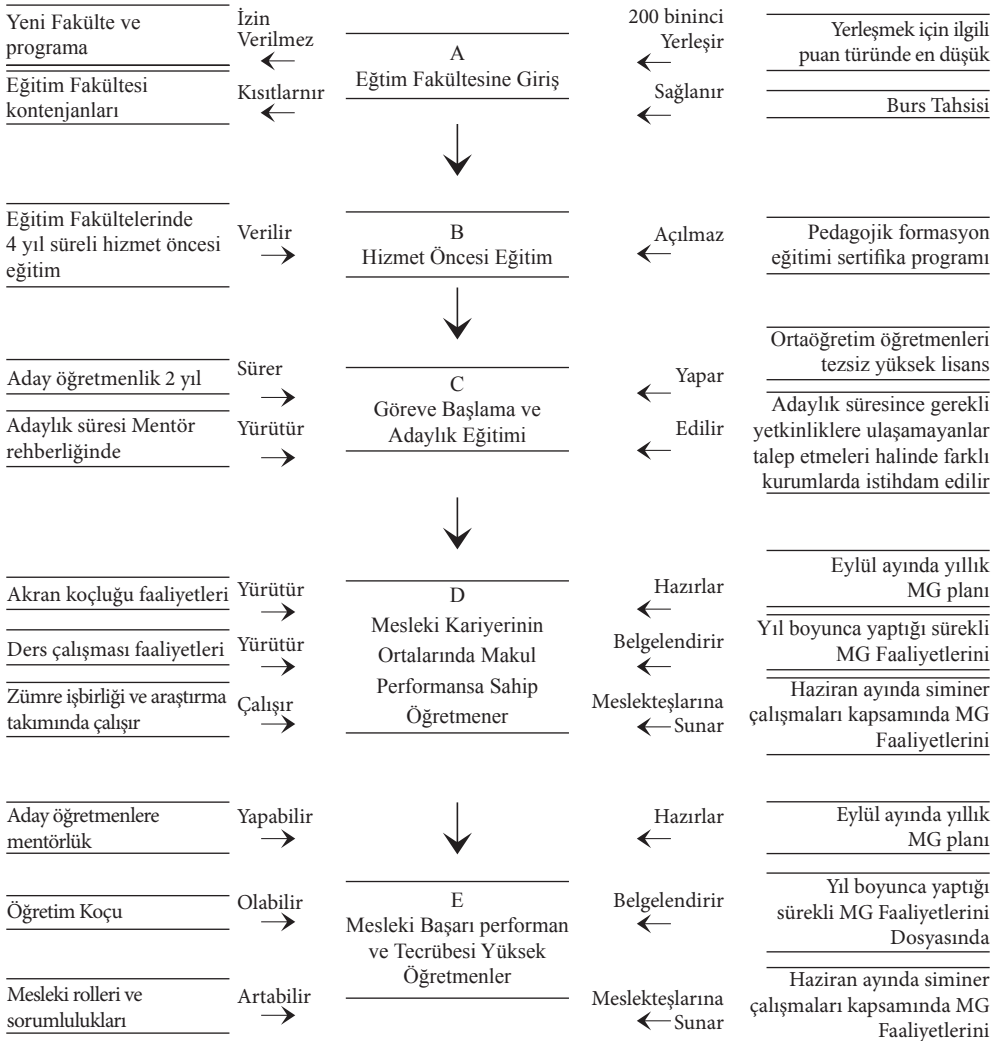
Üçer yıllık döngülerle yapılan PISA sınavlarında, 2009’da müstakil olarak, 2018’de ise Çin’i temsilen katılan dört bölge ile beraber dünya birincisi olmak suretiyle büyük bir başarı elde eden Şangay eğitim sisteminde öğretim, “araştırma-yönelimli” bir meslektir. Tüm öğretmenler, öğrenci öğrenmesinin nasıl artırılacağı konusunda analiz ve kanıtlar üreten araştırma gruplarına katılmak durumundadırlar. Araştırma, öğretmen işinin kritik öneme sahip bir bileşenidir. Öğretmenlerin, kendi okulları ve nihai olarak diğer okul sistemlerinde pedagojiyi geliştirmek ve yaymak amacıyla, yeterli kaliteye sahip araştırma makaleleri üretmeleri beklenmektedir. Örnek bir grup öğretmen, okul bölgesinde yapmış oldukları araştırmanın bulgularını katılıma açık şekilde diğer öğretmenlere sunarlar. Öğretmenlerden, kariyer basamağı olarak ileri ve uzman öğretmenliğe terfi etmek isteyenlerin, uzman bir komisyon tarafından incelenen yayınlanmış makalelerinin olması gerekmektedir. Araştırma grupları ağırlıklı olarak zümre öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma grupları, her öğretim yılının başında belirli bir öğrenme hedefi belirler; teori ve kanıtları inceler, ardından bulgularına dayalı olarak farklı öğretim uygulamaları denerler. Yüksek performans gösteren okullardaki araştırmalar, pedagojik gelişmenin kayıt altına alınması amacıyla diğer okullarda yayınlanır. Bu süreç öğretmenin mesleki öğrenmesinin / gelişiminin temel bir parçası olup, öğretmen kariyer basamağının bir unsurudur (Jensen, 2012).

İlgili alanyazın kapsamında MG’yi etkili kılan ilkeleri; faaliyetlerin uzun süreli dönemlere yayıldığı (örneğin, yıllık toplam 30 saatin üzerinde ve yıl içinde dengeli şekilde dağılan periyodlar ile verildiği); öğretmenlere MG faaliyetlerine katılım için, yasal çalışma süresinin içinde tanımlanmış zaman tahsisinin sağlandığı; meslektaşların bir araya gelmelerini ve işbirliği yapmalarını sağlayan düzenlemelere sahip olduğu; faaliyetlerin, öğretmenlerin elde etmiş olduğu bilgi birikimi üzerine inşa edildiği; öğretmeni aktif kılan ve son derece etkili işçindeki MG faaliyetleri olan, mentorluk, akran koçluğu ve araştırma gruplarına katılımı sağladığı ve faaliyetlerin planlanmasında, öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alındığı, şeklinde özetlemek mümkündür. Yukarıda tartışılan ilgili alanyazın kapsamında, uygulamaya dönük bir model önerisi yapılmıştır.

Mesleki gelişim modeli önerisi ve uygulama yönergesi

Öğretmenlerin MG'sine ilişkin önde gelen araştırmacıların yanında OECD, eğitim bakanlıkları ve düşünce kuruluşlarından elde edilen birikim ve tartışmalar önceki başlıklar altında verilmiştir. Model, mesleki kariyerin hizmet öncesi eğitim ile başladığı varsayımının yanında, modelin bütünsel olmasını sağlamak amacıyla, hizmet öncesi eğitim ve eğitime giriş de kapsayacak şekilde kurgulanmıştır. Bunlara dayalı olarak, Türk eğitim sistemi için, hizmet öncesi eğitimi ve mesleğe giriş de kapsayacak bir mesleki gelişim model önerisi geliştirilmiş, modelin yanında, ilgili yaklaşımların uygulama adımlarını gösteren yönerge ve ilkelere de yer verilmiştir. Modele ilişkin görsel Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Mesleki gelişim modeli



A) Hizmet öncesi eğitime başlama: Eğitim fakültesine giriş

1) Türkiye’de 93 eğitim ve eğitim bilimleri fakültesinde, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında kayıtlı öğrenci sayısı 221.530 olup, bu sayı tüm örgün eğitim lisans sayısının %9’una tekabül etmektedir (“Lisans öğrencilerinin yüzde”, 2018). Eğitim fakültelerine 2014-2018 yılları arasında toplam 338.111 öğrenci kayıt yaptırmış olup, 5 yıl için yıllık ortalama kontenjan ise 67.622; eğitim fakültelerinden mezun öğrenci sayıları 2014-2018 yılları arasında toplam 299.164 olup; 5 yıl için yıllık ortalama mezun sayısı 59.833; 2015-2019 yıllarını kapsayan 5 yıllık süreçte, KPSS eğitim bilimleri sınavına giren toplam öğretmen aday sayısı 2.063.901 olup, yıllık sınava giren ortalama aday sayısı ise 412.780; öğretmen istihdamına gelince, 2015 yılında 52.736; 2016 yılında 49.311; 2017 yılında 22.026; 2018 yılında 45.000; 2019 yılında ise 39.869 (Çelik, Bozgeyikli, Yurdakul, 2020) olduğu gerçeğinden hareketle, Türkiye’de öğretmen aday arzu ile istihdamı arasında büyük farklar olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Buradan hareketle;

- Yeni eğitim fakültesi ve mevcut eğitim fakülteleri içerisinde yeni lisans programları açılmasının önüne geçilmelidir.

- Son beş yıllık kontenjan ortalaması 67 binin üzerinde olan eğitim / eğitim bilimleri fakültelerinin toplam yıllık öğrenci kontenjanı yarıya düşene kadar tedrici olarak azaltılmalıdır.

2) Ortaöğretim mezunu öğrencilerinden YKS sınavı sonucuna göre, 2020 yılında eğitim fakültelerine yerleşebilmek için ilgili puan türünde en düşük 300 bininci şeklinde belirlenen sıralamanın (Kaplan, 2019), 200.000’e yükseltilmesi ve eğitim Fakültesi öğrencilerine, yükseköğretim öğrencilerine verilmekte olan burslara ilaveten, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilave olarak burs vermesi, ortaöğretim mezunları arasında daha nitelikli adayların mesleğe girişine imkân tanıyabilir.

B. Hizmet öncesi eğitim

1) Eğitim fakülteleri lisans programlarında uygulamalı derslerin oranı oldukça düşüktür. Eğitim fakültesine giriş başlığı altındaki istatistikler ile birlikte, eğitim fakültesi öğrenci sayısı, mezunu ve KPSS eğitim bilimleri sınavına giren öğretmen sayıları dikkate alındığında, uzun yıllar boyunca öğretmen arzına ilişkin eksikliğin olmayacağını öngörmek mümkündür. Mevcut öğretmen aday havuzu dikkate alındığında, öğretmen atanma oranının düşük olması dolayısıyla, teorik eğitimin fazla olduğu eğitim fakülteleri lisans programlarındaki uygulama eksikliğinin -hizmet öncesi eğitimde değil de- hizmet içinde, iki yıl olması öngörülen -tavsiye edilen- aday öğretmenlik sürecinde (mesleğe giriş başlığı altında açıklanmıştır) telafi edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

2) Halihazırda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin öğrenci ve mezunlarına yönelik yürütülmekte olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, süresinin yetersiz olmasının yanında, programa devam eden öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin düşük

beklentileri dolayısıyla verimlikten ve verilme amacına hizmet etmekten oldukça uzaktır. Belirtilen gerekçelerden dolayı sertifika programlarına son vermekle birlikte; eğitim fakültelerinde lisans programı olmayan birçok (büro yönetimi, biyomedikal cihaz teknolojileri, elektrik-elektronik, gazetecilik, muhasebe, gıda teknolojisi, metal teknolojisi, sivil havacılık, uçak bakım) ortaöğretim öğretmenliği alanında öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla ve eğitim fakültesinde ilgili branşın lisans programı olduğu halde, fen-edebiyat fakültesi mezunu olmakla birlikte, merkezi sınavlarla yapılacak ölçümlere dayalı olarak, yalnızca alan bilgisi noktasında oldukça yetkin öğrencilere, kamu yararı adına, ilgili yasal mevzuatlarda yapılacak değişikliklerle, pedagojik formasyon eğitimi sertifikası olmaksızın KPSS sınavıyla öğretmen adayı olarak atanabilmelerine imkan verilmelidir.

C. Mesleğe giriş ve adaylık süreci

1) Kamu okullarında öğretmenlik mesleğine giriş KPSS sınavı sonucuna dayalı olarak, ihtiyaç olsa dahi mesleğe girişte asgari yeterliklerin teminat altına alınması amacıyla, baraj puanını 70 olarak belirlenir. Eğitim fakültesi mezunları (ortaöğretim alan öğretmenliği programları hariç olmak üzere) alan bilgisi, genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında; eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programı mezunları ile eğitim fakültesi dışında öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden lisans programlarından mezun olanlar ise KPSS alan bilgisi ile genel kültür-genel yetenek sınav sonucuna dayalı olarak atanırlar.

2) Halihazırda diğer devlet memurluklarının birçoğunda olduğu gibi, bir yıl süren aday öğretmenlik süresi; mesleğin önemi ve saygınlığını artırmak, adayların daha nitelikli yetişmelerini sağlamak, hizmet öncesi eğitimdeki uygulama eksikliğini telafi etmek, ortaöğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları amacıyla, iki yıl olarak belirlenir.

3) Ortaöğretim alan öğretmenlerinin iki yıl süren adaylık sürecinde öğretmen adayının atanması, MEB'in belirleyeceği altyapısı yeterli ve yurt sathına yayılmış eğitim fakültelerinden birinin olduğu bir şehre yapılmalı ve adaylık sürecinde ortaöğretim alan öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (TYL) programından mezun olmaları sağlanmalıdır.

4) Ortaöğretim öğretmen adaylarının TYL programlarına devam ederken, aynı branştan ve alanında tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde adaylık süresince, alacağı diğer eğitimlerin yanında, mentorluk hizmeti almak suretiyle mesleğe oryantasyonu sağlanmalıdır. Ortaöğretim aday öğretmenlerine, TYL programlarında 3-4 yarıyıl sürecektir eğitime devam edebilmeleri için adaylığın ilk öğretim yılında yasal olarak ders verme sorumluluğu verilmez, maaş karşılığı ders verme sorumluluğu adaylığın ikinci yılında verilir.

5) Eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarına da aynı branştan, alanında tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde adaylık süresince, alacağı diğer eğitimlerin yanında, mentorluk hizmeti vermek suretiyle mesleğe oryantasyonları sağlanır. Bu durumdaki öğretmen adaylarına, mesleki oryantasyonlarının sağlanması amacıyla, adaylığın ilk yılında sadece maaş karşılığı ders verilir.

6) Öğretmen adayları, iki yıllık adaylık süresince; mentorluk, diğer mentorlerin derslerini gözleme, öğrenci çalışmalarını inceleme, farklı okullardaki öğretmen ve sınıf ziyaretleri, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerini ziyaret, konferans-panel-sempozyum-seminer-çalıştay katılımları, kitap-dergi türü mesleki okumalar gibi yapmış oldukları tüm MG faaliyetlerine ve bunlardan elde edilen kazanımlara ilişkin deneyimlerini, buna ilişkin günlük notları, yansıtma yazılarını ve mesleki anlamda ilerleme kaydettikleri hususları takvim tarihi sırasında portfolyo dosyasında belgelendirirler.

7) Öğretmen adaylarının, tam zamanlı mentorlerinin yanında, farklı konulardaki bakış açıları ve karşılaştıkları sorunlara daha geniş bir perspektif elde etmeleri ve yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla, her hafta son mesai gününde, varsa aynı okuldan yoksa çevre okullardan beş öğretmen adayı ve beş mentorden oluşan Aday Gelişim Takımı (AGT) kurulur. AGT toplantılarında, her hafta iki veya üç aday (her adaya iki haftada bir gelişimine ilişkin sunu sırası gelir) iki hafta süresince yaptıkları çalışmaları sunar, bunların derslerine ilişkin video kayıtları incelenir, öğretim sürecinin nasıl iyileştirileceğine ilişkin tartışmalar yapılır, sonraki hafta ise diğer iki veya üç adayın ilerlemelerine ilişkin tartışmalar yapılır. Her hafta bir mentor dönüşümlü olarak AGT toplantılarına başkanlık yapar. Öğretmen adayı bu toplantılara ilişkin kayıtları portfolyo dosyasında belgelendirir. AGT ayda bir defa bir ders saatinde canlı olarak, bir veya iki öğretmen adayının örnek dersini izler, dersin hemen ardından dersi analiz etmek ve yansıtma yapmak üzere kısa bir toplantı tertip edilir.

8) Aday öğretmenler yılda iki defa AGT'deki mentorler ve görev yaptığı okul müdürünün görüşleri ve TYL yapan öğretmen adayları için de TYL'deki ders başarısı ve gerekli görülmesi halinde ders veren öğretim üyelerinin de görüşü dikkate alınarak, yılda iki defa değerlendirilmeye alınarak, ikinci yılın sonundaki dördüncü değerlendirmeyi beklemeden, ilgili kanıtlar ve ölçümler doğrultusunda adayın yetersizliği durumunda veya öğretmenlik mesleğine uygunuzluğu durumunda adaylık süreci sonlandırılabilir.

9) Yılda iki defa yapılan ve toplamda dörde ulaşan ara değerlendirmeler, portfolyo dosyası, TYL programındaki başarısı, verdiği derslerdeki performansı, yaptığı mesleki okumalar, iki yıl içinde katıldığı formal ve informal MG faaliyetlerini değerlendirmek üzere, adayın görev yaptığı okul müdürü başkanlığında AGT'de yer alan mentorların, geçerliği ve güvenilirliği sağlanan, mülakat sınavında vereceği karara göre, asli öğretmen olarak atanırlar. KPSS'nin bilişsel alana ilişkin son derece geçerli ve güvenilir ölçümler vermesinin yanında, geniş bir aday havuzu içinde genelde yüksek KPSS puanına göre ataması yapılan öğretmen adaylarının; alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgilerinin yeterli olduğu varsayımıyla, aday öğretmenlikten kadrolu öğretmenliğe geçişte, bilişsel bilgilere yönelik merkezi bir sınava ihtiyaç duyulmamıştır.

10) İki yıllık aday öğretmenlik sürecinde, ortaöğretim alan öğretmenliği TYL programından mezun olamayanlar, yılda iki defa yapılan adaylıktan kadrolu öğretmenliğe geçiş sürecinde yapılan değerlendirmelerde gerekli yetkinliklere ulaşamayanlar, okul müdürü başkanlığında

AGT mentorlerinden oluşan mülakat sınavında yeterli performansı sağlayamayanların veya mesleğin kendilerine uygun olmadığını düşünenlerin öğretmenlik yerine; talep etmeleri halinde, diğer kamu kurumlarında kamu idare hizmetleri veya veri hazırlama kontrol işletmeni şeklinde istihdamları sağlanır. Bu şekilde mesleğe uygun olmayanların, on yıllarca ders verecekleri öğrencilerin, sonraki sınıf düzeyi ve eğitim kademelerine eksik öğrenme ile geçmelerini engellemek mümkün olabilir.

Kadrolu öğretmenlere yönelik MG faaliyetleri

Kadrolu öğretmenlerin mesleki tecrübe, performans, yetkinlik ve meslekte yeni olan öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesine ilişkin motivasyonları bakımında farklı olmalarından hareketle, bu kademedeki öğretmenleri iki kategoride değerlendirmek mümkündür. Buna göre, mesleki kariyerinin ortalarında ve mesleki performans noktasında makul ve kabul edilebilir performans gösteren öğretmenlerin yanında, tecrübeli olduğu halde görev yaptığı okulda yeni olan öğretmenlere yönelik “iş içinde ve işbirlikli ağırlıklı” MG faaliyetleri yürütürler. Bu öğretmenlerin MG amacıyla işbirliği temelli; zümre öğretmen çalışmaları, meslektaş koçluğu, araştırma dersi, diğer okul ve sınıf ziyaretleri, online mesleki ağlara katılım türü faaliyetler ile MG faaliyetleri yürütürler. Bunun yanında mesleki tecrübesi ve performansı oldukça yüksek, mesleki anlamda uzmanlaşmış, bu uzmanlığını ileriye taşımak ve tecrübesiz meslektaşlara aktarma konusunda liderlik yapma motivasyonu ve sosyal ilişkileri güçlü olan öğretmenler, MG faaliyetlerini “öz-yönetimli ve daha yüksek sorumlulukta” yürütür. Bu gruptaki öğretmenlerin, öğretim yanında daha yüksek sorumluluk gerektiren mentor, ÖK ve zümre başkanı gibi rolleri yerine getirmeleri beklenir.

Kadrolu öğretmenler, her eğitim-öğretim yılının başında Eylül ayında yapılan seminer çalışmaları içerisinde Bireysel MG Planları (BMGP) yaparlar. Öğretmenler plan kapsamında veya plan dışında, formal veya informal şekilde, katıldığı tüm MG faaliyetlerine ilişkin; notları, yansıtma yazıları, yıl boyunca elde edilen kazanımları, nelerin işe yaradığı ve nelerin ilerletilmesi gerektiğini kapsayan, “Sürekli MG Faaliyetleri’ne ilişkin raporlarının (SMGF) bir örneğini, portfolyo dosyasında muhafaza eder, bir örneğini de okul idaresine teslim eder. Bunun yanında öğretmenler eğitim-öğretim yılının sonunda haziran ayındaki seminer çalışmaları kapsamında SMGF’lerine ilişkin raporlarının özetini paylaşır ve buna ilişkin meslektaşlarından geri bildirim alırlar.

D. İş içinde ve işbirlikli MG faaliyetleri

Bu başlık altında, iş içinde ve işbirlikli şekilde yürütülen, oldukça etkili, kullanışlı ve eğitim sistemi başarılı olan ülkelerde yaygın şekilde kullanılan MG faaliyetlerinden meslektaş koçluğu, araştırma dersi, zümre işbirliği ve araştırma dersi açıklanmış ve bunların nasıl yürütüleceğine ilişkin uygulama ilkelerine yer verilmiştir.

Meslektaş koçluğu (MK)

Aralarında güven ilişkisi olan akran iki öğretmen, eşleşmek suretiyle, sırayla birbirlerinin derslerini gözleme ve ders gözlemlerine ilişkin geri bildirim, yansıtma ve analiz süreçleri kullanılmak suretiyle öğretmenin öğretim becerilerini iyileştirme, rafine etme ve geliştirmeyi amaçlayan bir MG aracıdır. Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmasına ilişkin yasal bir düzenleme olmamasının yanında, okullarda bunu teşvik etmeye yönelik uygulamaların yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Bu noktada MK ve sınıf gözlemlerinin okullarda teşvik edilmesi ve uygulanmasına ilişkin yönerge şu şekilde özetlenebilir:

- 1) MK sürecine katılacak öğretmenlere koçluk eğitimi verilir.
- 2) Mümkünse aynı branştan aralarında güven ilişkisi olan iki öğretmen eşleştirilir.
- 3) MK sürecinde haftalık ders programının öğretmenlerin koçluk sürecine katılımını sağlayabilmesi için okul müdürünün desteği alınır.
- 4) Partnerlerin ayda iki defa bir araya gelmek suretiyle, eğitim-öğretim sürecinde MK sürecine katılan öğretmenlerin ayda bir defa ders anlatırken koç tarafından gözlenmek, bir defa da koçluk yapmaları sağlanır.
- 5) Dersi gözlenen öğretmen ile koç dersten önce dersin amacı, beklenen öğrenci çıktıları, derste yapılacak faaliyetler ve yalnızca gözlem amacına hizmet edecek şekilde yalın ve basit gözlem aracının geliştirilmesi için bir araya gelip paylaşımında bulunurlar.
- 6) Koç veri toplama aracıyla topladığı verileri inceler, öğretmene yansıtma yapması amacıyla 2-3 soru hazırlar.
- 7) Koç ve öğretmen dersin ardından bir araya gelir. Koç hazırlamış olduğu yansıtma sorularını sorar, öğretmeni konuşmaya teşvik eder, koç ve öğretmen derse ve toplanan verilere ilişkin yansıtma yapar; partnerler ayrılmadan önce, sonraki döngüde rolleri değiştirecek şekilde planlama yapar ve ayrılırlar.
- 8) Partnerler MK yaklaşımını geliştirmek ve aksayan yönleri düzeltmek amacıyla, ayda bir süreci değerlendirmeye ve iyileştirmeye çalışırlar.
- 9) Partnerlerin her biri, öğretim yılının sonunda biten MK sürecine ilişkin analizlerini içeren bireysel değerlendirmelerine ilişkin raporunu ve faaliyetleri yürüttüklerine ilişkin (görüntü, ses, fotoğraf vb.) kanıtları SMGF dosyasına ekler.
- 10) MK süresince toplanan verileri (görsel, işitsel, gözlem süresince toplanan veriler), öğretmenlerin olası eksik ve zafiyetlerini göstermesi dolayısıyla, portfolyo dosyası (olası terfi ve kariyer aşamalarında karar vericiler tarafından incelemeye açık olması dolayısıyla) yerine haricen güvenli bir yere dosyalanır.

Araştırma dersi (AD)

Öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla takım halinde bir grup öğretmenin, örnek ders sunumlarını ve buna ilişkin takımın geri kalanından geri bildirim alması ve daha sonra farklı bir öğretmenin örnek ders sunması ve geri bildirim alması şeklinde yürütülen süreci ifade etmektedir.

AD uygulama yönergesi şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Takım halinde çalışan öğretmenler, 5 ile 7 arası sayıda olabilir, bir önceki toplantıda kararlaştırılmış olan, öğretim sürecinde okulda yaygın ve geliştirilmesi gereken ve örnek bir derste sergilenecek bir öğretim alanı ve buna ilişkin ders planını tartışmak üzere bir araya gelirler.
- 2) Grup içinden dersi sunacak öğretmenin özenli şekilde hazırladığı, çeşitli yöntem ve stratejileri kapsayan plan, takım içerisinde tartışılır ve takım üyelerinden gelen geri bildirimlerin ardından revize edilen ders planı gerçek sınıf ortamında icra edilir.
- 3) Öğretmen hazırlanmış plan doğrultusunda dersi işlerken, takımın diğer üyeleri ders planına uygun şekilde gözlenecek kısımları video kaydı, ses kaydı, boş kâğıda metin şeklinde veya kontrol listesi gibi, gözlemci öğretmenler kendilerine kolay gelen veri toplama enstrümanını kullanır, böylece tek tip veri toplamanın sınırlıklarının da önüne geçilmek suretiyle kapsam geçerliği daha fazla olan veri toplanmış olur.
- 4) Takım üyeleri dersin hemen ardından toplanır, ders içinde öğrenci öğrenmesini sağlayan etkili ve başarılı kılan hususların yanında, geliştirilmesi gereken noktalar paydaşlar tarafından tartışılır. Tartışmanın ardından, sonraki oturumda işlenecek örnek dersin planı incelenir, öneriler doğrultusunda revize edilir ve sonraki derste gerçek sınıf ortamında icra edilir.
- 5) Öğretmenlerin katılacağı / yürüteceği diğer MG faaliyetlerine zaman kalması ve faaliyetleri çeşitlendirilebilmesi amacıyla, AD toplantıları da MK gibi, ayda iki defa yapılır.
- 6) Takım üyelerinin her biri, öğretim yılının sonunda biten MK sürecine ilişkin analizlerini içeren bireysel değerlendirmelerine ilişkin raporunu ve faaliyetleri yürüttüklerine ilişkin (görsel, işitsel veya doküman) kanıtları SMGF dosyasına ekler.

Zümre işbirliği ve araştırma takımı (ZİAT)

ZİAT, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi, ders planları, öğrenci ilerlemesi, olası öğrenci başarı / başarısızlıkları, disiplin problemleri, ölçme-değerlendirme, öğretim programının okulun öznel koşullarına uyarlanması, öğretim yöntem ve teknikleri vb. eğitim-öğretime ilişkin süreçleri incelemek, tartışmak, araştırmalar yürütmek üzere bir araya gelen öğretmenlerin oluşturduğu takımdır.

ZİAT uygulama yönergesi şu şekilde özetlenebilir:

- 1) İlkokulda, aynı sınıf düzeyinde ders veren, ortaokul ve ortaöğretimde ise aynı branştan öğretmenlerden oluşmakla birlikte; öğretmenlerin farklı yaklaşımlara sahip meslektaşlarından da istifade etmesi amacıyla, ilerleyen yıllarda takım üyeleri tedrici olarak değişeceği için, ZİAT’da farklı branşlarda öğretmenlerin de olması sağlanır.
- 2) Öğretmenlere ZİAT’ın nasıl yürütüleceğine ve öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı becerilere ilişkin mentorler veya öğretim koçları tarafından eğitimler verilir.
- 3) ZİAT’da yer alan öğretmen sayısı, etkili iletişim ve güven ortamının sağlanması amacıyla 5 ile 11 arasında belirlenir.
- 4) ZİAT Eylül ayında seminer döneminde yıllık çalışma planını oluşturur.
- 5) Okuldaki her bir ZİAT’a Mentor veya ÖK unvanı olan öğretmen moderatör olarak görev yapar. Okul içinde yeterli sayıda mentor veya ÖK yoksa, takım üyeleri aylık sıralar şeklinde moderatörlük yaparlar.
- 6) ZİAT’daki öğretmenler haftada bir defa, bir ile iki saat arasında, gündemi önceki toplantıda belirlenmiş konu üzerinde; görüşmek, tartışmak, fikir yürütmek ve eşgüdüm sağlamak amacıyla toplanırlar. Takım üyeleri bunun yanında, yaptıkları mesleki okumaları, sınıflarında yaptıkları özgün uygulama ve örnekleri, MK ve AD tecrübelerini, katılımcısı oldukları eylem araştırması veya projeye ilişkin deneyimlerini de takım üyeleri ile paylaşırlar.
- 7) ZİAT takımındaki öğretmenlerden, üçerli gruplar halinde eylem araştırması (EA) ekibi oluşturulur. EA ekibi, öğretim süreçlerini veya öğrenci öğrenmesini ilerletmeyi hedefleyen ve bir yarıyıl veya bir öğretim yılı süren EA planlar ve yürütür. EA ekibi, rutin yapılan haftalık ZİAT toplantılarında EA’ya ilişkin ilerleme kaydettikçe buna ilişkin deneyimlerini paylaşırlar.
- 8) ZİAT’daki her öğretmen hem ZİAT toplantıları hem de EA’ya ilişkin tüm süreçleri (görsel, işitsel veya doküman şeklinde) belgelendirir ve buna ilişkin kanıtları SMGF dosyasında belgelendirir.

E. Öz-Yönetimli ve sorumluluk yüklenen MG faaliyetleri

Mesleki tecrübesi ve performansı oldukça yüksek, mesleki uzmanlığını ileriye taşımış ve bunu tecrübesiz meslektaşlara aktarma konusundaki motivasyonu ve liderlik becerileri ile sosyal ilişkileri güçlü öğretmenler, MG faaliyetlerini öz-yönetimli ve meslekte yeni meslektaşların mesleki gelişiminde sorumluluk almak suretiyle yaparlar. Bu gruptaki öğretmenlerin öğretim faaliyetleri yanında, daha yüksek sorumluluk gerektiren mentor, ÖK ve zümre başkanı gibi rolleri yerine getirmeleri beklenir. Mentor, aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerini geliştirmenin yanında onların mesleğe, okula ve okul çevresine oryantasyonunu sağlamak gibi geniş rolleri olan bir kişi iken; ÖK ise pedagoji ve öğretim becerileri ile bunla-

rın sınıf içinde uygulanmasına ilişkin beceri ve ustalık sahibi olan kişidir. Buna göre mentor, aday öğretmenin mesleki, belki de yaşam anlamındaki akıl hocası iken, ÖK ise pedagoji, öğretim becerileri ve bunların sınıfa uygulanmasında hem aday hem de ihtiyaç halinde tecrübeli ama sınıfta problem yaşayan öğretmenlere uygulamalı şekilde rehberlik eden kişidir. Zümre başkanı ise, meslek liselerindeki bölüm şefi gibi yasal bir role sahip olup, zümre öğretmenlerin MG faaliyetlerine yönelik toplantılarında moderatörlük ve meslektaşlarına mesleki rehberlik yapar.

Mentor ve öğretim koçu

- 1) Mentor ve ÖK'lar en az 15 yıllık öğretim tecrübesi olan, öğretim becerileri konusunda son derece başarılı, mümkünse alan eğitimi veya eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitime sahip, geçerli ve güvenilir ölçümlere dayalı yazılı ve mülakat sonucuna göre önce aday olarak seçilirler; ardından bu amaçla açılacak sertifika programları kapsamında uygulama ağırlıklı verilecek eğitimleri başarıyla bitirenlerin alacakları Mentor ve ÖK sertifikasıyla, kendi okulları veya okul bölgesinde, belirtilen unvanlarda çalışmalarını sağlar.
- 2) Mentor ve ÖK'ların öğretmenlik yanında, diğer öğretmenlerin yetiştirilmelerine katkı sunmaları amacıyla yasal rolleri tanımlanır ve bu unvanları kullanmaları sağlanır.
- 3) Aday öğretmenlerin ataması, adaylık sürecini geçirecekleri ve kendi branşlarında bir mentorun bulunduğu okullara yapılır.
- 4) Alanında tecrübeli, başarılı ve temayüz etmiş mentorler, aday öğretmenlerin adaylığı sürecince, adayların hizmet öncesi aldıkları teorik ağırlıklı eğitimi uygulama becerilerini artırmak suretiyle bütünleştirmeleri beklenir. Bunun yanında, görev yapılan okulun öznel koşullarına uyarlanmış öğretim programları, ders planları, sınıf yönetimi becerileri, akademik başarıyı uygun tekniklerle ölçme ve değerlendirme, sınıf içi öğretim yöntem ve teknikleri vb. mesleki bileşenlerde uygulama ağırlıklı yetiştirme faaliyetleriyle adayların mesleki oryantasyonlarına katkı sağlarlar.
- 5) Aday öğretmenlerle daha nitelikli zaman geçirebilmeleri için, mentorlerin ders yükleri haftada en fazla 15 ders saati ile sınırlanır.
- 6) Ortaöğretim okulu aday öğretmenin adaylığının ilk yılında yasal ders verme sorumluluğu olmayacağı için, TYL eğitimi dışındaki mesai saatlerini, eğitim fakültesi mezunu öğretmen adayları ise maaş karşılığı zorunlu dersleri dışındaki mesai sürelerini mentorleri ile beraber ders planı, ders gözlemi ve örnek ders sunumlarıyla ve buna ilişkin analizler ile geçirirler.
- 7) ÖK'lar kendi okulları veya, birkaç okuldan oluşan okul bölgesinde, kadrolu öğretmen olduğu halde sınıf içi öğretim süreçlerinde problem yaşayan öğretmenlere uygulama ağırlıklı destek verir; bunun yanında ortaya çıkmış yeni ve farklı öğretim ve yöntem teknikleri ile ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamında nasıl uygulanacağı ve buna ilişkin ör-

nek uygulamaları paylaşır, meslektaşlarına bunlara ilişkin eğitimler verir ve meslektaşlarına yönelik atölye ve çalıştaylarda moderatörlük yapar.

8) Mentor ve ÖK'lar haziran ayı seminer çalışmaları sırasında yıllık MG planını yapar, yıl boyunca yaptıkları faaliyetlere ve bu faaliyetler neticesinde kendi ve meslektaşlarının elde ettiği kazanımlara ilişkin analiz raporları ile birlikte; katıldıkları ve yürüttükleri MG faaliyetlerine ilişkin (görsel, işitsel ve doküman vb.) kanıtları da SMGF dosyasında bulundurur.

Kadrolu öğretmenlerin eylül ayı seminer çalışmaları sırasında yıllık bireysel MG planı yapması, yürütmesi ve bu kapsamda, planlı veya plansız şekilde katıldığı formal (lisansüstü eğitim, mentorluk, meslektaş koçluğu, eylem araştırması, ZİAT toplantıları, seminer-konferans-atölye çalışmaları-çalıştay) veya informal (meslektaş sanal ağları, sosyal medya, forum-bloglar, mesleki kitap-makale okumaları, farklı okul ve sınıf ziyaretleri, uzman akademisyenler ile etkileşim, meslektaşla ile mesleki sohbetler, öğrenci ürünlerini inceleme, öğrencileri gözleme, toplantılara katılma, seyahat etmek, ders işleme videoları izleme, mesleki dergilere makale yazmak) tüm MG faaliyetlerine ilişkin özet bir rapor hazırlar, bunu Haziran ayındaki seminer çalışmalarında meslektaşları ile paylaşır ve meslektaşlarından faaliyetlerine ilişkin geri bildirim alır. MG planı kapsamında yaptığı faaliyetlerden ve meslektaşların geri bildiriminden elde ettiği yansıtmayı sonraki eğitim-öğretim yılının bireysel MG planında, faaliyetlerini iyileştirmek amacıyla girdi olarak kullanır.

Sonuç ve öneriler

Bu derleme araştırması kapsamında Türk eğitim sisteminde, hizmet öncesi eğitime giriş aşamasından, emekliliğe kadar geçen kariyer sürecini kapsayan bir MG modeli geliştirme çalışması yapılmıştır. Model kapsamında, eğitim fakültesi kontenjanlarının tedrici olarak azaltılmasının yanında, fakülteye girişte daha yüksek sıralamaya sahip olanların yerleşmesi; hizmet öncesi eğitimin dört yıl süreli olması ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kapatılması önerilmiştir. Ataması yapılan öğretmenlerin adaylık süresinin iki yıla çıkarılması ve adayların bu süreçte tecrübeli ve başarılı bir mentor nezaretinde yetiştirilmesinin sağlanması önerilmiştir; ortaöğretim kademesinde görev yapanların ise adaylık sürecinde TYL yapmaları önerilmiştir. Öğretmenlik mesleğine uygun olmayanların on yıllarca öğretmenlik yapmak suretiyle, öğrencilerin nitelikli eğitim alma hakkının ihlal edilmemesi amacıyla, iki yıl süren adaylık aşamasında, mesleğe uygun olmayanların veya TYL programını başarıyla bitiremeyenlerin, öğretmenlik yerine diğer kamu kurumlarında istihdamı önerilmiştir. Kıdemli ve kadrolu öğretmenlerin ise kariyerlerinde buldukları konuma göre, iki farklı şekilde MG faaliyetlerine katılımları öngörülmüştür. Buna göre, mesleki kariyerinin ortalarında ve makul (kabul edilebilir) bir mesleki performansla sahip öğretmenlerin, ağırlıklı olarak meslektaşlar arasında güven iklimi tesis edilmek suretiyle, işbirliğini gerektiren meslektaş koçluğu, araştırma dersi, zümre meslektaş takımları yoluyla MG'lerini sağlama-

ları önerilmiştir. Diğer yandan mesleki tecrübesi ve performansı yüksek öğretmenlerin ise bireysel MG'lerini ağırlıklı olarak kendilerinin yönlendirdikleri öz-yönetimli faaliyetler ile yürütmeleri önerilmiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin ayrıca, meslekte yeni (aday) veya kıdemli oldukları halde öğretimde problem yaşayan öğretmenlerin MG'lerine katkı sunmanın yanında, yeni yöntem ve yaklaşımların sınıf ortamında uygulanmasına yönelik örnek uygulama ve atölye çalışmaları yapmaları da önerilmiştir.

Öğretmenlerin yürüttükleri veya katıldıkları MG faaliyetlerinin tamamına ilişkin kanıtların (görsel, işitsel ve doküman); kariyer basamaklarında yükselme amacıyla kullanılmasının yanında, kalıcılığının sağlanması, sonraki nesillere aktarılması ve diğer meslektaşların istifade edebilmesi amacıyla belgelendirilmesi önem arz etmektedir. Buna göre aday öğretmenlerin, adaylık boyunca katıldıkları / yürüttükleri MG faaliyetlerinden aldığı mentorluk hizmeti, katıldığı ders gözlemleri, farklı okul ve öğretmen ziyaretleri, yapmış oldukları okumalara ilişkin çıkarımlar, günlük notlar ve yansıtma yazılarını kapsayan deneyimlerini portfolyo dosyasında belgelendirmeleri önerilmiştir. Kadrolu öğretmenler ise eğitim-öğretim yılının başında yıllık bireysel MG planı yapar, bu kapsamda yaptıkları planlı ve plan dışı tüm etkinlikleri sürekli MG faaliyetleri dosyasında belgelendirirler. Bu dosyada, yansıtma yazıları, mesleki anlamda elde edilen ilerlemeler, test edilen hipotezler ve bunlara ilişkin sonuçlar, diğer sınıf ve okullara yapılan mesleki ziyaretler, işbirlikli şekilde yürütülen meslektaş koçluğu, mentorluk, öğretim koçluğu, zümre işbirliği takımları ve araştırma dersine ilişkin deneyimlerin görsel, işitsel ve doküman şeklinde belgelendirilmesi önerilmiştir.

Etik: Bu makale derleme niteliğinde olup, model geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda insan veya hayvanlar üzerinde deney veya veri toplama işlemi gerçekleştirilmemiş olduğu için, etik onay alınmasını gerektiren bir husus mevcut değildir.

Kaynakça

- Allensworth, E., Ponisciak S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools' teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools, consortium on Chicago school research*, University of Chicago, Chicago.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for the Teacher Quality.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013*. OECD Education Working Papers 141, OECD Publishing, Paris.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Behrstock-Sherratt, E., Bassett, K., Olson, D., & Jacques, C. (2014). *From good to great: Exemplary teachers share perspectives on increasing teacher effectiveness across the career continuum*. American Institutes for Research.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics and Review*, 64, 214-250. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Cilliers, J. Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2019). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *Journal of Human Resources*. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Croft, A., Coggshall, J., Dolan, M., & Powers, E. (with Killion, J.). (2010). *Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well* (Issue Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Erişim Adresi: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/job-embedded-professional-development.pdf>
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2020). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- DeMonte, J. (2013). High quality professional development for teachers: Supporting teacher training and to improve student learning. *Centers for American Progress*. Erişim Adresi: <https://cdn.americanprogress.org/wpcontent/uploads/2013/07/DeMonteLearning4Teachers-1.pdf>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégées' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Harwell, M., D'Amico, L., Stein, M. K., & Gatti, G. (2000). *Professional development and the achievement gap in Community School District #2*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 15 February 2000.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Grift, W. V. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30(4), 10-16.
- İlğan, A. (2014). Öğrencinin akademik başarısını etkileyen öğretmen karakteristikleri. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Editör) *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı* içinde. (s. 367-391). Ankara: Pegem Akademi.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Summary Report. Victoria, Australia: Grattan Institute. Erişim Adresi: https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_report_learning_from_the_best_main.pdf

- Kaplan, P. (2019). *2020 YKS: Hangi bölümlerde baraj var?* Erişim Tarihi ve Adresi: 11.04.2020; <http://www.pervinkaplan.com/detay/2020-yks-hangi-bolumlerde-baraj-var/8832>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the casual evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lisans öğrencilerinin yüzde. (2018). *Lisans öğrencilerinin yüzde 9'u eğitim fakültelerinde*. Erişim Tarihi ve Adresi: 11.04.2020; <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363>
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers 48*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and training policy*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opfer, V., & D. Pedder. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Pang, M. (2006). The use of learning study to enhance teacher professional learning in Hong Kong. *Teaching Education*, 17(1), 27-42.
- Rockoff, J. (2008). *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City*, NBER Working Paper 13868, National Bureau of Economic Research, March 2008, www.nber.org/papers/w13868.
- Russo, A. (2004). School-based coaching: A revolution in professional development – Or just the latest fad? *Harvard Education Letter*. 20 (4) Erişim Adresi: https://www.academia.edu/22570318/SchoolBased_Coaching_A_revolution_in_professional_development_or_just_the_latest_fad
- Saxe, G., Gearhart, M., & Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 55–79.
- Sawchuk, S. (2011). Teacher-coaching boosts secondary scores, study finds. *Teacher Beat* blog, Erişim tarihi ve adresi: 22 Mart 2020; http://blogs.edweek.org/edweek/teacher-beat/2011/08/teacher-coaching_boosts_scores.html

- Stephens, D., & Boldt, G. (2004). School university partnerships: rhetoric, reality, and intimacy. *Phi Delta Kappan*, 9(85), 703–707.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Erişim Adresi: <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.
- Van Hook, K., Lee, D., & Ferguson, S. (2010). *Voices from the field: Teachers describe their experience with a bold system of reform*. Santa Monica, CA: National Institute for Excellence in Teaching.
- Zepeda, S. J. (2015). *Job embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Zepeda, S. J. (2019). *Professional development: What works*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Technical Report. USA: National Staff Development Council. Erişim Adresi: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Wiburg, K. M., & Brown, S. (2006). *Lesson study communities: Increasing achievement with diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Effective Professional Development Approaches for Teachers a Model Proposal and Implementation Directive

Extended abstract

Education start with birth of human and end off with death which humans learning during their life span. Schools as a formal education institution have important mission in modern era that students acquire abilities related with 21th century skills. There are many variables in school aspects effect student outcomes and the most important variable one is teacher as researches (Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011; Darling-Hammond, 2000; İlğan, 2014) suggests. Teachers' professional development (PD) is important issue for education systems to update teachers and ensuring deliver high qualified instruction to students in high stakes era. This non-empirical casual research tried to develop a PD model, based on implications of empirical causal researches about PD of teachers, in Turkish context. Model starts with enrollment to faculty of education and terminates with retirement. Developed PD model for teachers could be summarized as followed:

Enrollment to faculty of education and pre-service service teacher education

- 1) Since surplus of students are studying in education faculties, calculated in 2018-2019 academic year as 221.530 students, student quotation for education faculties should be decreased gradually.
- 2) Pre-service teacher's pedagogical formation course, aimed for undergraduate students as a part of teaching profession compulsorily regulated to get teaching certificate, should be terminated due to insufficient of these courses to be effective teachers. Students, graduated such as science and literature faculties does not have teaching certificate, have chance to get teaching certificate in induction process.

Induction and prospective

- 1) Induction process advised to continue two years instead of traditionally managed a year.
- 2) High school prospective teachers, they will teach to grades between K-9 and K-12, should have get master's non-thesis grade will continue 3 or 4 semesters as a teaching certificate, during their induction career.
- 3) Mentors were assigned for each prospective teacher, during their induction career guiding novice teachers to adapting teaching profession they will face many challenges in this process.
- 4) Prospective teachers, document continuous PD activities such as mentoring, observing other mentors' lessons, examining students work, participating to conference-symposi-

um-course-workshop- visiting school district office, reading professional literature, attended / participated during their induction program in their portfolio folder.

5) Prospective development team (PDT) consisted of five prospective teachers and five mentors. PDT supposed to enhance teachers' perception and tackle with challenges teacher will face when teaching, gather once a week for an hour or two hours. Two or three prospective teachers share their teaching experience, improvement and reflection fortnightly during PDT meetings and get feedback from team members to refine their teaching.

Tenured teachers

Teachers have acceptable teaching performance in their mid-career suggested to participate in job-embedded PD opportunities in collegial environment. These kind of PD activities could include peer coaching, Japanese lesson study, collegial collaboration and research team. Veteran teachers (VT) have highly satisfied teaching performance as well as extended teaching philosophy and repertoire. Teachers assigned to this group if desired could have served as mentor and instructional coach with more responsibilities to train novice and adjust them to profession.

1) Each teacher in this group create individual continuous PD plan at the beginning of academic year. Teacher assigned to this group participates on peer coaching, Japanese study and collegial collaboration simultaneously.

2) Teachers varies types of continuous PD activities instead of overwhelming a type of PD activities. Due to participating varies types of PD activities weekly teachers schedule should be well planned to arrange coincidence of teaching and PD activities.

3) Veteran teachers administrate continuous PD opportunities as self-directed. They have individual PD plan generated at the beginning of academic year.

4) Veteran teachers, as well as tenured teachers, have continuous PD opportunities folder, that included planned-unplanned as well as formal-informal PD opportunities with evidence such as visual, auditorial or documentary as well as mentorship and instructional coaching experiences.

5) Veteran and tenured teachers at the end of academic year present their PD activities to colleagues especially gained improvements / developments for novice teachers as well as reflections about what worked and did not worked and receive feedback to improve PD plan for next year.

Key words: Professional development, teacher, peer coaching, mentoring, lesson study community