

Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Abdurrahman İlğan*

Özet

Öğretmenler diğer okul faktörlerine oranla öğrenci öğrenmesinde daha fazla öneme sahip olup, öğretmen özellikleri içerisinde de mesleki gelişim öğrenci öğrenmesinde önemli bir konu alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, kaliteli mesleki gelişim öğretmenin uygulamalarını değiştirip, öğrenci öğrenmesini olumlu etkileyebilir. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri destekleyici, iş içine yerleştirilmiş, öğretim odaklı, işbirlikçi ve süreklilik arz eden öğrenme fırsatları ile meşgul eder. Bu özellikler tarafından yönlendirildiğinde, okul liderleri öğretmenler için anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilirler. Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerine temellendirilen kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşan; öğretimsel etkililikle sonuçlanan, öğrenci başarı ve performans çıktılarının artmasını gerektirmektedir. Bu makalede, öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri tartışılmış ve Türk Eğitim Sistemi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, mesleki gelişim, öğretmen özellikleri

Effective Professional Development for Teachers

Abstract

Teachers have a more significant influence on student achievement than any other school factor and among teacher characteristics; professional development of teacher is important issue for student outcomes. Research has shown that quality professional development can change teachers' practices and positively affect student learning. Effective professional development engages teachers in learning opportunities that are supportive, job-embedded, instructionally-focused, collaborative, and ongoing. When guided by these characteristics, school leaders can design meaningful learning experiences for all teachers. Professional development involves comprehensive, sustained and systemic learning experiences that are based on identified needs of teachers, and result in improved

*Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

instructional effectiveness and increased student achievement and performance outcomes." In this article effective professional development for teachers has been discussed and some implications for Turkish school system suggested.

Keywords: Teacher, professional development, teacher characteristic.

Giriş

Toplumların gelişmesini sağlayan en önemli unsurların başında vatandaşlarına sundukları eğitimin kalitesi gelmektedir. Günümüz küresel dünyasında işgücünün kalitesinin artırılması noktasında eğitimin önemi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerine daha kaliteli eğitim hizmeti vermeleri noktasında baskılar artmaktadır. Eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesini etkileyen onlarca değişken içerisinde öğretmenin kalitesi ve öğretmene sunulan mesleki gelişim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir. Bu makalede öğrenci başarısını etkileyen öğretmen değişkenleri, öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen ve engelleyen unsurlar, mesleki gelişimi etkili kılan unsurlar ve etkili mesleki gelişim faaliyetleri tartışılmıştır.

Mesleki gelişim Hassel(1999; akt. Kent,2004) tarafından, öğrenciler için seçkin eğitim sonuçların üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Birtakım iyi kurgulanmış uluslar arası dergiler mesleki gelişimi çalışma alanı olarak görmüş ve bu dergiler eğitimin spesifik seviyesi veya çalışma alanı olarak sürekli mesleki gelişime odaklanmışlardır (CDEST, 18). Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, "öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerinde temellendirilmiş, öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan ve öğrenci başarısı ve performans çıktılarında artış sağlayan geniş kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri" şeklinde tanımlamıştır (akt. Reese, 2010). Mesleki gelişim, öğretmenin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarında derinlik sağlayan temel bir mekanizma olarak görülmektedir. Sonuç olarak mesleki gelişim, öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlamak için kapasitesini artırmak amaçlı reform çabalarının sistemik bir köşetaşı durumundadır (Smith ve O'day, 1991; akt. Desimone ve diğ., 81, 2002).

Mesleki gelişim, profesyonellerin kendilerini mesleklerinde; teknik, yasal, kavramsal ve sosyal / değişim konularında güncel tutmaları için

gereklilik arz etmektedir (Murphy ve Calway, 2008, 425). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim yoluyla, alan bilgilerini derinleştirebilir, alanıyla ilgili son gelişmelerden haberdar olur, yeteneklerini işyerinin standartlarıyla uyumlu hale getirir (Reese, 2010). Roberts ve Dyer (2004) hem geleneksel olarak öğretmenlik sertifikası almış hem de farklı yollarla öğretmenlik sertifikası almış öğretmenlerin kariyer geliştirme bağlamında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmalar (Barko, 2004; Darling-Hammond, 2000) nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin uygulamalarını değiştirebileceğini ve öğrenci öğrenmesini pozitif bir şekilde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin, sınıfta, okulda ve okul bölgesinde öğrenci öğrenmesinde fark meydana getirebildiğine ilişkin kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir. Fullan ve Steigelbauer (1991) mesleki gelişimin, bir kişinin hizmet öncesinden emekliliğine kadar geçen sürede formal ve informal öğrenmelerinin toplamını oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Maurer (2000) mesleki gelişimin birincil odak noktasının, nihai olarak öğrenci öğrenmesini iyileştirmesini ve bunun yalnızca sürekli eğitim ve gelişim ile elde edilebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmalar (Flores, 2005; Fullan, 1995; Guskey, 1995; King ve Newmann, 2004; Loucks-Horsley ve Stiegelbauer, 1991) öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin motivasyon ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığını artırdığını ortaya koymuştur (akt. Hunzicker, 2010). Mesleki gelişim fırsatları, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırmakta ve bu durum da öğretmenin iş doyumunu artırmakla birlikte öğretmenin işinde kalması (işine devam etmesi) olasılığını artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Martson, 2010).

Boyle ve Lamprianou (2006) üç yıl süreli boylamsal araştırmada, örneklemlerine girmiş olan matematik öğretmenlerinin ancak % 10'unun iki gün veya daha uzun süreli mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Usiskin ve Dossey (2004) de bir eğitim öğretim yılı boyunca ABD'de 4. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca % 12'sinin 16-35 saat arasında matematik alanında mesleki gelişim faaliyetine katılırken, % 7'sinin ise 36 saat ve daha fazla sürede mesleki gelişim faaliyetine katıldığını bulmuşlardır.

Anlamli mesleki gelişimin, dezavantajlı okullara öğretmen istihdamını ve devamını sağladığına ilişkin kanıtların mevcut olduğu, bunun yanında Shapiro ve Laine'nin öğretmenler ile yaptıkları odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, mesleki gelişim için ayrılmış sürekli bir zamanın destekleyici bir okul liderliğiyle birlikte onları

dezavantajlı okullarda öğretim işi için teşvik ettiğini belirtmişlerdir (akt. Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011).

Mesleki gelişimin öğretmen yeterliğini artırdığı düşünülmektedir. Yeterlik, özel bir görevi yerine getirebilmek için gerekli beceri, yetenek ve bilginin kombinasyonu olarak tanımlanmıştır (Jones, Voorhees ve Paulson, 2002, 8). Mesleki örgütlerin mesleki gelişim konusunda halihazırda belirledikleri ve odaklandıkları noktalar, gelişimi vurgulama ve yeterliğin (veya profesyoneller için yeterlik standartları bilgisi) ölçülmesidir. Profesyonelleri geliştirmek, yeterlik düzeyinin ötesinde, uygun öğrenme paradigmalarını gerektirmektedir (Murphy ve Calway, 2008, 426).

Öğrenci Başarısını Etkileyen Öğretmen Değişkenleri

Öğrenci öğrenmesinde okul faktörünün küçük ve etkisiz bir öneme sahip olduğuna ilişkin araştırmalar olmakla birlikte, öğretmen etkililiğinin farklı olmasının öğrenci öğrenmesinde fark meydana getirdiğine ilişkin araştırmalar (Sanders&Rivers, 1996; Wright, Horn, & Sanders, 1997; Jordan, Mendro, & Weerasinghe, 1997) da mevcuttur. Başarısı düşük öğretmenlerin sınıfına atanmış öğrencilerin başarısı düşük iken; başarısı yüksek olan öğretmenlerin sınıfına atanmış öğrencilerin başarısının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (akt. Darling-Hammond, 2000, 1). Araştırma sonucu, öğretmen niteliğinin, eğitim sisteminin en nihai hedefi olan öğrenci öğrenmesinin artırılmasındaki önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci öğrenmesiyle ilişkisi noktasında, öğretmenin akademik yeterliği, hizmet öncesi aldığı eğitimin yıl olarak süresi, mesleki kıdemi, alan ve formasyon bilgisinin ölçümü, öğretmenlik sertifikasını nasıl almış olduğu ve sınıftaki öğretim davranışları değişkenlerinin öğretmen yeterliğinin göstergeleri olabileceği varsayılmaktadır (Darling-Hammond, 2000, 2).

Sayılan Değişkenlere ilişkin özet araştırma sonuçları şu şekildedir (akt. Darling-Hammond, 2000, 2-9):

a) *Genel akademik yetenek ve zeka*: 1940'lardaki araştırmalar (Hellfritsch, 1945; LaDuke, 1945; Rostker, 1945; Skinner, 1947), öğretmenin yetenek ve zekasıyla öğretmen performansı arasında pozitif ilişki bulmuş olsa da, birçok ilişki zayıf veya anlamsız çıkmıştır. Bu amaçla yapılmış araştırmaların analizi şeklindeki iki araştırma (Scholack, 1979; Soar, Medley ve Coker, 1983) öğretmenlerin ölçülen zeka düzeyi ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında küçük veya anlamsız ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında öğretmenin sözel yeteneğinin öğrencilerinin akademik başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Bowles, Levin, 1968; Coleman ve diğ., 1966; Hanushek, 1971).

b) *Alan bilgisi*: Öğretmenin alan bilgisi ile öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma sonuçları birbiriyle tutarlı sonuçlar vermemiştir. Öğretmenlerin alan bilgisini ölçen, Milli Öğretmen Sınavları'ndaki (NTE) sonuçlar ile öğrenci öğrenme çıktılarıyla ölçülen öğretmen performansı arasında ilişki bulunamamıştır. Birçok araştırma (Andrews, Blackmon&Mackey, 1980; Ayers&Qualls, 1979; Haney, Madaus, &Kreitzer, 1986; Quirk, Witten, &Weinberg, 1973; Summers&Wolfe, 1975) bu iki değişken arasında küçük veya istatistiki olarak anlamsız, olumlu veya olumsuz ilişki bulmuştur.

c) *Öğretme ve öğrenme bilgisi*: Araştırmalar görece, eğitim dersleri ile öğretmen etkililiği arasında güçlü, tutarlı ve pozitif ilişki bulmuşlardır. Ashton ve Crocker (1987) inceledikleri yedi araştırmanın dördünde eğitim dersleri ile öğretmen performansı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Begle'nin (1979) yaptığı Milli Boylamsal Matematik Yeteneği Araştırması'nda, öğretmenlerin almış olduğu matematik yöntemleri derslerine ilişkin kredi sayısının, matematik alan bilgisi kredisi veya diğer göstergelerden, öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Monk (1994) da matematik ve fen derslerinde öğrenci başarısının ortaya konulmasında, hizmetöncesi eğitim derslerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bazen öğretmen alan bilgisi hazırlıklarından da daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Perker (1978) da Begle'nin elde ettiği sonucun benzerini fen bilgisi öğretmenleri üzerinde elde etmiştir. Ferguson ve Vomack (1993) 200 mezun öğretmen üzerinde, öğretmen performansını etkileyen 13 farklı değişkeni inceledikleri çalışmada, öğretmenin eğitim içerikli ders miktarının (% 16.5), alan bilgisi dersi miktarının (% 4) dört katı kadar öğretmen performansındaki başarı farkını açıkladığını bulmuşlardır.

d) *Öğretmen deneyimi*: Birçok araştırma öğrenci öğrenmesinde öğretmen deneyimi ile öğretmen etkililiği arasında ilişki bulmuştur. Fakat bu ilişki her zaman anlamlı veya doğrusal bir şekilde olmamıştır. Birçok araştırma deneyimsiz öğretmenlerin (3 yıldan düşük kıdeme sahip) kıdemli öğretmenlerden daha etkisiz olduğunu, deneyimin etkisinin ise beş yıldan sonra ortaya çıktığını bulmuşlardır. Kıdem ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkinin doğrusal olmamasının olası nedenleri arasında, yetişkin (görece yaşlı) öğretmenlerin her zaman gelişim ve öğrenmeye açık olmayıp işlerinde yorgun olmalarının etkisi olabilir.

A. B. D.'de 50 eyaletten toplanan veriler üzerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amacıyla yapılmış olan çalışmadan şu özet sonuçlar elde edilmiştir (Darling-Hamond, 2000, 23): a) Öğrencinin yoksulluğu, anadilinin İngilizce olamaması ve azınlık statüsü gibi

karakteristik özellikleri, öğrenci çıktılarıyla genellikle negatif anlamı ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin belirtilen karakteristik özellikleri öğretmen nitelikleriyle de olumsuz ve anlamlı ilişkiye sahiptir. Şöyle ki; bunlar dezavantajlı öğrenciler olup, bu tür öğrencilere öğretim yapmak üzere istihdam edilen öğretmenlerin nitelikleri de düşmekte, öğretmenlik sertifikası olmayan öğretmenler bile istihdam edilebilmektedir. b) Öğrencilerin karakteristik özellikleri, eyaletin öğrenci başına yaptığı harcamalar veya öğretmen maaşları ile genellikle anlamlı bir ilişkiye sahip değildir. c) Öğretmenin sertifikası ve aldığı branş eğitiminin derecesi gibi öğretmen niteliğinin karakteristik özellikleri, öğrenci çıktılarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öğretmenin en son mezun olduğu eğitim düzeyi (yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin oranı) de öğrenme çıktılarıyla pozitif fakat görece daha güçsüz bir ilişkiye sahiptir. e) Öğretmen başına düşen öğrenci oranları, sınıftaki öğrenci sayıları ve okul personel içinde öğretmenlerin oranları gibi diğer okul kaynakları ise öğrenci başarısıyla çok zayıf ve nadiren anlamlı bir ilişki vermiştir.

Etkili okul araştırmaları, öğrenci başarısının şu okul değişkenleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur: öğretim ve değerlendirmenin uyumu, odaklanmış mesleki gelişim, öğretimin etkili bir gözetimi, öğretmenin yıpranmasının minimuma indirilmesi ve olumlu okul iklimi. Başarılı okul müdürleri, okullarında öğretmenlerin öğretimi ve öğrenci öğrenmesiyle yakından ilgilenmektedirler (Suber, 2011).

Mesleki Gelişimi Destekleyen ve Engellenen Unsurlar

Yamagata-Lynch ve Haudenschild(akt. Drage, 2010, 26) öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını etkileyen içsel ve dışsal motivasyon faktörlerini şu şekilde açıklamaktadırlar: Öğretmenler, öğrencileri için yaşam boyu öğrenenler ve daha başarılı öğretmen olmak istemektedirler; fakat eyalet yasalarından kaynaklanan, öğretmenlik lisansının devam edebilmesi, terfi etme ve maaş için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak durumundadırlar. Araştırmanın sonuçları motivasyon kaynaklarını şu şekilde açıklamaktadır: Öğretmenin değişim talebi için bireysel girişimleri, okul müdürünün öğretmen değişimini desteklemeye olan bağlılığı, öğretmenin mesleki gelişimini besleyen işbirlikçi arkadaş çevresi, ve öğretmenin gelişimini destekleyen yapılandırılmış ödül sistemi. Drage (2010, 33-34) öğretmeni mesleki gelişim konusunda motive eden faktörleri şu şekilde ortaya koymuştur: 1) Öğretmenin, daha iyi bir öğretmen olma noktasındaki bireysel ihtiyacı, 2) yaşamboyu öğrenmeye olan bağlılık, 3) iş arkadaşlarının ve işbirlikçi iş çevresinin öğretmenin mesleki gelişimi ve işbirliğini beslemesi, 4) okulun yapılandırılmış ödül

sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi, 5) okul müdürünün, mesleki gelişime olan bağlılığı ve desteği 6) öğretmenin ailesinden ve arkadaşlarından aldığı teşvik.

Yamagata-Lynch ve Haudenschild'in(akt. Drage, 2010, 26) yaptıkları araştırma, mesleki gelişim konudaki engelleri de ortaya koymuştur. Bunlar: Zaman yetersizliği, finansman eksikliği ve öğretmenin ihtiyacı olmayan mesleki gelişim fırsatlarının verilmesi. Özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin, meslekte yeni olmalarıyla ilgili işlerde sabahın erken saatlerinden akşam geç saatlere kadar hatta birçoğunun en az bir gün hafta sonunda çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişime katılım ücretleri veya harç ücretleri de başka bir engel kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, mesleki gelişim faaliyetlerinin ideolojik ve hızlı tüketilen modası geçmiş konulardan oluştuğu ifade edilmiştir. Drage (2010, 34) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki en büyük engelinin, mesleki gelişime katılma noktasında yeterli zamanlarının olmaması olduğunu, bunun yanında okul bütçesinin mesleki gelişim için yeterli olamaması ve öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişimin onların ihtiyaçlarını karşılamadığı, sonucuna ulaşmıştır. Guskey (2009) öğretmenlerin, kavrayışlarını derinleştirmek, öğrenci çalışmalarını analiz etmek ve yeni öğretim yaklaşımları geliştirmeleri için zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Kennedy (1998, akt. Guskey, 2009) tarafından yapılan araştırmada, mesleki gelişim faaliyetlerine ilave zaman eklenmesinin öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Zaman ayrılmasının önemi kaçınılmaz olmakla birlikte, zamanın nasıl kullanıldığı önem arz etmektedir. Etkili mesleki gelişim için zamanın iyi organize edilmesi, iyi yapılandırılmış olması, açıkça odaklanmış olması ve doğrudan amaçlı olması gibi unsurlar önem arz etmektedir. Ne yazık ki birçok mesleki öğrenme faaliyetleri öğretmenin gerçek uygulamalarından ve okul gelişim planından uzak bir durum arz etmekte (Cohen ve Hill, 2000) ve yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu öğrenmeye de odaklanmamaktadır.

Mesleki Gelişimi Etkili Kılan Unsurlar

Öğretmenler yetişkin bireyler olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesine değinmek uygun olacaktır. Yetişkinler öz-yönetimli, öğrenmeye hazır, görev odaklı ve doğaları gereği motive olan bir gruptur. Yetişkinler tipik olarak açık uçlu öğrenme fırsatlarını, gidilecek yöne doğru sesli ve düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Yetişkinler, öğrenme faaliyetlerine kafalarında açık amaçlar ile ulaşmakta ve kendi deneyimlerini yeni bilgilerin anlamını kavrayarak kazanmada kullanırlar. Ayrıca yetişkinler, doğrudan kendi

yaşamları ile ilgili problemler ve onlara çözüm bulmaya odaklanmayı sağlayan fırsatlar için doğal olarak güdülenmişlerdir (Hunzicker, 2010).

Ruhlan ve Bremer (2002) mesleki gelişimin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle baş etme stratejilerini, program tasarımı, ünite planı, bütçe yönetimi, satın almalar, okul yönetimiyle baş etme ve sınıf yönetimi becerilerini içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Musanti ve Pence, (2010) ise mesleki gelişimin, karşılıklı değişim, diyalog ve yaratıcılık üreten işbirlikçi girişimler, şeklinde tasarlanmaya ihtiyacı olduğunu vurgulamışlardır. Odell (1992) tarafından yapılan başka bir araştırma ise, meslekte yeni olan öğretmenlerin, duygusal destek, öğretim stratejileri desteği, kaynaklara nereden ulaşılacağına ilişkin bilgi, sınıf yönetimi ve velilerle nasıl işbirliği yapılacağı konularında desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Daresh (2003) meslekte yeni olan öğretmenlerin ana ilgilerinin üç ana başlık altında toplanabileceğini belirtmiştir: a) yönetim ilgileri (ders planını nasıl yapılacağı, öğrenci davranışlarının yönetimi, okul bölgesinin kuralları ile çalışma); b) kişisel ilgiler (yeni bir kariyere nasıl başlanacağı) ve c) öğretimsel ilgiler (hangi yöntemlerin kullanılacağı).

Drage (2010, 33) yaptığı çalışmada mesleki ve teknik öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları mesleki faaliyetleri şu şekilde açıklamıştır:

- Öğretim için teknoloji kullanımının geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve genişletilmesi,
- Öğrencilerde kritik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi,
- Sınıfta ve bunun da ötesinde takımla çalışma becerilerinin geliştirilmesi,
- Anlamlı iş temelli öğrenmenin geliştirilmesi,
- Alan bilgisinde öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve paylaşılması,

Öğretmen Komisyonu (TheTeachingComission, 2004) için yapılan çalışmada, öğretmenlerin % 42'si mesleki gelişimi, istenen şeylere katkı yapmadığı veya zaman kaybı olarak görmekte iken; katılımcıların yalnızca % 18'i okulun veya okul bölgesinin sunmuş olduğu mesleki gelişimlerin daha etkili olmak için kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu tür araştırmalar, politika yapıcılarında, öğretmenlerde ve kamuyunda mesleki gelişim için ayrılmış olan bütçenin iyi bir şekilde harcandığı konusunda şüphe uyandırmıştır (akt. Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011).

Mesleki gelişim uzun zamandır eğitimcilerin yaşamlarının bir parçası olmakla birlikte, internet mesleki gelişimin sunulmasında yeni yollar ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, hala yaz vakti çalıştaylara katılmakta, mesleki örgütlerinin konferanslarına katılmakta ve daha ileri akademik

dereceler elde etmek için çabalamakla birlikte, günümüzde öğretmenlerin ulaşabileceği birçok mesleki gelişime yönelik kaynaklar mevcuttur (Reese, 2010).

Milli Personel Geliştirme Kurulu'nun (NSDC) standartları, okullardaki tüm liderlerin kaliteli mesleki gelişimin sınıfın iyileştirilmesinin anahtar stratejisi olduğunun farkına varmaları gerektiğini vurgulamaktadır. NSDC liderlerin, kendi öğrenmelerini desteklemek için çeşitli elektronik araçların kullanılmasını ve bu elektronik araçların (süreçlerin) kendileri ve başkalarının kullanımı noktasında güçlü ve zayıf yanlarına yatkın olmak durumunda olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Teknolojik araçlar ancak nasıl kullanılacakları bilindiği takdirde etkili olabilmektedirler. Teknoloji, öğretmen ve yöneticilere ülke ve dünya çevresinde eğitimciler arasında fikirlerin, stratejilerin ve araçların birbirleriyle paylaşılmasını sağlayan işbirlikçi ağların sayısının ciddi bir şekilde artırılabilir bir araçtır (akt. Reese, 2010).

Etkili Mesleki Gelişim Stratejileri

Yöneticilerin mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançları ve attikleri değer, mesleki gelişimi etkili kılan bir unsurdur. Bundan dolayı yöneticilerin bir kısmının (eyalet yöneticisi, eyalet eğitim yöneticisi veya okul müdürü) desteği başarı için büyük öneme sahiptir (Harwell, 2003, 2). Yüksek nitelikli mesleki gelişimin belirli özellikleri hakkında mesleki bir uzlaşı ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler; içeriğe ve öğrenci öğrenme içeriğine odaklanma; derin, aktif öğrenme faaliyetleri; yüksek standartlara ilişkin bağlantılar; öğretmene liderlik rolleriyle meşgul olması için fırsatlar tanınması; sürekliliği sağlamak ve aynı okuldan, aynı düzeyden veya bölümden öğretmen gruplarının işbirlikçi katılımları, şeklindedir. Etkili mesleki gelişimin özellikleri konusundaki literatürde yaygın biçimde de görülen bu özelliklerden hangilerinin daha etkili öğretim ve öğrenci başarısının artırılması ile doğrudan ilişkili olduğu konusunda yeterli kanıtlar mevcut değildir (Garet ve diğ., 2001; Hiebert, 1999; Loucks-Horsley ve diğ., 1998; U. S. Department of Education, 1999; akt. Desimone ve diğ., 2002, 81).

2001 yılında A. B. D.'de eğitim alanına ilişkin olarak çıkmış olan Hiçbir çocuğun geride bırakılmaması (No Child Left Behind) kanunu öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin olarak şu unsurları öngörmektedir (akt. Drage, 2010, 25-26):

- Öğretmenlerin öğretmekte oldukları branşlarına ilişkin alan bilgilerini iyileştirmek ve artırmak,

- Öğretmenlere, öğrencilerin eyalet akademik içerik standartları ve öğrenci akademik başarı standartlarını karşılamalarını sağlamak amacıyla, bilgi ve beceri fırsatları sunmak,
- Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek,
- Sınıf öğretiminde ve öğretmenin sınıf performansında olumlu ve kalıcı etki meydana getirmek amacıyla yüksek nitelikli, sürdürülebilir, yoğun ve sınıf odaklı olması,
- Bir günlük veya kısa dönemli çalıştay veya konferans olmaması,
- Öğretmenin anlayışını ve etkili öğretim stratejilerini araştırma temeline dayalı olarak ilerletmek, öğrencinin akademik başarısını ilerletmek veya öğretmenin bilgi ve öğretim becerilerini ciddi anlamda artırmak,
- Öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla, teknoloji ve teknoloji uygulamalarının sınıfta etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanabilmesi için, öğretmene teknolojinin kullanımını konusunda yetiştirme fırsatlarının sunulması,
- Öğretmene, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretim sunulması için öğretim yöntemlerinin sunulması.

Archibald, Coggshall, Croft ve Goe (2011, 3-7) literatüre dayalı olarak yüksek nitelikli mesleki gelişimin şu karakteristik unsurları içermesi gerektiğini belirtmişlerdir:

1) *Okul amaçlarının, eyalet ve okul bölgesi standartları ve değerlendirmeleri ile diğer mesleki gelişim faaliyetleri ile uyumlu olması*: Ne yazık ki öğretmenler çok sık bir şekilde çeşitli kaynaklardan kafa karıştıran mesajlar almaktadırlar. Bu kaynaklar: Ders kitapları, eyalet ve okul bölgesinin standartları ve değerlendirmeleri, mesleki ve popüler alanyazın, mesleğe hazırlık deneyimleri ve çeşitli formal mesleki öğrenme faaliyetleri. Mesleki gelişim faaliyetleri süreklilik arz eden kendi içinde uyumlu bir program olursa etkili olabilmektedir. Örneğin Gareth ve diğ, (2001) öğretmen görüşüne göre mesleki gelişim faaliyetlerinin şu koşullar altında bilgi ve becerilerinde değişim meydana getirdiğini ortaya koymuşlardır: a) Öğretmene ilişkin mesleki gelişim faaliyetleri, önceden öğrenmiş olduğu bilgileri temel alarak planlanır. b) Mesleki gelişim faaliyetlerinde üzerinde durulan içerik ve pedagoji, ulusal, eyalet ve mahalli standartlar, çerçeveler ve değerlendirmelerle uyumluluk arz etmektedir. c) öğretimlerini benzer yollarla değiştirmek isteyen diğer öğretmenlerle, sürdürülebilir sürekli mesleki iletişim kurulmasını desteklemektedir. Birman ve diğ, (2009) öğretmenlerin birçoğunun uyumlu mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını rapor etmektedir. Örneğin, 2005-2006 öğretim yılında genel eğitimdeki öğretmenlerin üçte ikisinin mesleki gelişim deneyimlerinin eyaletin veya okul bölgesinin standartları ve değerlendirmelerini destekleme

amaçlı yapıldığını; % 60'ının ise mesleki gelişim deneyimlerinin okul gelişim planının bir parçası olduğunu rapor etmişlerdir.

2) *Çekirdek içeriğe odaklanmak ve içerik için öğretim stratejilerini modellemek*: Cohen ve Hill (2000), yeni matematik müfredatının nasıl öğretileceği konulu çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında olumlu değişimler meydana gelirken; tersi bir şekilde matematik öğretim yöntemlerini odak noktası almayan çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarında ise neredeyse hiçbir değişim olmadığını rapor etmişlerdir. Bu sonuç, mesleki gelişimin sadece içeriğe (alan bilgisine) değil, öğretim ve öğrenme içeriğine odaklandığında öğretmenin uygulamalarında değişim meydana getirme olasılığını artırdığını ortaya koymaktadır.

3) *Aktif öğrenme için yeni öğretim stratejilerini içeren fırsatlar*: Araştırmalar (Desimone ve diğ., 2002) öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde aktif ve katılımcı bir şekilde (ör: öğrendiklerini sınıfta uygulama, diğer öğretmenleri gözleme, gösteri amaçlı ders sunma, grup tartışmalarını yönetme, meslektaşlar ile öğrenci çalışmalarını inceleme, mesleki gelişim hizmeti sunma veya alma) katılımlarının uygulamalarında daha büyük değişimler meydana getirdiğini ortaya koymuştur.

4) *Öğretmenler arasında işbirliği için fırsatların oluşturulması*. Öğretmenler yaygın bir şekilde öğrencileriyle grup halinde çalışmalar yaparlar. Öğretmenler uzmanlıklarını, izole bir şekilde (kendi başlarına) değil; öğrenci öğrenmesinin amaç olduğu, işin içine yerleştirilmiş mesleki gelişim, işbirliğinin bir üyesi ve disiplinlerarası bir takımın üyesi olmak suretiyle geliştirirler. Örneğin, konusunun okuma yazma öğretimi olan mesleki gelişim faaliyetini, meslektaşlarıyla süregelen bir şekilde tartışan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma yazmada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Mesleki öğrenme toplulukları, işbirlikçi bir bağlamda öğretmenin gelişmesi için katalizör konumundadır.

5) *Devamın ve sürekli geri bildirim kapsanması*: Mesleki gelişim faaliyetlerinin süreklilik arz etmesi ve geri bildirim desteğinin sunulması öğretmen uygulamalarında değişim meydana getirmektedir. Basit seçkisiz, kontrol ve deneme grubu olan yarı deneysel bir araştırma, mesleki gelişim faaliyetinin süresinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley (2007) tarafından yapılan bir araştırma, 30-100 saat arasında mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesinin, belirtilen saatlerden daha az faaliyete katılan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesinden daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç meslek gelişim faaliyetlerinin süreklilik arz etmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Etkili mesleki gelişimin şunlara ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (CERI, 1998; akt, CDEST, 19): a) Deneysel; öğretmenleri öğrenme ve gelişme sürecini aydınlatan somut görevlerle meşgul etmesi; b) Öğretmenlerin entelektüel gelişimi ve liderliğine yönlendirilmiş olması; c) Katılımcılar tarafından yürütülen sorgulama, yansıtma ve deneysel temelli olması, başka bir deyişle, öğretmenin ortaya bir soru atması ve bunun cevabını keşfetmeye çalışmak suretiyle sorumluluk alması; d) İşbirlikçi ve etkileşimli, eğitimciler arasında bilginin paylaşımı ve öğretmen topluluklarının uygulamalarına odaklanması (Hawley ve Valli, 1999); e) Öğretmenin öğrencileriyle olan çalışmasından üretilmesi ve onlarla bağlantısının sağlanması (Hawley ve Valli, 1999); f) Öğretmenler tarafından tasarlanması ve yönetilmesi; yetişkinlerin en iyi öğrenme ilkeleriyle işbirliği yapması, paylaşılmış kararları gerekli kılması ve okulu iyileştirme amacıyla tasarlanması; g) Güç veren, sürekli ve yoğun olması; modellik yoluyla yetiştirmeden desteklenen ve uygulamalarda karşılaşılan spesifik problemlere yönelik kolektif problem çözücü olması ve; h) Okul değişiminin diğer unsurlarıyla bağlantılı (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1996) ve geniş kapsamlı bir değişim süreciyle tümleştirilmesi (Hawley ve Valli, 1999).

Hunzicker (2010) etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin; işin içine yerleştirilmiş, öğretime odaklanmış, işbirlikçi ve sürengelik unsurlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bunlara ilişkin tartışmalar şu şekildedir:

1) *İşin içine yerleştirilmiş*: İş içine yerleştirme, mesleki gelişimi ilgili ve otantik bir hale getirmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimi, doğrudan kendi bireysel ihtiyaçları ve ilgilerine hitap ettiğini varsaydıklarında veya öğrenme deneyimleri ile günlük sorumlulukları arasında bağlantı gördüklerinde ilgili davranmaktadırlar. En iyi koşullar altında öğretmen öğrenmesi, okul gününün içine kusursuz bir entegrasyon yoluyla otantikleşmektedir. Okul bağlamında yapılan koçluk, mentorluk ve çalışma grupları gibi mesleki gelişim faaliyetleri aktif öğrenmeyi sağlamakta ve geleneksel yaklaşımlardan daha fazla ahenk meydana getirmektedir. Diğer bir ifade ile iş içine yerleştirilmiş öğrenme, öğretmenlerin günlük faaliyetleri ve sorumluluklarındaki meşguliyetleri yoluyla öğrenmeleri, yeni olasılıkları düşünmek için zaman ayırmalarını, yeni fikirler denemelerini ve kendi eylemlerinin etkililiğini analiz etmelerini ifade etmektedir.

2) *Öğretim odaklı*: Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretim odaklıdır çünkü, alan bilgisi, pedagoji ve öğrenci öğrenme çıktıları vurgulamaktadır. Şüphesiz bir şekilde, mesleki gelişim faaliyetlerinin nihai hedefi öğrenci öğrenmesini artırmak olup, öğretim odaklı mesleki gelişim faaliyetleri öğretmeni bu hedef doğrultusunda desteklemektedir. Yapılan bir

araştırma (Quick, 2009) yalnızca alan (brans) odaklı mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci öğrenme çıktılarında artış meydana getirme olasılığının çok düşük iken; birçok araştırma (Lambert, Wallach,&Ramsey, 2007; Lieberman&PointerMace, 2008; Porter, et al., 2003; Mundry, 2005; NSDC, 2009b; akt. Hunzicker, 2010) mesleki gelişimin, hem alan hem de bunun nasıl öğretilceğine odaklandığında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi öğretmenlerin, öğrencilerin kavram yanılgılarının farkında olacak kadar alan bilgisinde yeterince iyi ve öğrencileri öğrenme işi ile meşgul edebilecek kadar geniş bir öğretim stratejileri repertuarına sahip olması gereğinden kaynaklanmaktadır.

3) *İşbirliği*: Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri işbirlikçidirçünkü, sıklıkla öğrenme topluluklarına katılmak suretiyle aktif ve interaktif öğrenme deneyimlerini vurgulamaktadır. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak problem çözme, paylaşma ve tartışma, simülasyon ve rol yapma, sanal gösteriler uygulama sonucu izleme ve yansıtma yapma gibi faaliyetler yoluyla meşgul ettiği zaman aktiftir. Bir araştırma (Tate, 2009, akt. Hunzicker, 2010) öğretmenlerin aktif öğrenme faaliyetleri yoluyla mesleki gelişim sürecinde öğrendiklerinin % 90'ını hatırladıklarını ortaya koymuştur.

Sonuç ve Tartışma

Mesleki gelişim faaliyetlerinin nihai olarak öğretmeni geliştirmekle birlikte, öğrenci öğrenmesinin artırılması amacına hizmet ettiği ölçüde etkili olabilmektedir. Etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olduğu hangi koşullar altında etkili olduğuna ilişkin önemli bir literatür olmasına rağmen, bu konuda araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma olduğunu söylemek güçtür. Bununla birlikte; işin içine yerleştirilmiş, alan bilgisinin yanında alanın öğretim yöntem ve tekniklerinin de yer aldığı, yeterli zamanın ve kaynağın ayrıldığı, üst yönetimlerin desteğinin sağlandığı, öğretmenlerin işbirliği yaptıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olduğuna ilişkin güçlü bir uzlaşma olduğunu söylemek mümkündür. Literatür tartışmaları kapsamında geçen ve etkili olduğu vurgulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin, Türkiye'de yürütülmekte olan mesleki gelişim faaliyetleri ile uyumlu olduğunu söylemek güçtür. Türkiye'de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri, etkililikten uzak olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuş olan büyük ölçüde seminer veya çalıştay faaliyetlerinden ibarettir. Özellikle okul çapında, öğretmeni aktif kılacak, iş gününün içine yerleştirilmiş (mentorluk, koçluk, zümre çalışma takımları vb.) mesleki gelişim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde işin içine yerleştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması uygun olacaktır. Ayrıca mesleki gelişime ve oryantasyona en çok ihtiyaç

duyan, meslekte yeni olan öğretmenlere yönelik, mevcut olan rehber öğretmen uygulamasının daha ciddi ve sistemli bir şekilde yürütmesinin; öğretmenlerinin izolasyonunu azaltmada, meslekte kalmalarına ve iş doyumlarını artırmalarına katkı sağlayan bir durum olacaktır.

Kaynakça

- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources (Research and Policy Brief). Retrieved from National Comprehensive Center for Teacher Quality website: <http://www.tqsource.org/publications/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf>. Erişim Tarihi: 28.10.2012
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyle, B., & Lamprianou, J. (2006). What is the point of professional development? The first three years of a longitudinal research study. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 129-131.
- CDEST (Commonwealth Department of Education Science and Training), (2001). Making Better Connections: Models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. ve Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24, 2, 81-112.

- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- Daresh, J. C. (2003). *Teachers mentoring teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. Ve Steigelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. (ikinci baskı). New York: Teacher College Press.
- Guskey, T. (2009). Closing the knowledge gap on effective Professional development. *Educational Horizons*. 87 (4), 224-233.
- Harwell, S. H. (2003). *Teacher professional development: It's not an event, it's a process*. Waco, Texas: CORD.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective Professional development: A checklist.
<http://rt3nc.ncdpi.wikispaces.net/file/view/design+checklist.pdf>
Erişim Tarihi: 28.10.2101.
- Jones, E.A., Voorhees, R.A. & Paulson, K. (2002). *Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives*, Washington: Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kent, A. M. (2004). Improving Teacher Quality Through Professional Development. *Education*. Vol: 124, No: 3.
- Martson, S. H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers. *Education*. 131 (2), 437-454.
- Maurer, M. J. (2000). Professional development in career and technical education. In brief: Fast facts for policy and practice no. 7. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University (ED 448 318).

- Murphy, G. A. Ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 48 (3), 424-444.
- Musanti, S. I. ve Pence, L. P. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and negotiating identities. *Teacher Education Quarterly*. 37 (1), 73-89.
- Odell, S. J. (1992). Induction support of new teachers: A Functional Approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*. 85 (6), 38-43.
- Roberts, T. G., & Dyer, J. E. (2004). In-service needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4) 57-70.
- Ruhland, S. K., & Bremer, C. D. (2002). Professional development needs of novice career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), 18-31.
- Suber, C. (2011). Characteristics of effective principals in high-poverty South Carolina elementary schools. *International Journal of Educational Leadership*. 6(4), <http://cnx.org/content/m41761/1.1/> Erişim Tarihi: 28.10.2012.
- Usiskin, Z. & Dossey, J. (2004). Mathematics education in the United States 2004: A capsule summary factbook. Reston, VA: NCTM.