

# TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ<sup>1</sup>

THE TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TURKEY AND WORLD

Zakir ELÇİÇEK<sup>2</sup>

Mehmet YAŞAR<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mevcut mesleki gelişim etkinlikleri ile PISA'da başarılı bazı ülkelerin mesleki gelişim uygulamalarını karşılaştırarak bir değerlendirme yapmaktır. Bu anlamda Türkiye'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli ve verimli olmadığı mevcut araştırmalar ve dünyadaki uygulamalardan anlaşılmaktadır. Türkiye'de özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimine ayrılan mali kaynakların ve insan kaynağının çokluğuyla birlikte; mesleki gelişime ayrılan kaynakların yetersizliğine ve mevcut kaynakların da verimsiz kullanımına dikkat çekilmiştir. Oysa öğretmen ihtiyacının yüz binin altına indiği mevcut öğretmenlerin ise bir milyonu aştığı görülmektedir. Bu istatistiklere göre öğretmen eğitimine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan kaynak miktarı arasında bir tezat olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemli problemler olduğu ve bununla birlikte bu problemlere çözüm getirecek yeterince çalışmanın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda; öncelikle mesleki gelişim konusunun ciddi olarak gündeme alınması ve araştırmada değerlendirilen birçok ülkede olduğu gibi okul temelli yaklaşımlara yönelmek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin taleplerinin dikkate alınması ve her mesleki gelişim etkinliğinin verilere dayalı olarak değerlendirilerek geliştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Mesleki gelişim, okul temelli mesleki gelişim, Milli Eğitim Bakanlığı, PISA

## Abstract

The aim of this study is to make an assessment comparing Turkey's existing teacher professional development activities and teacher professional development practices of some countries which are successful at PISA. In this sense, it is understood from the existing researches and world practices that professional development activities for teachers in Turkey are not effective and sufficient. In Turkey, financial and human resources allocated especially to teacher training are abundant, yet the resources allocated to professional development are insufficient and also the available resources are used inefficient. However, it is seen that the number of need of teachers is under one hundred thousand but the number of existing teachers exceed one million. It is understood from these statistics that there is a contrast between the amount of resources allocated to teacher training and professional development. In this sense, it is thought that there are important problems related to the professional development of teachers in Turkey and also there are not enough researches and effort to solve these problems. In the results of the research it is emphasized that the professional development issue should be a serious agenda and school-based approaches should be applied like in some evaluated countries in this research. In addition, it was proposed that the professional development activities should be diversified and the teachers' views and demands should be taken in the account.

**Keywords:** Professional development, school-based professional development, Ministry of Education, PISA

<sup>1</sup> Bu çalışma, Zakir ELÇİÇEK'in Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam eden doktora tez çalışmasının bir parçası olup, VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zakir.elcicek@dicle.edu.tr

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetyasarl@yahoo.com.tr

## 1. GİRİŞ

Refah seviyesi yüksek bir toplumun temeli iyi eğitimle doğrudan ilintilidir. İyi bir eğitim sistemine sahip bir ülke demek birçok konuda iyi noktalara gelmek demektir. Çünkü bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Teknolojiden ekonomiye, tıptan ziraate, sanayiden hayvancılığa, politikadan edebiyata her alanda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bilgiyi etkili ve güncel bir şekilde kullanıp katma değeri yüksek bir ürüne dönüştürmenin yolu ise çağdaş bir eğitim sisteminden geçmektedir. Çağdaş bir eğitim sistemi ise ancak iyi eğitimcilerle yani profesyonel bir öğretmen kadrosuyla var olabilir.

Bu açıdan, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Nisan 2015 Milli Eğitim istatistikleri ve MEB Bakanı Nabi Avcı’nın açıklamaları doğrultusunda ortaya çıkan tabloya göre ücretli öğretmenler dahil mevcut öğretmen sayısı bir milyonu aşmıştır (MEİ, 2015: 50, 215; MEBa, 2015, Online1). Bununla birlikte atanmayı bekleyenler ise 500 binin üzerinde ve her yıl da hızla artmaktayken, öğretmen açığı ise 100 binin altına gerilemiştir (Online2, MEBa, 2015). Bu tablo hâlihazırdaki öğretmen sayısının atanacak öğretmen sayısının on katından fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin önemi ihmal edilmemekle birlikte; bu durum sayısal ağırlığın yoğunlukta olduğu meslek hayatına devam eden öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en az hizmet öncesi eğitim kadar önemsenmesi gerektiğini göstermektedir. Bir öğretmen, üniversitede belli bir süre zarfında aldığı eğitimle öğretmenlik görevine hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayının aldığı eğitimin kalitesini tartışmak bir tarafa iyimser bir varsayımla, bu hizmet öncesi eğitim yeterli olsa bile, çok kısa bir süre sonra güncelliğini yitirmekte (Aydın, 1987) veya öğretmen gelişmelere bağlı olarak (lisans öğrenimi sırasında öğrenmediği) farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Öğretim teknolojilerinin sürekli ve hızlı bir şekilde değişmesi, küresel bazda değişen eğitim paradigmalarının ülkemize etkileri ve ülkemizde eğitim programlarının zaman zaman şekil ve içerik (el yazısı gibi) anlamında yeniden yapılandırılması gibi değişimler bu durumu açıklayan bazı örneklerdir.

Tüm bu problemlere karşı çözüm mekanizmaları acaba yeterli midir? Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri bu tür problemlere çözüm üretmek için iki seçenekleri vardır: Ya kendi çaba ve imkânlarıyla meselelerin üstesinden gelmeye çalışacaklar, ya da MEB’in hizmet içi eğitim seminerleriyle yetineceklerdir. Her öğretmenin kendi mesleki gelişimini sınırlı imkânlarıyla sağlaması profesyonel anlamda ve genel bir başarı için pek de mümkün olmamakta ve bireysel bir teşebbüsten öteye gidememektedir. MEB’in sağladığı hizmet içi eğitimlerin yeterlik ve kalitesi ise önemli bir tartışma konusu olmakla birlikte yeterli olmadığı yönünde görüşler ağır basmaktadır (Gönen ve Kocakaya, 2010; Seferoğlu, 2004)

Bu anlamda Türkiye ve dünyadaki mesleki gelişim uygulamalarını karşılaştırmak ve buna göre Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yapılabilecekleri –dünyadaki başarılı ülkeler bazında- tartışmak önem arz etmektedir.

### **Türkiye’de Mesleki Gelişim**

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince Milli Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülen öğretmenlerin hizmet içi gelişimlerine yönelik amaçlar şu şekilde belirtilmiştir (MEBb, 2015: 109):

- a) Adayların işe intibaklarını ve yatkınlıklarını sağlamak,
- b) Personelin bilgi ve becerisini geliştirerek verimliliğini artırmak,
- c) Personelin, hizmet alanındaki değişme ve gelişmelere intibaklarını sağlamak,
- ç) Personelin yurt içinde ve yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğrenim yapmalarını sağlamak,
- d) Üst görevlere eleman hazırlamak,
- e) Hizmet-içi eğitim maksadıyla yayımlar yapmak.

Yukarıda sayılan amaçlar genellikle teorik sunumlardan ibaret ve hiçbir dönüt, izleme ve uygulama sunmayan (Bümen vd.; 2012) (örgün veya bazen de uzaktan eğitim şeklinde) kurs ve seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin atandıktan sonra mesleki gelişim faaliyetleri ilk olarak *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*’te ifade edilen aday öğretmenlikteki temel ve hazırlayıcı eğitimle başlar. Temel eğitimle aday öğretmenlere devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgiler; hazırlayıcı eğitimle ise memuriyet görevinin yürütülmesi için gerekli bilgi (mevzuat) ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Ayrıca, aday öğretmenin adaylığı süresince kendisi için belirlenen rehber öğretmen eşliğinde, gerekli materyal ve uygun mekanın sağlandığı bir okul ortamında müstakil derse girmeksizin (son aşamada rehber öğretmen gözetiminde müstakil derse girerek) adaylık süresini tamamlaması gerekir (MEB, 1995). Bu kapsamda adaylık eğitimine yönelik yönetmeliğin kapsamı yeterli olmakla birlikte uygulamaya dönük ciddi aksaklıklar söz konusu olmakta ve aday eğitim programı amacına ulaşmamaktadır (Özonay, 2004). Özellikle rehber öğretmenin niteliği ve aday öğretmenin rehber öğretmen eşliğinde derse girmesi konularında yetersizliklerden ve konunun yeterince önemsenmemesinden kaynaklı aksaklıklar söz konusudur.

Bakanlığın teşkilat ve görevlerinin yeniden belirlenmesiyle hizmet içi eğitimde etkililiğin artırılması için öğretmenler ile diğer personelin hizmet içi eğitim faaliyetleri ayrılmıştır. Toplamda yedi hizmet içi eğitim enstitüsü ve illerde okul ve diğer çeşitli kurumların toplantı salonlarında yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde genel tablo şu şekildedir: MEB Aralık 2014 verilerine göre merkezden düzenlenen 300 eğitim faaliyetine 28.416 öğretmen, mahallî olarak düzenlenen 20.000 hizmet içi eğitim faaliyetine ise 336.928 öğretmen katılmıştır (MEB, 2014;79). 2009 yılında toplam 418.467 katılım sayılı hizmet içi eğitim faaliyetleri için toplam 136.724.000,00 TL harcanmıştır (MEB, 2010: 6). Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan ve 2002 yılında faaliyete giren Temel Eğitime Destek Programı Projesi çerçevesinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla OTMG kılavuzu hazırlanmış ve son olarak 2010 yılında güncellenmiştir. Yapılan pilot uygulamalardan sonra 2007-2008 öğretim yılında uygulama kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği fakat bu gelişimin okul gelişimine yansıtılmadığı, kılavuzdaki eksiklikler ve ortaya çıkan ekstra iş yükü gibi sorunların ortaya çıktığı ifade edilmiştir (MEB, 2008).

### **Yeni Zelanda**

Yeni Zelanda da reform hareketleri eğitimi de olumlu yönde etkilemiştir. İngiltere’deki Genel Öğretim Konseyine benzer bir Öğretmen Konseyi kurulmuştur. Bu konsey öğretmenlerin mesleki gelişimleri için standartlar geliştirerek uygulamakla sorumludur. Yeni Zelanda’da öğretmenlerin yanı sıra müdür ve diğer okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri de en az öğretmenler kadar önemsenen bir konudur (Locke ve ark., 2005: 557).

Yeni Zelanda’nı eğitim politikasında genel olarak yerelleşmeye dayalı bir anlayış hakimdir. Okullar, yerel ihtiyaçlar çerçevesinde kendi imkanlarını kullanma ve program ve politikalarını şekillendirme inisiyatifine sahiptirler. Başarılı ülkelerin birçoğunun ortak özelliği olan ve karar ve yetkilerin okul merkezli olarak sistematik bir şekilde yerleştirilmesi (Caldwel, 2005: 1) anlamına gelen okula dayalı yönetim, Yeni Zelanda’da doğal olarak eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin de okul temelli olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Poskitt (2005), yaptığı araştırmayla okul temelli mesleki gelişimin uygulandığı 500’den fazla ilkokul ve ortaokuldaki uygulamaları analiz ederek sonuçlarını değerlendirmiştir. Özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

OTMG uygulamalarından öğretmen ve yöneticilerin büyük tatmin duydukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve öğrencilerin öğrenme isteği OTMG’nin uygulanıp benimsenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca OTMG uygulamaları sonunda mesleki gelişimlerinin gözle görülür bir şekilde arttığı belirlenmiştir. OTMG sayesinde okulun ve çalışanların ihtiyaçları çerçevesinde içeriğin ve uygulamaların belirlenmesi; ortaya çıkan problemlere anlık ve daha etkili çözümler üretilebilme imkânı, kararlara tüm paydaşların katılabilme imkânı gibi fırsatlar olmaktadır.

OTMG uygulamalarında önemli bir nokta da yöneticilerin rol ve görevleridir. Yönetici OTMG’de öğretmene bir mentör pozisyonunda ihtiyaç duyduğu zaman ve konularda destek vermekle sorumlu ve görevlidir.

### **Kanada**

Kanada’da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin istenilen düzeyde olması mesleğe başlamanın ilk şartıdır. Her eyalet kendine göre belli standartlar oluşturarak öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edileceğini belirler. Bu standartlara sahip olan adaylara ilgili sertifikalar verilerek göreve başlamaları sağlanır. Örneğin British Columbia ve Ontario eyaletlerindeki College of Teachers bunlardan bazılarıdır. Alberta eyaletinde ise bu görevi Öğretim Standartları Konseyi yerine getirmektedir. Bu birimler öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programlarını akredite ederler. Bu birimler, öğretmenlerin sadece hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamalarının yeterli olmadığını; profesyonelleşme adına mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Yerel hükümetler yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler için mesleki standartların geliştirilmesine destek vermekle birlikte bu standartların uygulama ayağında belirsizlikler söz konusudur (Jaafar ve Anderson, 2007: 212-213).

British Columbia eyaletinde; eğitimcilerin meslektaşlarına destek olması, onlara işlerini yapmaları konusunda cesaret vermeleri ve bir anlamda mentörlük yapması, okulunda, bölgesindeki diğer okullarda veya diğer çeşitli kurumlarda katkı sağlayabileceği durumlarda katkı sağlaması, “Eğitimciler mesleğe katkı sağlar” şeklinde belirtilen standart çerçevesinde, eğitimcilerin yapması gerekenler ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Pekince, 2013:182).

Ontario eyaletinde 2005 yılında uygulanmaya başlanan program çerçevesinde, göreve yeni başlayan öğretmenlere bir yıl boyunca iş başında eğitim, mentörlük ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı eğitim verilmektedir. Bu çerçevede öğretmenin mesleki anlamda karşılaşılabileceği birçok durumla (sınıf yönetimi, ailelerle iletişim, risk grubundaki öğrenciler, deneyimsiz öğretmenlere mentörlük vb.) ilgili destek ve eğitim verilmektedir. Ontari’daki College of Teachers’ın 2007 de yaptığı araştırmayla bu uygulamanın çok yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (CMEC, 2008: 27).

Quebec eyaletinde ise okul yönetimi, okul komisyonu ve öğretmenlerin ortak katılımıyla desteklenecek ve daha çok öğretmeni merkeze alan bir yaklaşımla öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yakışır bir tarzda ve okula dayalı bir mesleki gelişim yaklaşımı benimsenmesi esas alınmıştır (CMEC, 2008: 26).

### **Finlandiya**

Öğretmenlik mesleğinin en popüler meslek olduğu Finlandiya’da eğitimin örgütlenmesi ve yürütülmesi yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Okullar bir anlamda özerk bir yönetime sahiptir. Bu çerçevede görev başında olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul yönetimleri sorumludur. Zaten meslek hayatına atılana kadar ciddi eleme ve eğitimlerden geçen Finlandiya’daki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili bir problem söz konusu olmamaktadır.

Öğretmenler göreve başladıklarında herhangi bir dış denetime maruz kalmazlar. Ulusal Eğitim Kurulu’nun genel çerçevelerini belirlediği ve okul tarafından da detaylandırılıp desteklenen öğretim programının belirlenmesi ve geliştirilmesi öğretmenin inisiyatifine bırakılmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre program ve kaynak kullanmada serbest bırakılmış ve sorumlu tutulmuştur. Bu şekilde özgür bir hareket ortamı bulan öğretmen kendi mesleki gelişinde aktif rol oynamaktadır. Finlandiya’da çok alternatifli ve iyi organize olan bir hizmet içi eğitim anlayışı ve etkinlikleri mevcuttur. Öğretmenler, Ulusal Eğitim Kurulu başta olmak üzere, üniversiteler, ve sivil kuruluşların organize ettiği birçok hizmet içi eğitime katılma şansına sahiptirler. Bu kurslar ya ücretsiz olmakta veya öğretmenin çalıştığı okul tarafından finanse edilmektedir. Öğretmenlerin zaman zaman mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bazı hizmet içi eğitimleri kendileri finanse ederek katılmaları da mesleki gelişimlerine verdikleri önem açısından dikkat çekicidir (Malaty, 2006: 2-3). Finlandiya’da hizmet içi eğitimlerin zorunlu olması durumu eskide kalmakla birlikte, öğretmenlerin araştırmacı rolünün ön plana çıktığı (Taylor, ? : 6) öğretmenler hizmet içi eğitimleri kendilerini geliştirmek için fırsatlar olarak nitelendirmektedirler (Shalberg, 2007: 155).

## Çin (Şangay)

Genel olarak Çin’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve hizmet içi eğitimlerini illerde belediyelerin gözetimindeki eğitim enstitüleri ve üniversitelerdeki eğitim enstitüleri sağlamaktadır (Zhu ve Han, 2006: 69). 2009 yılında ilk defa PISA’ya katılan ve okuma, matematik ve fen alanlarında birinci olan Şangay eyaleti bu başarısıyla Amerika’yı ve Avrupa ülkelerini geride bırakarak dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Bu açıdan Şangay’daki mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yoğunlaşmak daha isabetli olacaktır.

Amerika ve Avrupa’da daha çok kişisel bir davranış ve sorumluluk çerçevesinde değerlendirilen mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim, Şangay’da özellikle ilk ve orta dereceli okullarda iş başında yetiştirme (okul temelli) esas olmak üzere birçok alternatif mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim uygulaması öğretmenlere sunulmaktadır. İyi eğitim için iyi öğretmen parolasıyla hareket eden Şangay eyaleti öğretmen ve yöneticilerinin sürekli eğitimine büyük önem vermektedir. Bu anlamda hizmet içi eğitim uygulamaları beş temel başlık altında tasnif edilmektedir (Minxuan ve Lingshuai, 2012: 145-149).

1. Öğretim ve Araştırma Grubu (ÖAG) ve Sınıf Grubu (SG): ÖAG daha çok branş odaklı iken, SG genelde sınıf odaklıdır. ÖAG’de aynı branştan olan öğretmenler branşlarıyla ilgili öğretim ve araştırma etkinlikleri yaparak öğretim yeteneklerini ve kapasitelerini arttırmaya çalışırlar. Böylece öğretim kalitesi artmış olmaktadır. SG ise aynı sınıf düzeyinde öğretim yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin işbirliğini kolaylaştırmak, tecrübe ve bilgi paylaşımı sağlamak ve öğrencileri işbirliğiyle yönetmek adına ortak çalışmalar yapmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu profesyonel grupların görevlerinden biri olan ders planlaması da öğretmenlerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle bütüncül bir eğitim anlayışı sağlayan ÖAG’nin, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin daha çok ilgisini çektiği görülmüştür.
2. Sınıf Gözlemlene ve Sınıf Değerlendirme: Bu uygulama öğrencilerin seviyelerini birbirine yaklaştırmaya çalışan ve öğretmenlerin öğretim kapasitesini tespit ve geliştirmeyi hedefleyen okul temelli bir araştırma yöntemidir. Uygulamaya, birbirine benzer özellik ve seviyedeki sınıflara aynı seviye ve içerikte öğretim yapılarak başlanmaktadır. Başarının farklı sınıflarda farklı seviyelerde çıkması sonucu ÖAG başkanı başta olmak üzere sorunun tespiti ve çözümü için ilgili sınıflarda gözlem ve değerlendirme yaparak, özellikle öğretmenin öğretme yeterliği ile ilgili konularda yapılan tespitlere yönelik öğretmeni geliştirme adına gerekli adımları atarlar. Bu şekilde yeni ve tecrübesiz öğretmenlere kendilerini geliştirme, eski ve tecrübeli öğretmenlere ise kendilerini yenileme fırsatı sağlanmış olmaktadır.
3. Proje 240 ve 540: Şangay eyaleti, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitimlere önem vermektedir. 2007 yılında on birinci beş yıllık plan kapsamında göreve yeni başlayan öğretmenler ilk beş yıllarında toplam 240 saat hizmet içi eğitim almak zorunda tutulmuşlardır. İlk beş yılını dolduranlar ise 540 saat eğitim alarak üst ünvanlara sahip olabilirler. Bu hizmet içi eğitimlerin yüzde elliden fazlasının üniversite düzeyinde olması zorunludur. Bu eğitimler, göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleğe uyum sağlama konusunda, eski öğretmenler ise mesleki gelişim noktasından fırsatlar sunmaktadır.
4. Öğretmenlerin Araştırma Etkinlikleri: Öğretmenler, araştırma yapmalarını teşvik eden ve sağlayan sistem sayesinde araştırmalar yaparak okulun ve eğitimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Şangay’da birçok öğretmenin dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır. Araştıran öğretmen profili sayesinde öğretmenler geleneksel öğretim tekniklerinden kolay vazgeçmekte ve yeni öğretim tekniklerine daha hızlı ulaşarak öğrencilerin başarısına da daha fazla katkı sağlamaktadır.
5. Lider Öğretmenler ve Lider Yöneticiler Yetiştirme Projesi: Öğretim ve yönetim personelinin genel kalitesini arttırmak amacıyla, bir anlamda A Takımı diyebileceğimiz bir takım oluşturmak için 2006-2011 yılları arasında bir proje hayata geçirilmiştir. Bu projeye; ulusal ve uluslararası literatüre hakim, her ortamda açıklama yapabilen ve

kendini ifade edebilen ve alanlarıyla ilgili üst düzey bilgi ve kabiliyete sahip yüz kişi yetiştirmek amaçlanmıştır. 5 yılda toplam 5000 aday bu amaçla eğitilmiştir.

Şangay eyaletinde yukarıda ifade edildiği şekilde daha çok okul merkezli gözlem ve araştırmaya dayalı bir öğretmen mesleki gelişim anlayışı hâkimdir.

## 2. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin mesleki gelişimi noktasında Türkiye’deki ilk göze çarpan problem: hizmet içindeki öğretmen sayısı ile mevcut öğretmen ihtiyacı sayısı kıyaslandığında bu iki konuyla ilgili mevcut çalışmaların bir anlamda birbirine ters düşmesidir. Çünkü hâlihazırda bir milyonu aşkın bir öğretmen kadrosuna sahip MEB, bu kadroyu mesleki anlamda geliştirecek ciddi mekanizma ve politikalara sahip değildir. Dolayısıyla bu iş için ayrılan bütçe de çok sınırlı kalmaktadır. Oysa, MEB bakanının açıklamasına göre 95 bin öğretmen ihtiyacı varken ve buna karşılık 500 bin aday mevcut olmasına rağmen, birçok üniversite; eğitim fakülteleri ve formasyon yoluyla her yıl 10 binlerce yeni aday yetiştirme gayreti içindedir. Bu durum ciddi bir israf ve dengesizlik yaratmaktadır. Çünkü bir taraftan ihtiyaç olan alanlarda aksamalar yaşanırken diğer taraftan ihtiyaç olmayan alanlara gereğinden çok fazla yatırım yapılmaktadır. Bu bakış açısıyla bu konuda dengenin sağlanması için ihtiyaç kadar öğretmenin yetiştirilmesi ve görev başındakilerinde mesleki gelişimine daha fazla önem verilmesi çok önemlidir.

Bir diğer önemli konu ise eğitim fakültelerindeki eğitimin uygulama alanları olan okul ve sınıftaki realitelerle örtüşmemesi ve teoride kalmasıdır (Özoğlu, 2010: 13). Bu problemle mesleğe başlayan bir öğretmen karşılaştığı sorunlara geçmişte aldığı lisans eğitimiyle çözüm üretememekte ve ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen potansiyelinin yaklaşık %90’ı hizmet içindedir ve tekrar bir lisans eğitimi alma şansı söz konusu değildir. Bu nedenle öğretmenin hizmet içinde eğitilmesi ve desteklenmesi önem arz etmektedir.

Türkiye’deki önemli problemlerden bir tanesi de mevcut hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik anlamındaki yetersizliğidir. Daha çok kısır ve tekrardan ibaret olan içerikleri olan seminerle sağlanmaya çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri, ihtiyaçları karşılamaktan çok uzaktır. Öğretmenlerin ihtiyaç, talep ve görüşleri alınmadan emri vaki şeklinde gerçekleştirilen seminerler etkisiz olmakta ve kaynak israfına sebep olmaktadır. Bu yaklaşımla yapılan hizmet içi eğitimler ihtiyaçlara cevap verememekte öğretmenlerin olumsuz bir tavır sergilemesine neden olmaktadır (Karasolak, 2013; Sarıgöz, 2011).

Hizmet içi eğitime ayrılan merkezi bütçe miktarı yeterli olmamakla birlikte illerdeki ilgili kurumların katkılarıyla bu miktar ciddi bir rakama ulaşmaktadır. 2009 yılında yaklaşık 137 milyon TL’nin hizmet içi eğitimlere harcanmış olması bunu desteklemektedir. Fakat bu bütçenin etkili ve verilme kullanıldığı konusu tartışmalıdır.

Tüm bu problemlerin yanı sıra Türkiye’de de pilot uygulaması yapılan OTMG yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi eğitimde başarılı olan birçok ülkede umumen veya kısmen uygulanmaktadır. 2006-2011 yılları arasında Türkiye’de çeşitli illerde pilot uygulaması yapılan OTMG ülke genelinde uygulanmamış, hâlihazırda sadece web sayfasındaki bilgilerden ibaret kalmıştır.

Dünyanın eğitimde başarılı birçok ülkesinde OTMG uygulanmakla birlikte, uygulamada ülke şartları, öğrenci, öğretmen ve yönetici özellikleri ve daha birçok parametre göz önünde bulundurularak aynı zamanda destekleyici birimlerle de takviye edilerek başarı sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin okul yöneticilerinin OTMG sürecine ciddi destek vermesi ve bu anlamda yeterli olması önemli bir noktadır. Yeni Zelanda’da yönetici OTMG’de öğretmene bir mentör pozisyonunda ihtiyaç duyduğu zaman ve konularda destek vermekle sorumlu ve görevlidir. Diğer ülkelerde de bu anlamda yönetici yetiştirmeye büyük önem verilmektedir. Türkiye’de yapılan OTMG ilk pilot uygulamasında da öğretmenler yöneticilerin desteklerine olan ihtiyaçlarını vurgulamaktadırlar (MEBc, 2015). OTMG’nin uygulanabilir olmasında öğretmen ve öğrencilerin istekli ve gönüllü olmalarının da önemli etkisi vardır (Poskitt, 2005). Bu anlamda özellikle öğretmenlerimizin iş doyumunu ve tükenmişlikleri ile ilgili ciddi problemlerimizin olduğu bir gerçektir (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Bağcı ve Karagül, 2015). Dolayısıyla öğretmenlere yönelik yapılacak mesleki gelişim çalışmalarında, bu anlamdaki sorunları da

giderebilecek nitelikte etkinliklere yer verilmelidir. Mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu problemlerinin kaynağına inilerek çözüm yolları aranmalıdır.

### Öneriler

1. Türkiye’de de ihtiyaçlara cevap veren ve sorunlara çözüm üretecek nitelikte başta OTMG olmak üzere alternatif mesleki gelişim imkânlarının sunulması.
2. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaç, talep ve görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesi.
3. Özellikle OTMG yaklaşımının benimsenebilmesi ve başarıya ulaşması için Lider Yöneticiler ve Lider Öğretmenler yetiştirilmesi.
4. MEB’in «Milli Eğitim Akademisi» tarzında profesyonel kadrolar yetiştirecek müstakil bir birim oluşturması ve üniversitelerden ve akademisyenlerden bu konuda destek alması.
5. MEB’in öğretmenlerin hizmet içi eğitim alabilecekleri (zaman, mekan ve kurum anlamında) alternatifler sunması, kısıtlayıcı ve zorlayıcı olmaması.
6. Öğretmenlere mesleki gelişimi özendirici etkinlik ve pekiştirmeçerler sağlanması.

### KAYNAKÇA

- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Bağcı, H., ve Karagül, S. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Tükenmişlik Düzeyi-Burnout Levels Of Turkish Teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.
- Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2013). Kanada Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA’da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Bakioğlu, A. (Ed) (2. Baskı) Nobel Yayın Dağıtım Ankara
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler. *National Education*, 31.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). Paris: International Institute for Educational Planning. <https://smec.curtin.edu.au/local/documents/Edpol3.pdf> Erişim tarihi 13.03.2015
- CMEC (2008). The Development of Education Reports for Canada. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf>, Erişim tarihi 13.03.2015
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Online1, <http://www.memurlar.net/haber/474327/> “ücretli öğretmen sayısı, ihtiyaç alanları ve sayısı”
- Online2, <http://www.mebpersonelleri.net/ogretmen-atamalari/nabi-avci-ogretmen-atamalari-aciklamasi-h11711.html> “en fazla 95 bin alabiliriz ama 500 binden fazla öğretmen aday var”
- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R. and Hill, M. (2005). Being a ‘professional’ primary school teacher at the beginning of the 21st century: A comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England, *Journal of education policy*, 20 (5): 555-581
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66.
- MEBa, (2015). “Bakan Avcı Anadolu Ajansı Editör Masası’na konuk oldu” <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-anadolu-ajansi-editor-masasina-konuk-oldu/haber/9733/tr> Erişim tarihi: 25.11.2015
- MEBb, (2015). <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/42>, Erişim tarihi: 25.11.2015

- MEB, (2015). OTMG Kılavuzunun İçeriğinin Geliştirilmesi Süreci, <http://otmg.meb.gov.tr/Otmgk.html> Erişim tarihi: 25.03.2015
- MEB, (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*
- MEB, (2014). 2015 Yılı Bütçe Sunuşu.
- MEB, (2010). Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, Ankara. Erişim tarihi: 06.03.2015
- MEB (2008). Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi, Ankara. Erişim tarihi: 06.03.2015
- Millî Eğitim İstatistikleri (2015). Örgün Eğitim, 2014-2015, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, [sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2014\\_2015.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf) Erişim Tarihi: 02.05.2015
- Minxuan, Z. & Lingshuai, K.( 2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124 – 162. <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.3868/s110-001-012-0007-3> Erişim tarihi 18.03.2015
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*,33(147), 54-70.
- Taylor, U. T. S. P. Approaches to teacher development in Finland–learning from a ‘high performer’. <http://www.ucet.ac.uk/downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer.pdf> Erişim tarihi 13.03.2015
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the Teacher Education System in China. *International Education Journal*, 7(1), 66-73. <http://eric.ed.gov/?id=EJ847303> Erişim tarihi 18.03.2015
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2).