



## Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İncelenmesi

### Investigation of Professional Development Activities of Turkish Teachers According to Teacher Competences

Hatice YURTSEVEN YILMAZ

Dr. ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi ◆ hyurtseven@uludag.edu.tr ◆ OrcID: 0000-0002-9250-5174

Demet GÜLÇİÇEK

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ◆ dgulcicek@mehmetakif.edu.tr ◆ OrcID: 0000-0002-0496-5980

#### Özet

Mesleki gelişim, öğrenci başarısını artırmanın yanında öğretmenin de kendisinden beklenen yeterliklere erişmesini ve bunları desteklemesini sağlar. Bu çalışmada 2016-2020 yılları arasında MEB tarafından Türkçe öğretmenlerinin hangi yeterliklerini desteklemek üzere eğitimler düzenlendiğini belirlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması modelinde tasarlanan bu araştırmanın verileri betimsel analiz ile incelenmiştir. Analiz kategorileri ve temalarını MEB tarafından 2017 yılında güncellenen öğretmen yeterlikleri oluşturmaktadır. Bulgular, Tutum ve Değerler yeterlik alanına yönelik etkinliklerin diğerlerine oranla daha fazla desteklendiğini göstermiştir. Özellikle kişisel ve mesleki gelişim yeterliğine ilişkin düzenlenen kurs ve seminerlerin hem katılımcı sayısı hem de etkinlik sayısı olarak diğer yeterliklere göre planlamada daha çok yer tuttuğu görülmüştür. Alan bilgisine yönelik hiç etkinlik düzenlenmemiş olması da dikkat çeken sonuçlardan biri olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, Öğretmen yeterlikleri, Türkçe öğretmenleri.

#### Abstract

Professional development increases student success and enables teachers to reach the desired competencies. This case study aimed to portray which competencies of Turkish teachers were supported by the activities organized by the Ministry of National Education (MoNE) between 2016 and 2020. The research data were analyzed through descriptive analysis, with the Ministry's updated teacher competencies of 2017 constituting the categories and themes. The findings showed that activities related to Attitude and Values competence area were supported more than the others. The courses and seminars organized for personal and professional development competencies had a more prominent place in planning than the other competencies in terms of the number of participants and activities. One of the noteworthy findings was that no events were organized for field knowledge during the five-year period.

**Keywords:** Professional development, Teacher competences, Turkish teachers.

#### 1. Giriş

Dünyada pek çok alanda yaşanan değişim ve dönüşümün etkileri hızlı bir biçimde eğitime yansımaktadır. 21. yüzyılın öğrenenleri ve öğretenleri yaşananları ister istemez sınıfa aktarmakta, böylece eğitimin çerçevesini ve kalitesini etkileyen yeni etmenler ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu etmenler eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden düzenlenmesi ya da değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Bir yandan da politika yapıcılar her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan rekabete ayak uydurabilmek ve yarışı ön sıralarda sürdürebilmek için eğitimde yeni modeller

geliştirmekte, yenilikleri öğretim programlarına katarak uygulamaya etki etmesini beklemektedir. Sınıfa adımını attıktan sonra öğrenme ortamının güvenliğini sağlamaktan öğrenci başarısını yükseltmeye kadar pek çok konuda yeterlik sahibi olması beklenen öğretmenlerin ise kendilerine sunulan tüm yenilikleri hemen benimseyerek sınıfta başarılı bir biçimde uygulamaya geçirmesi istenmektedir. Ancak çoğu zaman göz ardı edilen şey öğretmenlerin özel yaşamlarıyla, altyapılarıyla, düşünce biçimleriyle, istekleri ve beklentileriyle birlikte uygulamaya dâhil oldukları gerçeğidir. “Öğrencilere en iyi şekilde öğretmek için yeni modeller geliştirilebilir ancak bu yöntemleri öğretmenlerin kullanması çok zorsa, temel ilkeleri öğretmenler tarafından anlaşılmadıysa veya öğretmenler uygulamadaki öğretim biçimini gerçekleştirecek becerilere sahip değilse sınıf uygulamaları başarılı olmayacaktır” (Vermunt, 2014, s.84). Çünkü öğretmenler sahip oldukları ya da olmadıkları beceriler nedeniyle öğretemezler. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içindeki çalışmalarının niteliği, çeşitliliği ve esnekliği onların hem bireysel hem de mesleki gelişimleriyle bağlantılıdır. (Hargreaves, 1998). Bu nedenle politika yapıcılar ve eğitim sistemleri üzerinde güç sahibi olanlar eğitim hedeflerine ulaşmak için, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını otoritenin ve politika yapıcıların bakış açısından yansıtan yüksek kaliteli mesleki gelişim programlarına gereksinim duymaktadırlar (Abou Assali, 2014).

Mesleki gelişim, pek çok siyasa belgesinde ve bilimsel araştırmada eğitim-öğretim ile ilgili sorunların giderilmesi için önerilen uygulamaların başında gelir. Çünkü okulların, içinde çalışan öğretmenlerden ve yöneticilerden daha iyi olamayacağı giderek daha fazla anlaşılmaktadır (Guskey, 2000). Nitekim PISA’da en iyi ve en kötü performanslara sahip ülkelerin okul sistemlerine odaklanan geniş çaplı bir araştırma, okullarda en uygun öğretmenleri işe almanın, onların bilgi ve becerilerini desteklemenin, bireysel farklılıklarını önemseyerek her çocuk için en iyi ortamı ve öğretim yöntemlerini sağlayan bir eğitim sistemi oluşturmanın öğrenci başarısının artmasında fark yaratan en önemli 3 etmen olduğunu göstermiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmenlik mesleğinde en uygun ya da en iyi olmak ulusal ve uluslararası ölçünlere göre belirlenen yeterliklere sahip olmak demektir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ya da uluslararası araştırmalarda kullanılan biçimiyle “öğretmenlik mesleği standartları” ise ülkeden ülkeye değişmektedir. Bu konuda yapılmış pek çok ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır (MEB, 2008; MEB, 2017a; TED, 2009; TDA, 2008; The Teaching Council, 2016; European Commission, 2002; AITSL, 2011; Department for Education, 2021). Ancak eğitimde artık temel düzey becerilerin ve bilgilerin edindirilmesinden çok üst düzey düşünme ve başarı (performans) becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığı ve öğretmenlerin bilmesi/yapabilmesi gerekenlere ilişkin algılar değiştiği için etkili öğretimi sağlayacak öğretmen davranışlarını tanımlamak kolay olmamaktadır (Darling-Hammond vd., 1999). Türkiye’de MEB tarafından 2008 yılında yayımlanan öğretmen yeterliklerinin 2017 yılında güncellenmesi de yaşanan bu ulusal ve uluslararası dönüşümün gereği olarak açıklanmıştır (MEB, 2017b). Yapılan her yeni düzenleme, geliştirilen her yeni model, önerilen her yaklaşım ve yöntem, eklenen her yeterlik öğretmenler için yeni bir mesleki gelişim konusudur. Öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim planlarında yer alan etkinliklerin konusu ve içeriği de hem öğretmenlerin ihtiyaçlarını hem de eğitime vermeye çalışılan şekli, başka bir deyişle eğitimin çehresini ortaya çıkarmaktadır. MEB tarafından hazırlanan mesleki gelişim planlarının eğitimin temel bileşenleri açısından incelenmesi bu yönüyle önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, MEB tarafından 2016-2020 yılları arasında düzenlenen ve Türkçe öğretmenlerinin katılabildiği mesleki gelişim etkinliklerinin konuları öğretmen yeterlikleri bağlamında incelenerek Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin genel bir tablonun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma soruları şunlardır:

1. 2016-2020 yılları arasında Türkçe öğretmenlerinin hangi yeterliklerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir?
2. 2016-2020 yılları arasında Türkçe öğretmenlerine ağırlıklı olarak hangi konularda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmiştir?

### 1.1.Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim kavramı ile ilgili alanyazında “sürekli eğitim, hizmet içi eğitim, profesyonel ilerleme, mesleki öğrenme, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi” gibi farklı adlandırmalar olsa da tanımlara bakıldığında işaret edilen ortak noktalar olduğu görülmektedir. Öğretmenlik bağlamında mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmesine (Hoque vd., 2011; Opfer vd., 2011; Steinert, 2000), alanıyla ilgili son gelişmelerden haberi olmasına, yeteneklerini işyerinin ölçünleriyle uyumlu hale getirebilmesine olanak tanıyan (Reese, 2010), bireysel ya da grupta yapılan ve okula yarar sağlayarak eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunan bilinçli ve planlı bütün öğrenme deneyimlerini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Day, 1999). Ayrıca mesleki gelişim başarıyı artırırken verimsiz uygulamaları düzeltebilir, eğitim politikalarının uygulanabilmesi için de elverişli öğrenme ortamını oluşturarak değişimi kolaylaştırabilir (Blandford, 2000).

Mesleki gelişimin en büyük hedefi öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirerek öğrenci başarısını, dolayısıyla da eğitimin başarısını artırmaktır. Araştırmalar, nitelikli mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesini ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Borko vd., 1995; Darling-Hammond, 2000; Desimone vd., 2005; Yoon vd., 2007). Ancak ne yazık ki hala birçok eğitimci mesleki gelişimin eğitim-öğretim yılı içerisinde düzenlenen kısıtlı seminer ve konferansla sınırlı olduğunu düşünmektedir. Bu bakış açısına sahip gelenekselleşmiş anlayışta mesleki gelişim seminerler ve kurslarla mümkün olan en fazla sayıda öğretmene bilgi ve becerileri göstermenin, onlarda farkındalık oluşturmanın amaçlandığı kısa süreli bir müdahale olarak görülürken çağdaş uygulamalarda öğretmenleri gelişmeye isteklendirmek için düzenli olarak planlanan fırsatlar ve deneyimler içeren uzun vadeli bir süreç olarak düşünülmektedir (Cochran-Smith vd., 2001; Feiman-Nemser, 2001; Putnam vd., 2000; Ono vd., 2010). Mesleki gelişimin yalnızca formal uygulamalardan ibaret olmadığı; meslektaşlar arası tartışmalar, öğretim uygulamalarının gözlemi ve deneyimlerin paylaşılması, mesleklerine ilişkin özel okumalar ve araştırmalar gibi informal olarak da gerçekleşebileceği anlaşılmıştır.

Eğitim araştırmalarında sıklıkla üzerinde durulan “mesleki gelişim nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtında *işbirliği*, *süreç* ve *ihtiyaç* kavramları öne çıkmaktadır. Çünkü mesleki gelişim sürekli kurum dışından temin edilen bir etkinlik değil, okulun gündelik yaşamına uyumlanmış, genelde okul müdürü tarafından desteklenen ve yön verilen, iş birliği gerektiren çalışmalar bütünüdür (Little, 1993). Bunun yanında mesleki gelişim öğretmenlerin ilk yıllardan başlayan ve çalışma yaşamlarının sonuna dek süren bir hayat boyu öğrenme sürecidir. Öğretmenlerin lisans programlarında aldıkları eğitimin yaklaşık 30 yıllık çalışma süreleri boyunca yeterli olması olanaksızdır. Özellikle 21. yüzyıl gibi bilgi ve teknoloji üretkenliğinin en üst seviyede olduğu bir çağda mesleki bilgi ve becerilerin değişimi kaçınılmazken öğretmenlerin yerinde sayması beklenemez. Bu durumda da öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi işi hem model seçimi hem de içeriğin oluşturulması açısından önem kazanmaktadır (Guskey, 2000; Villegas-Reimer, 2003). Çünkü androgojik yaklaşıma göre yetişkinler öğrenme yöneliminde yaşam, görev veya sorun merkezlidir. Bir başka deyişle yetişkinler, öğrendikleri şeylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacağını düşündükleri ölçüde öğrenmeye güdülenirler (Knowles vd., 2005). Bu nedenle yetişkin öğrenenlerin bulunduğu mesleki gelişim programlarının ihtiyaca dayalı hazırlanması gerekmektedir.

Araştırmalarda öğretmenlerin bilgi ve becerileri ile öğretim uygulamalarını geliştiren mesleki gelişim çalışmalarının 5 ana özelliği üzerinde durulur: (1) konu içeriğine ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendiğine odaklanma, (2) aktif öğrenme fırsatları, (3) öğretmenlerin diğer mesleki etkinlikleri ve deneyimleri ile tutarlılık, (4) fikirlerin paylaşılabilmesi için aynı okul, sınıf veya bölümden öğretmenlerle katılım ve (5) yıl boyunca sürdürülen tatmin edici bir irtibat süresi (Desimone vd., 2002; Desimone, 2009; Garet vd., 2001). Belirli içeriğe ve öğrencilerin bu tür içeriği öğrenme yollarına odaklanan mesleki gelişimin, öğrencilerin konuyu kavramsal olarak anlamalarını geliştirmede özellikle yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak sürekli, içerik odaklı mesleki gelişim, hizmet içi öğretmen eğitiminin belki de en önemli türü olarak kabul edilmektedir (Rowley vd., 2011). Mesleki gelişim üzerine geniş bir alanyazın olmasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde gerçekte ne öğrendiklerine, yani içeriğe ilişkin çalışmalar sayıca azdır (Garet vd., 2001). Bu belirlemeler göz önünde tutularak bu araştırmada Türkçe öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim çalışmalarının içeriğine odaklanılmıştır.

### 1.1.1. Türkiye’de Mesleki Gelişim

Türkiye’de MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin merkezi ve mahalli mesleki gelişim etkinlikleri Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Etkinliklerin, ihtiyaç analizleriyle belirlenen mesleki-kişisel gelişim ihtiyaçları, eylem planları, ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri, meslek kuruluşlarının gereksinimleri, Bakanlık ve Kurum politikaları doğrultusunda planlanarak uygulamaya koyulduğu belirtilmektedir (MEB ÖYGGM, 2018b). Bunun yanında valilikler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen etkinlikler düzenlenmektedir.

Pek çok siyasa belgesinde çalışanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmakta, mesleki gelişime ya da belgelerde yer alan adıyla hizmet içi eğitime verilen önem geçmişten günümüze değin vurgulanmaktadır (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1965; MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 1994; 10. Kalkınma Planı, 2013; 11. Kalkınma Planı, 2019; Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, 2015; Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, 2015; 2019; 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi, 2017). Buna rağmen MEB bünyesinde gerçekleştirilen araştırmalar (MEB EAGD, 2006; MEB, 2010), öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını, eğitim etkinliklerinin yarısının mesleki bilgiye yönelik olduğunu, mesleki gelişime yapılan yüklü harcamaların karşılığının alınamadığını ortaya koymuştur. Ayrıca MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere yönelik pek çok bilimsel araştırma da (Arıbaş vd., 2012; Arık, 2017; Aslan Keleş, 2019; Azdir, 2021; Balkız, 2013; Bümen vd., 2012; Çalışkan, 2021; Kahyaoğlu vd., 2019; Veyis, 2012) düzenlenen etkinliklerin mesleki gelişimde beklenen etkiyi yaratmadığını dile getirmektedir. İçeriğin öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik hazırlanmaması, öğretmenlerin güncel sorunlarına yer verilmemesi, sürelerin, ortamların, eğitim donanımlarının ve konaklama olanaklarının yetersizliği, zamanlamanın uygunsuzluğu, eğiticilerin yetersizliği (Yurtseven-Yılmaz ve Gülçiçek-Esen, 2015), mesleki gelişimine katkının teorik düzeyde kalması, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunsuzluğu, değerlendirme sürecinin yetersizliği (Sıcak ve Parmaksız, 2016) gibi sorunlar mesleki gelişim etkinliklerine yönelik araştırmalarda sıklıkla ifade edilmektedir. Verilen emeğe, harcanan zamana ve bütçeye rağmen gerçekleştirilen çalışmaların belirlenen hedeflere ulaştırmaması, sınıf uygulamalarında bir etki yaratmaması mesleki gelişimle ilgili politikaların ve bunları uygulayanların sorgulanmasını ve mesleki gelişim politikalarında bir yenileme yapılmasını gerekli kılmaktadır.

TALIS 2018 Raporuna göre Türkiye’de öğretmenler sürekli mesleki gelişim kapsamında en çok yüz yüze kurs/seminerlere katılmakta ve mesleki alanyazını okumaktadır. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri etkinlikler ise kurum dışı gözlem ziyaretleri ve iş arkadaşı ya da kendine yönelik gözlem ve

koçluk yapmadır. Türkiye, TALIS 2018'e katılan 48 ülke içinde sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu etkisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülkelerden biridir (TEDMEM, 2019). Benzer sonuçlarla PISA 2015 Raporunda da karşılaşmak mümkün. Buna göre, tüm öğretmenler için karşılaştırıldığında Türkiye'de mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin yüzdeleri OECD ortalamalarının yarısından daha azdır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Oysa öğretmenlerin büyük bölümü (%83; n= 65) kendilerini mesleki anlamda yeterli görmemekte (Aslanargun ve Atmaca, 2017), bu nedenle de mesleki gelişimin gerekli olduğunu düşünmektedirler (Durmuş, 2013; Veyis, 2012; Yurtseven Yılmaz, 2018).

Türkiye'deki öğretmen nüfusu diğer birçok OECD ülkesine kıyasla çok daha gençtir. Öğretmenlerin yaklaşık % 34,5'i beş yılın altında deneyime sahipken % 19,7'si 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir (Eğitim Bir-Sen, 2016, s.170). Bu veriler Türkiye'de eğitimin kalitesini artırmanın yanında hem yolun başındaki öğretmenlerin süreçte yaşayacakları sorunlara karşı donanımlı olmalarını sağlamak hem de görev süresinin sonuna gelmiş öğretmenlerin değişimi yakalamaları ve isteklendirilmeleri için pek çok ülkeden daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

## 1.2 Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleki görev ve sorumluluklarının tanımlanması hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde niteliğin artırılması için önemlidir. Ulusal, uluslararası düzlemde öğretmenin görev ve sorumlulukları yeterlik ya da standart kavramları ile tanımlanmaktadır (TED, 2009). Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017b). Öğretmen yeterlikleri ile ilgili tanımlamalar, öğretmenlerin eğitiminde kılavuz görevi görmekte ve sahip olunması gereken temel bilgi ve becerileri, dikkat edilecek önemli noktaları vurgulamaktadır.

Hedeflenen öğretmen niteliklerine ulaşabilmede öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve bu yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminden başlayarak, öğretmenlerin seçimi/atanması, hizmet içi eğitimi ve öğretmenlerin başarımlarının değerlendirilmesi gibi tüm süreçlerle ilişkilendirilmesi önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar özellikle öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin bu yeterlikler bağlamında sergiledikleri başarımlar ile öğrenen başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir (OECD, 2005). Sözü edilen gerekçeler nedeniyle uluslararası çalışmalarda ve raporlarda öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin önemi vurgulanmakta ve öğretmen yeterliklerine odaklanılmaktadır. Örneğin Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde öğretmen eğitimiyle ilgili ortak standartlar belirlenerek hizmet öncesi ve hizmetleri süresince öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile ilgili temel politikalar oluşturabilmek amacıyla Avrupa Parlamentosu, Avrupa Konseyi, Avrupa Öğretmen Yetiştirme Derneği, EURYDICE tarafından pek çok çalışma yürütülmüştür (Şişman, 2009; TED, 2009).

Avrupa'da ön plana çıkan öğretmen yeterlikleri çalışmaları sonucunda 1998-1999 yıllarında Türkiye'de de YÖK ve Dünya Bankası Millî Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında akreditasyon ve öğretmen yeterlikleri oluşturma çalışmalarına başlanmış; öğretmen yeterliklerinin belirlenmesindeki sorumluluk Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir (Resmî Gazete, 2011). 1999 yılında, MEB öğretmen yeterlikleri belirleme komisyonunca yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar, ilgili kurum raporları değerlendirilerek öğretmen yeterlikleri belgesi hazırlanmış ve yeterlikler öğretmenlik lisans programlarında uygulanması için YÖK ile paylaşılmıştır (MEB, 2017b). Ancak yeterlikler; öğretmen yetiştirme ve MEB'in öğretmenlerle ilgili uygulamalarında yaşama geçirilememiştir (TED, 2009). Ardından AB Komisyonu ve Türkiye arasında imzalanan anlaşma ile Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) yürürlüğe girmiş ve proje kapsamında yer alan bileşenlerden biri olan öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere çalıştay düzenlenmiş, paydaş görüşleri alınmıştır. Öğretmen

yeterlikleri; Avrupa ülkeleri ile uyumlu olacak biçimde yeterlik alanları genişletilerek 6 yeterlik alanına (mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, öğrenmeyi izleme/değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri, program-içerik bilgisi) bağlı 31 alt yeterlik ve 233 başarımla (performans) göstergesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 2006 yılında alınan kararla yürürlüğe girmiştir. Proje kapsamında öğretmenlik mesleği özel alan çalışmaları yapılarak ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik özel alan yeterlikleri de tanımlanmıştır (MEB, 2017b). Bu çalışmalar sonucunda belirlenen Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri; beş yeterlik alanı, bu yeterlik alanlarına ait 25 alt yeterlik ve bu alt yeterliklere ilişkin A1, A2, A3 düzeyinde 165 başarımla göstergesinden oluşturulmuştur (MEB, 2008). Belirlenen yeterliklerin kullanım alanları uluslararası alandaki uygulamalarla paralellik göstermiş; ancak yeterlikler kullanım alanlarının listelenmesinin ötesine geçememiş; öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda yeterliklerin nasıl kullanılacağına genel çerçevesi çizilememiştir; yeterliklerin uygulamaya geçirilmesinde önemli eksiklikler saptanmıştır (TED, 2009).

Dünya genelindeki gelişmeler sonucunda belirlenen öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi gereksinimi ortaya çıkmış ve 10. Kalkınma Planı, 19. Millî Eğitim Şûrası, Öğretmenlik Strateji Belgesi'nde öğretmen yeterliklerinin yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlara yer verilmiştir. Bu bağlamda 10. Kalkınma Planı'nda (2013) Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum politikaları çerçevesinde öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterliklerini temele alacak biçimde mesleki gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasına yönelik maddelere yer verilmiştir. 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Strateji Belgesi'nde "Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Programlarda Eğitimleri İyileştirmek" hedefine yönelik alınan kararlardan birini öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar için yeterliklerin belirlenmesi oluşturmuştur. Aynı belgede öğretmenlerin "Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak" amacına yönelik öğretmen yeterliklerinin gereksinimler doğrultusunda güncellenmesi, meslekteki öğretmenlerin dört yılda bir öğretmen yeterlikleri çerçevesinde mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek-kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanı vb. puanlarını hesaplamak üzere sınava tabi tutulması kararları alınmıştır (MEB, 2017a).

Tüm bu kararlar ve gelişmeler sonucunda öğretmen yeterlikleri güncellenerek özel alan yeterlikleri kaldırılmış bunun yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 3 yeterlik alanı ve bu yeterliklere bağlı 11 alt yeterlik, 65 göstergeden oluşturulmuştur. Belirlenen yeterliklerin öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak öz yeterliklerini değerlendirmeleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine seçimi, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde kılavuz olması planlanmıştır (MEB, 2017b).

Öğretmen yeterlikleri öğretmen yetiştirme sürecinin temelinde yer almakta ve bunun yanı sıra öğrenenlerin-eğitim sisteminin niteliğini etkilemekte, toplumda gereksinim duyulan insan profiline ulaşılmasında doğrudan etkili olmaktadır. Ancak öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yeterliklere göre seçilmesi eğitimde başarının sağlanması için yeterli değildir. Öğretmenlerin destek gördükleri eğitim ortamlarında olması, yeterlikler çerçevesinde mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, mesleklerinde yüksek başarımla sergileyebilmeleri için teşvik edilmeleri de en az yeterliklerin belirlenmesi kadar önemlidir (OECD, 2005). Öte yandan eğitim hedefleri çağın gereksinimlerine göre hızlı biçimde değişmektedir. Eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterlikleri insan ve toplum yaşamında meydana gelen değişimler dikkate alınarak sürekli güncellenmeli, geliştirilmelidir (Selvi, 2010, s.167). Bu nedenle yeterliklerin ne kadar uygulanır olduğunun, belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının; hizmet öncesi lisans programlarının, mesleki

gelişim etkinliklerinin, eğitim-öğretim süreçlerinin, öğretmen başarımlarının yeterlikler bağlamında değerlendirilmesi, sorunların, işleyen ve işlemeyen yanların betimlenmesi gerekmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada belirlenen amaç mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında derinlemesine incelenmesini gerektirdiğinden durum çalışması model olarak seçilmiştir. Durum çalışması; gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortam içerisindeki bir durumun araştırılmasıdır (Creswell, 2015). Durum çalışmalarının amacı, bir ya da birkaç durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmektir (Gliner vd., 2015). Nitel durum çalışmalarında araştırılacak şey sınırlı bir sistemdir. Araştırmada ele alınacak durumlar tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da özel bir politika olabilir. (Merriam, 2009). Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi anlamak ve onun hakkında fikir sağlamaksa bu araçsal bir durum olarak adlandırılır (Creswell, 2015; Merriam, 2009, Stake, 2005). Bu çalışmada da öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim olanakları Türkçe öğretmenlerinin katılabildiği mesleki gelişim etkinlikleri ve öğretmen yeterlikleri bağlamında sınırlandırılarak Türkiye’de Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim olanakları irdelenmiştir.

### 2.2. Verilerin Toplanması

Bireyler, gruplar, belgeler ve raporlar nitel araştırmacılar tarafından kullanılan veri kaynaklarıdır (McMillan vd., 2014). Bu çalışmada Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün onayıyla Bursa’nın en büyük 3 ilçesi Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerince hazırlanan resmî mesleki gelişim etkinlikleri kayıtları (hizmet içi eğitim planları) veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Dokümanlar nesnel ve istikrarlı oluşlarının yanında aynı zamanda betimleyici bilgi sağlayabilmesi, değişim ve gelişimin izlenmesini olanaklı kılması gibi işlevleri nedeniyle nitel araştırmalar için önemlidir (Merriam, 2009). Ayrıca resmî belgeler araştırmacıların kurumun kaynaklarını, değerlerini, süreçlerini, önceliklerini ve endişelerini anlamalarını sağlayabilir (Özkan, 2019). Araştırmada, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün web sitesinden edinilen hizmet içi eğitim planları, resmî kaynaklar aracılığıyla mesleki gelişime yaklaşımı göstermesi açısından değerlidir. Yıllık yayımlanan bu dokümanlarda etkinliklerin adı, katılımcı sayıları, katılım şartları, etkinliğin yeri ve etkinliğe ilişkin açıklamalar yer almaktadır (MEB ÖYGGM, 2016; 2017; 2018a; 2019; 2020). Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin yoğunluğu göz önüne alınarak dokümanlar 2016-2020 yıllarını kapsayan beş yıllık bir süre ile sınırlandırılmıştır. Doküman kaynaklarının birincil olması, dokümanların üzerinde oynanmamış olması ve güncel olması, ilgili kişiler tarafından hazırlanmış olması doküman özgünlüğü açısından dikkat edilen noktalaradır.

Belirtilen planlarda düzenlenen etkinliklere kimlerin katılabileceği açıkça yazmaktadır. Araştırmacılar katılım koşullarını inceleyerek Türkçe öğretmenlerinin katılabildikleri etkinlikleri belirlemiştir. Planlarda sadece Türkçe öğretmenleri için düzenlenen bir etkinlik bulunmamaktadır. Katılımcı şartlarına göre diğer öğretmenlerle birlikte Türkçe öğretmenleri de başvuruda bulunarak gönüllü olarak etkinliklere katılabilmektedir. Belirtilen beş yıllık süre için incelenen verilerin toplam sayısı ve Türkçe öğretmenlerinin katılabildiği etkinliklerin sayısı Çizelge 1’de verilmiştir.

**Çizelge 1** 2016-2020 Yılları Arasında Türkçe Öğretmenlerinin Katılabildiği MG Etkinlikleri

Yıllar	Toplam Etkinlik Sayısı	Türkçe Öğretmenlerinin Katılabildiği Etkinlik Sayısı
2016	638	84
2017	648	80
2018	610	124
2019	640	122
2020	783	113
Toplam	3.319	523

2016-2020 yılları arasında düzenlenen toplam 3.319 etkinlik içinden dokümanlarda yer alan “katılacak olanlar” başlığı altında “Türkçe öğretmenleri” ya da genel olarak “öğretmenler” yazılı olan etkinliklerin sayısı 523’tür. Geri kalan etkinlikler diğer MEB personeline (müdür, müdür yardımcıları, memurlar vd.) yönelik olduğu için bu araştırmaya dâhil edilmemiştir. Söz edilen 523 etkinlikten bazıları aynı başlığı taşımakta, yani etkinlikler tekrar etmektedir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırma sürecinde toplanan verinin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizin temalarını MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri oluşturmaktadır. Yeterliklerde yer alan yeterlik göstergeleri dikkate alınarak sözcük ve cümle bazında yapılan analiz için Maxqda 2018 kullanılmıştır. Buna göre esas alınan temalar ve kategoriler Çizelge 2’de gösterilmiştir.

**Çizelge 2** Temalara Ait Kategoriler

Mesleki Bilgi Temasındaki Kategoriler	Mesleki Beceri Temasındaki Kategoriler	Tutum ve Değerler Temasındaki Kategoriler
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

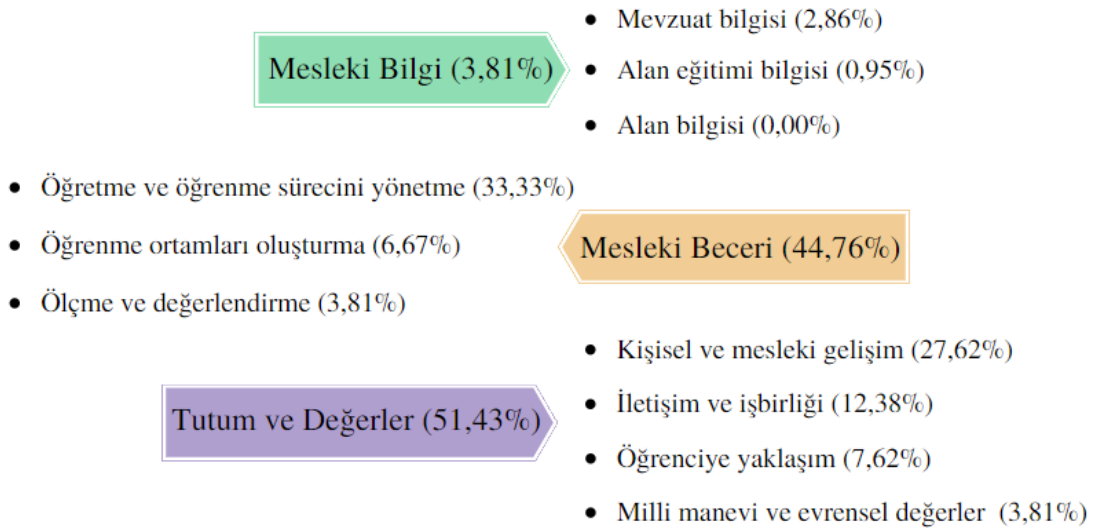
Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar arasındaki uyumun önemi göz edilmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak araştırmacılar arasındaki benzerlik %88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasında en az %70’lik bir görüş birliği gerekli olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3. Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığının 2016-2020 yılları arasında düzenlediği ve Türkçe öğretmenlerinin katılabildiği 523 etkinlikten tekrar edenler çıkarıldığında 105 birbirinden farklı etkinlik olduğu bulgulanmıştır. Bu etkinliklerin sayısal olarak yeterlik alanlarına göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1 Türkçe Öğretmenlerinin Katılabildiği Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yeterlik Alanlarına Göre Yüzdeler Dağılımı**



2016-2020 yılları arasında mesleki beceri yeterlik alanı altında yer alan öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliği ile tutum ve değerler yeterlik alanı altında yer alan kişisel ve mesleki gelişim yeterliğine yönelik etkinliklere ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgularda alan bilgisine yönelik hiç etkinliğin olmaması dikkat çekmektedir. Genel olarak mesleki bilginin yeterliği konusunda diğer yeterliklere göre çok daha az etkinlik düzenlendiği görülmektedir.

Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanlarına ilişkin ayrıntılı incelemeler alt başlıklarda ele alınmıştır.

### 3.1. Mesleki Bilgi Yeterliği

Mesleki bilgi yeterlik alanında mevzuat bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve alan bilgisi yeterlikleri kapsamında ele alınan etkinliklerin ve katılımcıların sayıları ile planlandıkları yıllar Çizelge 3'te verilmektedir.

**Çizelge 3 Mesleki Bilgi Yeterliği Kapsamında Düzenlenen Etkinlikler**

Mesleki Bilgi	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
Mevzuat bilgisi (f=3)	Aday Öğretmen Yetiştirme Millî Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar Semineri	-	2019
	Aday Öğretmen Yetiştirme Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Semineri	-	2017
	Protokol Kuralları Kursu	160	2016 2017
Alan eğitimi bilgisi (f=1)	Kapsayıcı Eğitim-Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kursu	155	2019, 2020
Alan bilgisi (f=0)	-	0	
TOPLAM	4	315	

Çizelge 3'e göre mevzuat bilgisi yeterliğini desteklemek amacıyla düzenlenen 4 etkinlikten 2'si aday öğretmenlere yöneliktir. Aday öğretmenlerin mesleğe başlarken MEB sistemindeki güncel

uygulamalara ve öğretmenlikle ilgili mevzuata hâkim olmaları istenmektedir. Ayrıca kamusal alandaki işleyiş için önemli görülen protokol kuralları da öğretmenlerin yeterli olması istenen konular içindedir. Aday öğretmenler için düzenlenen etkinliklerin bazılarında katılımcı sayısı yazmamaktadır. Bunun nedeni aday öğretmen sayısının yıl içinde yapılan atamalarla değişmesi olabilir. Türkçe Öğretmenleri için alan eğitimi bilgisi kapsamında düzenlenen tek etkinlik “Kapsayıcı Eğitim-Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi” kursudur. Son yıllarda yaşanan göç dalgalarının etkisi olarak görülebilecek bu kursun katılımcıları sadece Türkçe öğretmenleri değil, belirtilen ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenler olarak belirlenmiştir (Hizmet İçi Eğitim Planı, 2019; 2020). Alan bilgisi yeterliğine yönelik ise beş yıllık süreçte hiç etkinlik düzenlenmemesi dikkat çekmektedir.

### 3.2. Mesleki Beceri Yeterliği

Mesleki beceri yeterlik alanında öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, öğrenme ortamları oluşturma, ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretimi planlama yeterlikleri kapsamında ele alınan etkinliklerin ve katılımcıların sayıları ile planlandıkları yıllar Çizelge 4’te verilmektedir.

**Çizelge 4 Mesleki Beceri Yeterliği Kapsamında Düzenlenen Etkinlikler**

Mesleki Beceri	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme (f=35)	Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Farkındalık Kursu	625	2019
	Arduino Uygulamaları ( Temel ve İleri Seviye) Kursu	525	2018, 2019
	Microsoft Office (Temel ve İleri Seviye) Kursu	455	2018, 2019, 2020
	Tasarım ve Animasyon (Photoshop, Action Script, Adobe After Effects, Flash) (Temel ve İleri Seviye) Kursu	431	2018, 2019, 2020
	Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	375	2018, 2019, 2020
	Yaygın Gelişimsel Bozukluğa Sahip Olan Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu	350	2016
	Eğlenceli ve Etkili Ders İşleme Teknikleri Kursu	340	2019, 2020
	Pardus İşletim Sistemi (Temel ve İleri Seviye) Kursu	320	2019, 2020
	Oyun Temelli Blok Kodlama Kursu	295	2019, 2020
	Alternatif Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kursu	240	2018
	Temel Kodlama Ve Teknoloji Kullanımı Kursu	214	2020
	Aday Öğretmen Yetiştirme Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	204	2019, 2020
	Etkili Sınıf Yönetimi Kursu	200	2016, 2017, 2018, 2019
	Aday Öğretmen Yetiştirme Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Semineri	197	2020
	Özel Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Kursu	180	2016
	Bilgisayar Web 2.0 Araçlarını Tanıma ve Bu Araçlarla İçerik Geliştirme Kursu	154	2019 2020

Mesleki Beceri	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
	Android Programlama (Temel ve İleri Seviye) Kursu	100	2018, 2019
	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Özel Öğrenme Güçlüğü (Dehböög) Olan Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu	100	2019
	Python Programlama Eğitimi Kursu	98	2017, 2018, 2019, 2020
	Dil ve Konuşma Güçlüğü Farkındalık Eğitim Semineri	90	2019, 2020
	Braille Yazı Öğretimi Kursu	90	2016
	Temel Bilgisayar Kullanımı Kursu	80	2019, 2020
	İçerik Yönetim Sistemleri (Joomla, Wordpress) Kursu	75	2018, 2019, 2020
	Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Baş etme Yolları Kursu	70	2019, 2020
	Nesne Tabanlı Programlama (Visual C#) Kursu	60	2020
	Bilgisayar Ağları (Temel Seviye) Kursu	60	2018
	Web Tasarımı ve Programcılığı (Asp, Dreamweaver, Php ve Mysql ) Kursu	60	2017
	Bilişimle Üretim Eğitimi Kursu (Başlangıç ve İleri seviye)	45	2020
	Çocuk Masal Anlatıcılığı Eğitimi Kursu	25	2020
	Temel Robotik Kursu	20	2020
	Windows İşletim Sistemi (Temel Seviye) Kursu	20	2019
	İşaret Dili Kursu	20	2016
	Sınıfta Davranış Değiştirme Kursu	20	2016
	Sınıf Yönetiminde Bireysel Farklılıklara Göre Sınıf Yönetimi Davranış Modelleri Kursu	120	2018
	Öğretmenlere Temel Becerileri Kazandırma Kursu	20	2017
	Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursu	625	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Eğitim Materyali Geliştirme Kursu	480	2018
Öğrenme ortamları oluşturma (f=7)	Aday Öğretmen Yetiştirme Afet Eğitimi Semineri	267	2020
	Müze Eğitimi Kursu	225	2020
	Yangın Eğitimi Kursu	60	2019
	Düşünme Teknikleri Kursu	30	2016
	Eleştirel Düşünme Kursu	20	2016
	Soru Hazırlama Teknikleri Kursu	600	2020
Ölçme ve değerlendirme (f=4)	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Kursu	510	2018, 2019
	Ölçme ve Değerlendirme Kursu	210	2018, 2020
	Açık Uçlu Soru Yazma ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri Kursu	160	2018
Eğitim öğretimi planlama (f=1)	Stratejik Planlama Kursu	2811	2016, 2017, 2018, 2019, 2020

Mesleki Beceri	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
TOPLAM	47	12.276	

Mesleki beceri yeterlik alanında düzenlenen 47 etkinliğe toplamda 12.276 öğretmenin katılması planlanmıştır. Mesleki beceri yeterlik alanında en fazla öğretmene ulaşan eğitim 2811 katılımcı sayısı ile beş yıl gibi uzun bir sürece yayılan Stratejik Planlama Kursu'dur. Benzer biçimde Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursu, Python Programlama Eğitimi Kursu ve Etkili Sınıf Yönetimi Kursu da uzun bir planlamaya sahip etkinliklerdir. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Farkındalık Kursu, Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursu, Soru Hazırlama Teknikleri Kursu katılımcı sayıları açısından yeterlik alanlarında en çok ağırlık verilen kurslar olmuştur.

Çizelge 4 incelendiğinde öğrenme ve öğretme sürecini yönetme yeterliği kapsamında düzenlenen 34 etkinliktен 17'sinin bilişim teknolojilerine, 9 etkinliğin ise özel eğitim gereksinimi duyan çocuklara yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu alanda katılımcı sayıları açısından ağırlığın teknolojiye (3012 kişi) ve özel eğitime (1729 kişi) verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca yıllara göre bilişim teknolojileri alanında 2019 ve 2020 yıllarında bir artış söz konusudur. Bunun dışında sınıf yönetimi, etkili iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, drama, masal anlatıcılığı gibi seminer ve kurslarla öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini yönetme yeterlikleri desteklenmek istenmiştir. Çocuk Masal Anlatıcılığı, Sınıfta Davranış Değiştirme, Öğretmenlere Temel Becerileri Kazandırma başlıklı etkinliklerin katılımcı sayılarının diğerlerine oranla çok düşük tutulduğu görülmektedir.

Öğrenme ortamları oluşturma yeterliğinde özellikle Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursu ve Eğitim Materyali Geliştirme Kursu katılımcı sayıları açısından öne çıkmaktadır. Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursunun dikkat çeken bir özelliği de sürekliliği olmuştur. Söz konusu etkinlik dışında öğrenme ortamları oluşturma yeterliğine yönelik etkinlikler kısa vadeli –bir yıllık- planlamaya sahiptir. Düşünme Teknikleri Kursu ve Eleştirel Düşünme Kursu gibi düşünce süreçlerini etkili biçimde yürütme üzerine katılımcı sayısı düşük etkinlikler planlandığı belirlenmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenler için afet semineri, diğer öğretmenler içinse yangın eğitimi kursu verilerek okulun temel güvenliği ile ilgili öğretmenlerin bilinçlenmesi beklenmektedir. Bu yeterlik altında dikkat çeken etkinliklerden bir diğeri de 225 kişilik azımsanmayacak katılımcı sayısı ile Müze Eğitimi Kursudur. Yalnızca 2020 yılı Hizmet İçi Eğitim Planında yer alan bu eğitim okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlere tanıtılması açısından önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme yeterliğini desteklemek için 2018, 2019 ve 2020 yıllarında farklı adlarla öğretmenlere kurslar verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kursu gibi genel kapsamlı eğitimlerin yanında soru hazırlama teknikleri ve açık uçlu soru yazmaya yönelik özele indirgenmiş konuların da yer aldığı görülmektedir. Katılımcı sayıları açısından ölçme ve değerlendirme konusunda her yıl daha fazla öğretmene ulaşılmak istendiği anlaşılmaktadır.

İncelenen beş yıllık planlarda sadece Stratejik Planlama Kursunun eğitim öğretimi planlama yeterliğine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu kursun 2016-2020 yılları arasında 2811 öğretmene verilmesi planlanmıştır. Hem uzun bir sürece yayılması hem de katılımcı sayısının yüksek tutulması nedeniyle incelenen beş yıllık dönemde en fazla öğretmene ulaşan eğitim Stratejik Planlama olmuştur.

### 3.3. Tutum ve Değerler Yeterliği

Tutum ve değerler yeterlik alanının altında kişisel ve mesleki gelişim, iletişim ve işbirliği, öğrenciye yaklaşım, millî manevi ve evrensel değerler yeterlikleri kapsamında ele alınan etkinliklerin ve katılımcıların sayıları ile planlandıkları yıllar Çizelge 5'te verilmektedir.

**Çizelge 5 Tutum ve Değerler Yeterliği Kapsamında Düzenlenen Etkinlikler**

Tutum ve Değerler	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
Kişisel ve mesleki gelişim (f=29)	Zekâ Oyunları Kursu 1 ve 2	2480	2019, 2020
	Osmanlı Türkçesi ( Temel, Orta, İleri Seviye) Kursu	2480	2016, 2017, 2018, 2019
	AB Projeleri Hazırlama Teknikleri Kursu	1780	2019, 2020
	Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Kursu	1210	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Beyin ve Hafıza Geliştirme Kursu	1040	2018 2019 2020
	Eğitim Koçluğu Kursu	880	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Kalite Yaklaşımı Kursu	630	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Yaşam Koçluğu Farkındalık Kursu	555	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Kişisel Gelişim Kursu	540	2016, 2017, 2018, 2019
	Satranç Kursu	460	2017, 2018, 2019, 2020
	Duygusal Zekâ Yönetimi Kursu	420	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Kursu	380	2020
	Zekâ Oyunları Uygulamaları Eğitimi Kursu	325	2020
	Özel Eğitim Uygulamaları Kursu (Norm Fazlası Öğretmenler İçin)	240	2017 2018
	Aday Öğretmen Yetiştirme Ulusal Ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler Semineri	200	2017, 2020
	Hafıza Teknikleri Kursu	200	2016, 2017, 2018
	Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu	180	2019
	Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenliği Kursu	180	2016, 2019, 2020
	Aday Öğretmen Yetiştirme-Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları Semineri	87	2020
	Aday Öğretmen Yetiştirme Dünden Bugüne Öğretmenlik Semineri	81	2020
	Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri Kursu	60	2018
	İlkyardım Eğitimi Kursu	60	2019
	Doğa Yürüyüşü (Yaz) Eğitimi Kursu	60	2020
	Proje Hazırlama Yöntem Ve Uygulamaları Kursu	44	2018 2020

Tutum ve Değerler	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
	Düşünme Yönetimi Kursu	40	2016
	Liderlik Kursu	40	2019
	Çalışanların Temel İş Sağlığı Ve Güvenliği Eğitimi Kursu	40	2019
	Travma ve Baş Etme Yöntemleri Kursu	30	2018
	Bilgisayar Bakım Onarım Kursu	20	2020
	Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	1360	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Takım Çalışması ve Kalite Teknikleri Kursu	1140	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	970	2016, 2017, 2018, 2019, 2020
	Öfke Yönetimi Kursu	690	2017, 2018, 2019, 2020
	İletişim ve Etkili Sunuş Teknikleri Kursu	440	2016, 2017, 2018, 2019
İletişim ve işbirliği (f=13)	Çatışma ve Stres Yönetimi Kursu	320	2016, 2017, 2018, 2019
	Etkili Dinleme ve İletişim Kurma Kursu	310	2016, 2017, 2018, 2019
	İletişim Becerileri Kursu	240	2017, 2018, 2019
	Kurum Kültürü Kursu/Semineri	240	2016, 2017, 2018
	Olumlu Düşünme Becerileri Kursu	200	2017, 2018, 2019
	Etkili Konuşma Kursu	120	2016, 2017, 2019
	Türkçeyi Doğru Kullanma Kursu	80	2017
	Ailenin Eğitime Katkısı Kursu	40	2016
	Çocuk Psikolojisi (05 - 11 Yaş) Kursu	160	2019
	Davranış Geliştirme Kursu	80	2016, 2018
	Ergenlikte Davranış Bozukluklarını Tanıma ve Önleme Kursu	60	2017, 2019
Öğrenciye yaklaşım (f=8)	Ergenle İletişim Kursu	40	2019
	Ailenin Çocuk Üzerindeki Olumsuz Etkilerini Önleme Kursu	40	2016
	Öğrenci Tanıma Teknikleri Kursu	30	2018
	Çocuklarda Özgüven Gelişimi Kursu	30	2019
	Çocuk ve Ergenlerde Madde Bağımlılığı Kursu	20	2016
Millî manevi ve evrensel değerler (f=4)	Aday Öğretmen Yetiştirme Türkiye'de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci Semineri	83	2020
	Aday Öğretmen Yetiştirme-Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri Semineri	89	2020

Tutum ve Değerler	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı	Plan Yılı
	Aday Öğretmen Yetiştirme Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları Semineri	?	2017, 2019
	Değerler Eğitimi Kursu	240	2016, 2019
TOPLAM	54	21.764	

Kişisel ve mesleki gelişim en çok etkinlik düzenlenen (%27) yeterlik alanlarından biridir. Öğretmenleri bu yeterlik alanında geliştirmek üzere farklı konularda ve türlerde pek çok etkinlik planlanmıştır. Katılımcı sayısı açısından zekâ oyunları ile ilgili kurslar (Zekâ Oyunları Kursu 1 ve 2, Zekâ Oyunları Uygulamaları Eğitimi Kursu, Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Kursu) 3185 kişilik katılım ile en fazla öğretmene ulaşan etkinlik olmuştur. Benzer bir konu olan Beyin ve Hafıza Geliştirme Kursu da 1040 kişilik katılımcı sayısı ile son yıllarda bu alana ağırlık verildiğini göstermektedir. Kolay, orta ve ileri olmak üzere üç seviye olarak ele alınan ve uzun bir sürece yayılarak yoğun katılımın hedeflendiği Osmanlı Türkçesi kursları da öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim yeterliklerinde en çok ağırlık verilen konulardan biri olmuştur. Yüksek katılımcı sayıları ve tekrar eden etkinlikler (AB Projeleri Hazırlama Teknikleri Kursu, Proje Hazırlama Yöntem Ve Uygulamaları Kursu, Aday Öğretmen Yetiştirme Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler Semineri) hem aday öğretmenlere hem de kadrolu öğretmenlere çeşitli etkinliklerle ulusal ve uluslararası proje yazma tekniklerinin öğretimine önem verildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin alan değişikliği yapabilmelerini sağlayan Özel Eğitim Uygulamaları ve Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenliği kursları, öğretmen adaylarına yol gösterici olmalarını sağlayan Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu, öğretmenlik becerilerine farklı boyutlar ekleyen Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Eğitim Koçluğu, Kalite Yaklaşımı, Duygusal Zekâ Yönetimi ve Liderlik kursları gibi mesleki gelişim etkinlikleri incelenen planlarda yer almaktadır. Ayrıca Düşünme Yönetimi, Travma ve Baş Etme Yöntemleri, Yaşam Koçluğu Farkındalık, Kişisel Gelişim, Satranç, Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri, Doğa Yürüyüşü (Yaz) Eğitimi, Bilgisayar Bakım Onarım kurslarının yanında her öğretmenin bilmesi gereken ilkyardım Eğitimi ve Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi kurslarıyla öğretmenlerin kişisel gelişimleri desteklenmiştir.

İletişim ve işbirliği yeterliğinde Beden Dili ve İletişim Teknikleri, İletişim ve Etkili Sunuş Teknikleri, Etkili Dinleme ve İletişim Kurma, İletişim Becerileri kursları ile toplamda 2350 kişinin iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Diksiyon ve Güzel Konuşma, Etkili Konuşma kursları da iletişimi konuşma becerisi açısından güçlendirmeyi amaçlayan etkinlikler olmuştur. Bunlara ek olarak 2017 yılında 80 kişiye Türkçeyi Doğru Kullanma Kursu verilmiş, bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Öfke Yönetimi, Çatışma ve Stres Yönetimi, Olumlu Düşünme Becerileri kursları da öğretmenlerin iletişimlerinde sorun yaşamamaları için onlara destek olabilecek etkinliklerdir. Takım Çalışması ve Kalite Teknikleri Kursu da 1140 kişilik katılımcı sayısı ile bu yeterlikte öne çıkmaktadır. İletişim ve işbirliği yeterliği kapsamında ele alınan etkinliklerin çoğunun bir yıldan fazla sürede düzenlendiği, hatta 13 etkinlikten 7'sinin en az dört yıl devam ettiği görülmektedir.

Öğrenciye yaklaşım yeterliğindeki etkinliklerin katılımcı sayılarının düşük olduğu göze çarpmaktadır. 2019 yılında düzenlenen ve 160 kişinin katılması öngörülen Çocuk Psikolojisi Kursu bu yeterlikte en çok öğretmene ulaşan etkinlik olmuştur. Öğrencilerle iletişim, onları tanıma, sorunlarını belirleme ve çözmeye yardımcı olma, onların özgüvenlerini geliştirme konularında yıllar içinde farklı eğitimler düzenlenmiştir. Diğer konulardan farklı olarak ailenin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini önleme ve madde bağımlılığı gibi iki özel konunun da 2016 planında yer aldığı dikkati çekmektedir.

Millî manevi ve evrensel değerler yeterliğine ilişkin düzenlenen 4 etkinlikten 3'ü aday öğretmenlere yöneliktir. Aday öğretmenlerin Türkiye'deki eğitim anlayışının temelleri, demokrasi ve çok kültürlülük konularında donanımlı olmaları istenmektedir. 2016 ve 2019 yıllarında kadrolu bütün öğretmenlere ise değerler eğitimi alanında eğitim verilmesi planlanmıştır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

2016-2020 yılları beş yıllık hizmet içi eğitim planlarında Türkçe öğretmenleri için alan bilgisini geliştirecek ya da sadece Türkçe öğretimi uygulamalarını hedefleyen herhangi bir etkinliğin yer almadığı belirlenmiştir. Oysa etkili mesleki gelişim programları hem konu alanı bilgisinin hem de pedagojik alan bilgisinin birlikte gelişimine odaklanmalıdır (Guskey vd., 2009). Öğretmen yeterlikleri alanında yapılan uluslararası çalışmalar, öğretmenin alan bilgisinden çok alanı nasıl öğreteceği bilgisini içeren pedagojik alan bilgisine gereksinim duyduğunu, öğretmenin sahip olduğu bu bilgi türünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle yapılan son öğretmen yeterlikleri çalışmalarında pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterlikler belirlenmiştir (TED, 2009). Öte yandan Amerikan Öğretmenler Federasyonunun [AFT] (2008) mesleki gelişime ilişkin yayımladığı ilkelerde de mesleki gelişimin, işe gömülü ve alana özgü olması gerektiği yazmaktadır. Çünkü aynı branştan öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde etkilediğine ilişkin araştırmalar mevcuttur (Desimone, 2009; Desimone vd., 2002; Garet vd., 2001). Bu nedenle mesleki gelişim programları, aynı okulda, aynı sınıfta veya aynı konuyu öğreten öğretmenler arasında iş birliği olanağı sağlamalıdır (Creemers vd., 2013). MEB'in tüm öğretmenlere aynı eğitimi veren merkezi tutumu Veyis (2012)'in araştırmasında da mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin beklenti ve eğitim gereksinimlerini tam olarak karşılayamamasının nedeni olarak gösterilmektedir. Alan farkı gözetilmeksizin verilen eğitimler ağırlıklı olarak öğretim programı bilgisi (%85,9) ve öğrenci değerlendirme uygulamalarına (%65,7) yöneliktir (TEDMEM, 2019). Öğretmen yeterlikleri bağlamında bakıldığında da mesleki beceri yeterlik alanında öğretme ve öğrenme sürecini yönetme (%33,33) yeterliğine yönelik eğitimlerin sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. TALİS 2018 Raporuna göre Türkiye'de öğretmenler en çok farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim, çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanlarında etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Yurtseven-Yılmaz (2018)'in Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlediği araştırmasında ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ilk 5 konu "Türkçe Öğretiminde Drama Uygulamaları, Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı, Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi, Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuklar için Türkçe Öğretimi, Çağdaş Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri"dir. Yurtseven-Yılmaz (2018)'in bulgularını destekleyecek biçimde Şad ve Nalçacı (2015) da tüm bölümlerdeki öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının diğer bölümlerdeki adaya kıyasla kendilerini derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma açısından daha az yeterli gördüğünü belirlemiştir. İskender vd. (2015) ile Ülper vd. (2012) de Türkçe öğretiminde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme konusunda Türkçe öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Çok dilli sınıflarda öğretim kapsamında olmasa da farklı kültürlerden insanlarla iletişim konusunda 2019-2020 yıllarında 155 öğretmene verilen Kapsayıcı Eğitim-Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kursu belirtilen ihtiyacı destekler niteliktedir. Bu kurs son yıllarda çeşitli coğrafyalardan göç ile gelen çocukların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenmiştir. Drama konusunda ise 2018, 2019 ve 2020 yıllarında 375 öğretmene eğitim fırsatı sunulmuştur. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme yeterliğine yönelik düzenlenen etkinlikler ise hem katılımcı hem de etkinlik sayıları açısından bilişim teknolojileri ve özel eğitim alanlarında yoğunlaşmıştır. Bilişim teknolojileri alanında verilen hizmet içi eğitimler,



diğer eğitimlerde olduğu gibi alan farkı gözetilmeksizin tüm öğretmenlere yönelik düzenlenmiştir. Bu durum günümüzde öğretmenlik bilgisi türlerinden birini oluşturan ve uluslararası öğretmen yeterlikleri çalışmalarında önemi vurgulanan teknolojik pedagojik alan bilgisinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Alanın öğretiminde teknolojiden nasıl yararlanılacağı bilgisini içeren teknolojik pedagojik alan bilgisinin ediniminde pedagojik alan bilgisinin yadsınamaz önemi vardır. Pedagojik alan bilgisi; öğretmenin alanındaki bir bilgi ya da beceriyi öğretirken tüm öğretmenlik bilgisini bir süzgeçten geçirerek o bilgi-becerinin öğretimi için en doğru yöntem-teknik, öğrenme ortamı, araç-gereç, değerlendirme biçimini belirleme işidir. Bu nedenle pedagojik alan bilgisine sahip olmayan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine erişebilmelerinin olanaklı olmadığı söylenebilir (Gülçiçek, 2020). Bu bağlamda 2016-2020 yılları arasında düzenlenen beş yıllık hizmet içi eğitim planlarında; Türkçe öğretmenleri için alan bilgisini ve alanı öğretme bilgisini (pedagojik alan bilgisi) geliştirecek mesleki gelişim etkinliklerine yeterince yer verilmemesi ve bunun yanı sıra yalnızca genel bilgisayar, bilgi iletişim teknolojileri, web 2.0 araçlarına ilişkin eğitimlerin düzenlenmesi bulgularından yola çıkarak; Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirecek yeterlikler içerisinde yer alan “Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanır” göstergesine yönelik mesleki gelişim desteği almadıkları söylenebilir. Bu eksikliğin nedenleri olarak; Avrupa’daki Okullarda Dijital Eğitim Raporu’ndaki sonuçlara göre Türkiye’nin genel öğretmen yeterlikleri içerisinde öğretmenlerin 21. yüzyılın gerektirdiği dijital yeterliklerinin bulunmaması (EURYDICE, 2019); teknolojik yeterliklerin yeterlik göstergelerindeki tek gösterge ile sınırlı kalması; öğretmen dijital yeterlikleri çerçevesinin, öğretmen eğitimindeki genel yeterlikler kapsamında teknolojik pedagojik alan bilgisi ile uyumlu biçime getirilerek ve ‘öğretime özgü’ yetkinlikler, bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterliklerle bağdaştırılmamış olması, biçiminde sıralanabilir (Demirci, 2021).

2018 yılında düzenlenen Alternatif Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kursu ile 2019-2020 yıllarında düzenlenen Eğlenceli ve Etkili Ders İşleme Teknikleri Kursu öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yukarıda sözü edilen ‘Çağdaş Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri’ ihtiyacına yönelik olsa da yine alana özgü olmadığı için beklentiyi karşılayıp karşılamayacağına ilişkin akıllarda soru işareti yaratmaktadır. Okuma kültürü ve çocuk edebiyatına yönelik ise beş yıllık planlarda hiçbir eğitim yer almamaktadır. Belirlenen eğitim gereksinimleriyle planlarda yer alan eğitim konularının alana özgü olmasa da uyuşması MEB’in planları hazırlarken ihtiyaç analizlerini göz önünde bulundurduğunu düşündürmektedir. Bu durum mesleki gelişime olan ilgiyi artırabilir; çünkü öğretmenlerin kendi öğrenme gündemlerini belirlemede söz sahibi olmaları mesleki gelişim açısından büyük bir itici güçtür (Haydn vd., 2008).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmediği bir diğer gelişim alanı meslekle ilgili kanun, tüzük ve yönetmelikler olduğu anlaşılmaktadır (Kösterelioğlu vd., 2008). Öğretmen yeterlikleri içerisinde mesleki bilgi kapsamında yer alan mevzuat bilgisine yönelik yalnızca 2016 ve 2017 yıllarında dört etkinliğin düzenlendiği görülmektedir. Mevzuat bilgisi bağlamında gereksinimin giderilebilmesi için düzenlenen eğitimlerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Diğer yandan Ülper ve Bağcı (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin genel görünümünün “iyi” düzeyde olduğunu, adayların kendilerini öğretim bilgisi, özel alan bilgisi, öğretim uygulamaları ve ölçme uygulamaları bakımından “iyi” düzeyde gördüklerini ancak genel alan bilgisi bakımından “orta” düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemişlerdir. 2016-2020 yılları arasında düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinde Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik etkinliklerin düzenlenmemesi bu alandaki eksikliklerin göz ardı edildiğini bir kez daha göstermektedir. Kösterelioğlu vd. (2008)’nin stajyer öğretmenlerin

öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarına baktığı çalışmada ise stajyer öğretmenlerin dersi planlamada öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alma yeterlik göstergesine ilişkin yanıtlarının kısmen seçeneğinde yığılma gösterdiği saptanmıştır. Mesleki Beceri yeterlik alanının Öğrenme Ortamları Oluşturma yeterliğinin kapsamında gösterge olarak tanımlanan öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, eğitim öğretim etkinliklerinde öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Mesleğe başlamış ve aday öğretmenlik sürecinde yer alan öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli gördükleri bu yeterliğe ilişkin eğitime; incelenen 2016-2020 mesleki gelişim etkinliklerinde hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Öğrenme ortamları oluşturma yeterliğine ilişkin 2016-2020 yılları arasında düzenlenen 12 etkinliğin düşünme becerileri eğitime, müze eğitime ve eğitim ortamlarının güvenliğini sağlamaya (yangın, afet eğitimi) yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin merkezi ve mahalli mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaç analizleriyle belirlenen mesleki-kişisel gelişim ihtiyaçları doğrultusunda planlandığı bilinmektedir. 2016-2020 yılları arasında Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer almaması göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin ihtiyaç analizlerine verdikleri yanıtlarda alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi bağlamında kendilerini yeterli gördükleri; bu nedenle sözü edilen bilgi türlerinde mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duymadıklarını belirttikleri düşünülebilir. Bu durumu doğrular biçimde alanyazındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin öz yeterlik algılarını ele alan çalışmalar öğretmenlerin kendilerini yeterli ya da büyük ölçüde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır (Çelik, vd., 2019; İskender, vd., 2015; Kazu ve Erten, 2016; Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008; Ülper ve Bağcı, 2012; Şad ve Nalçacı, 2015; Yenen ve Kılınç, 2018). Araştırma sonuçları, öğretmenlerden beklenen yeterliklerin yüzeysel kaldığı ve alt düzeyde olduğu eleştirileri ile uyuşmakta; bunun yanı sıra öğretmenlerin meslekte kendilerini yeterli görmeleri ve kendilerini geliştirme gereksinimi duyumsamalarına yola açarak mesleki gelişimin önünde engel oluşturmaktadır (Tosuntaş, 2020). Çer (2017)’in açık ve kapalı uçlu sorularla Türkçe öğretmeni adaylarının alan öğretimine yönelik yeterlik algılarını incelediği çalışmasında; öğretmen adaylarının yeterlik sorularının tamamını yanıtlamalarına karşın açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlara göre alan eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve Türkçe öğretimine bakış açılarının Türkçe dersinin amaçları ve beceri dersi olma özelliği ile uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Gülçiçek (2018, s.206) de Türkçe öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisini değerlendirmeye yönelik çalışmasında sormaca aracılığı ile elde ettiği bulgularda öğretmen adaylarının kendilerinin iyi veya çok iyi düzeyde bu bilgi türüne sahip olduğunu belirttiğini ancak açık uçlu sorularla elde ettiği bulgularda çalışma grubundaki adayların ancak %50’sinin Türkçe derslerinin niteliğini etkileyen etmenler ve amaçlarına ilişkin görüş bildirdiğini, bununla birlikte görüş bildirenlerin %50’sinin de hatalı veya eksik alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisine sahip olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar, öğretmen veya öğretmen adaylarının yeterlik algılarının mesleki gelişim gereksinimi belirlenmesinde yeterli olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Çünkü yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimlerin, meslek yaşamlarında öğretmen yeterliklerini önemseme düzeyleri üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, hangi fakültede eğitim alırlarsa alsınlar öğretmenlerin meslektaş etkileşimi gibi çeşitli nedenlerle birbirlerine benzemeye başladıklarını ve mesleki deneyim kazandıkça meslekte neyin önemli olduğuna dair ortak bir algıya sahip olduklarını göstermektedir (Alpaydın vd., 2019). Öğretmenler tarafından mesleki yeterliklerin önemsenmemesinin mesleki gelişim etkinliklerinin takip edilmesinin, mesleki gelişimin sürekli olmasının önünde engel oluşturduğu söylenebilir. Bu belirlemeyi doğrular biçimde Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu (2008),

çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim etkinliklerini izlemede kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bağlamda 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017a)'nde belirlenen ancak uygulamaya konulmayan bütün öğretmenler için zorunlu başarımlar (performans) değerlendirme sisteminin geliştirilmesi kararının önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Belirlenen öğretmen yeterliklerinin iş başarımları süreçleri ile ilişkilendirilmesi ve öğretmenlik kariyerlerinin farklı aşamalarında ne tür başarımlar sergilemelerinin beklendiğinin tanımlanması için başarımlar değerlendirme, öğretmenlik mesleki gelişim eğitim sisteminin bir parçası olmalıdır (Buldu, 2014). Türkiye'de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini zorunlu kılan, hizmet içi başarımlarını değerlendiren ve onları mesleki gelişime yönlendiren bir etken bulunmamaktadır. Oysaki başarımlar değerlendirme belirlenen yeterlikler bağlamında, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemenin ve onlara geri bildirim sağlamanın en etkili yollarından biridir. Mesleki gelişim eğitim planlarının öğretmenlerin yeterlik algılarına göre planlanmasının özellikle alan bilgisi/öğretimi alanlarında; belirlenen öğretmen yeterliklerine erişilmesi için yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle başarımlar üzerine geri bildirim sağlamayı amaçlayan değerlendirmeler yapmak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemek, iyileştirme alanlarını yansıtmak için başarımlar değerlendirme bir araç olarak tasarlanmalıdır (EURYDICE, 2018). Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanlarının uygulamaya konulabilmesi ve buna ilişkin gereksinimlerin belirlenerek mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinin hazırlanabilmesi için öğretmenlerden alınan görüşlerin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimini önceleyen bir anlayışla başarımlar değerlendirme sistemine gereksinim duyulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim planlarının incelemelerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimi için kurs ve seminerlere ağırlık verildiği söylenebilir. TALIS 2018 Raporu da yüz yüze kurs/seminerler ve mesleki alanyazını okumanın Türkiye'de öğretmenlerin en çok katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinlikleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu ayrımı üzerinde düşünülmesi gereken bir soruna işaret etmektedir. Çünkü öğretmene yüklenen değer ya da öğretmenin kim olduğu sorusuna verilen yanıtlar mesleki gelişim modellerini şekillendirmektedir. Öğretmeni edilgin bir uygulayıcı olarak gören anlayış mesleki gelişim için kurs modelini; öğretmeni kendini geliştiren bir düşünür olarak gören anlayış ise mesleki gelişim için rehberli bireysel gelişim, çalışma grupları ve danışmanlık modeli gibi uygulamaları yeğlemektedir (Bümen vd, 2012). Araştırmalar, öğretmenin bilgiyi yapılandırmada etkin bir role sahip olduğu, meslektaşları ile iş birliği yaptığı, içeriğin günlük öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olduğu ve bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştığı, işyerinin olanak ve sınırlamalarının dikkate alındığı durumlarda mesleki gelişimin daha etkili olduğunu göstermektedir (Creemers vd., 2013, s. 52). Ayrıca her öğretmenin ve sınıfın kendine özgü gereksinimleri olduğu ve bunların kendi içindeki benzersizliği göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Bu nedenle kısa süreli ya da anlatıma dayalı tek seferlik etkinliklerin yeğlendiği merkezîyetçi mesleki gelişim yaklaşımının aksine içeriğin ve işleyişin okuldaki eğitimciler tarafından oluşturulduğu okul temelli mesleki gelişim çalışmaları daha başarılıdır (Guskey, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri için planlamasında içinde yer almadıkları, 'tepeden inme' olarak gördükleri bilgi aktarımı odaklı kısa süreli kurslar ve seminerlerin yer aldığı planlamalar yapmak yerine yerel kalkınmayı destekleyecek, ihtiyacı karşılayacak farklı türde etkinliklerle zenginleştirilmiş fırsatlar sunmak gerekmektedir.

## 5. Öneriler

2016-2020 yılları arasında düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen yeterliklerinin tamamına yönelik olmadığı, alan yazında öğretmen ve öğretmen adayları tarafından yetersiz oldukları bildirilen yeterliklere ilişkin etkinliklerin yeterince ya da hiç düzenlenmediği; alan bilgisi, pedagojik alan

bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin düzenlenen etkinliklerde göz ardı edildiği, mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında sınıf içi değerlendirmelere bakılmaksızın öğretmenlerin öz değerlendirmelerinin temele alınmasının yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçları bağlamında şunlar önerilmiştir:

Öğretmen yeterlikleri, bir öğretmenin sahip olması gereken olmazsa olmaz yeterliklerin sıralandığı yeterlik ve göstergeleri içermektedir. Bu nedenle bu yeterliklerin ve göstergelerin tamamını kapsayan mesleki gelişim etkinlikleri planlanmalıdır.

Günün koşullarına göre değişen ve gelişen öğretmen eğitimi çalışmaları dikkate alınarak mesleki gelişim etkinlikleri bütün öğretmenlere yönelik olmak yerine, alan öğretmenleri arasındaki iletişimi ve etkileşimi güçlendirecek biçimde hazırlanmalıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen yeterlikleri bağlamında eksikliği belirlenen Türkçe eğitiminde alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamlarını hazırlama becerisine yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin sayısı artırılmalıdır.

Mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında yalnızca öğretmenlerin; öğretmenlik mesleği yeterlik algıları değil bunun yanı sıra sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesini de içeren başarımlar değerlendirme sonuçları yer almalıdır. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri kılavuz kabul edilerek mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek, öğretmenlere öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin dönüt sunabilmek için başarımlar değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.

### Kaynaklar

- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/020104>
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., & Çakır S. Ç. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 17-49.
- American Federation of Teachers [AFT]. (2008). *Principles for professional development, AFT guidelines for creating professional development programs that make a difference*. American Federation of Teachers.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). The opinions of English teachers about in-service training activities. *Journal of National Education*, 195. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442245>
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya İli örneği)* (Yayın No: 471017) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi* (Yayın No: 571300) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited [AITSL]. (2011). *Australian professional standards for teachers*. <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> Erişim tarihi: 05.10.2021.

- Azdir, M. (2021). *Mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi* (Yayın No: 689171) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Balkız, M. (2013). *MEB hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayın No: 349091) (*Kastamonu ili öğretmenleri örneği*) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>. Erişim tarihi: 24.09.2021.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. Routledge.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 35-66). Teachers College Press.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir örnek. *Millî Eğitim Dergisi*, 204 (Güz), 114-134.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. Teachers College Press.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Çalışkan, H. (2021). *Exploring perspectives of EFL teachers about professional development* (Yayın No: 674428) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). [https://www.researchgate.net/publication/240273279\\_Teacher\\_Quality\\_and\\_Student\\_Achievement\\_A\\_Review\\_of\\_State\\_Policy\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/240273279_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_A_Review_of_State_Policy_Evidence) Erişim tarihi: 16.01.2020.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching*. Jossey-Bass Publishers.

- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture and Society*, 72, 221–233. <https://doi.org/10.1080/14681369900200057>
- Demirci, S. (2021). *Öğretmen dijital yeterlikleri* [TEDMEM değerlendirme yazısı] <https://tedmem.org/>
- Department for Education (2021). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1007716/Teachers\\_Standards\\_2021\\_update.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1007716/Teachers_Standards_2021_update.pdf) Erişim tarihi: 05.10.2019.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L., Porter, A. C., Birman, B. F., Garet, M S., & Suk Yoon, K. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, 104(7), 1265–1312. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00204>.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., Hayes, S., & Frisvold, D. (2005). Beyond accountability and average math scores: Relating multiple state education policy attributes to changes in student achievement in procedural knowledge, conceptual understanding and problem solving in mathematics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(4), 5–18. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2005.00019.x>
- Devlet Memurları Kanunu (1965). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> Erişim tarihi: 18.04.2021.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No. 345169) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016. İzleme ve değerlendirme raporu [Education overview, 2016. Tracing and evaluation report]*. [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/egitim\\_izleme\\_raporu.pdf.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitim_izleme_raporu.pdf.pdf) Erişim tarihi: 28.07.2021.
- European Commission (2002). *Key topics in education in Europe- Directorate-General for Education and Cultur*, 3. Eurydice European Unit and European Commission. [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key\\_topics\\_3\\_keeping\\_teaching\\_attractive\\_EN.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf) Erişim tarihi: 05.10.2021.
- European Commission/EACEA/EURYDICE. (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.avrupa.info.tr/sites/default/files/2019-08/Avrupa%27da%20Öğretmenlik%20Kariyeri%20-%20Erişim%2C%20Devamlılık%20ve%20Destek.pdf> Erişim tarihi: 10.10.2021
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2019). *Digital education at school in Europe. eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF> Erişim tarihi: 12.10.2021.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1237&context=occasional-paper-series> Erişim tarihi: 04.01.2021.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gülçipek, D. (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programındaki özel öğretim yöntemleri I-II derslerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 494193) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gülçipek, D. (2020). Türkçe eğitimi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. (C. Aslan ve G. Çalışkan, Ed.) *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709> Erişim tarihi: 15.02.2020.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers changing times*. Cassell.
- Haydn, T., Barton, R., & Oliver, A. (2008). An alternative model of continuing professional development for teachers: Giving teachers time. *International Education Studies*, 1(1), 44-49. <https://doi.org/10.5539/ies.v1n1p44>
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement-An analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9107-z>
- İskender H, Yiğit F., & Bektaş R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-327.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. <http://www.kalkinma.gov.tr/lists/kalkinma%20planlar/attachments/12/onuncu%20kalk%4%b1nma%20plan%c4%b1.pdf>. Erişim tarihi: 02.04.2020.
- Kazu, İ. Y. ve Erten P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Knowles, M., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner-the definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.

- Kösterelioğlu İ. & Akın-Kösterelioğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen-Edebiyat Dergisi*, II, 257-275. [http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis\\_dergiler/2008\\_2/2008\\_2\\_13.pdf](http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_2/2008_2_13.pdf) Erişim tarihi: 06.10.2021.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129. <https://doi.org/10.2307/1164418>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: evidence-based inquiry (Pearson new international edition)*. Pearson Publishing.
- MEB (1994). Hizmetiçi eğitim yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 57 (2417).
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları.
- MEB (2010). *Millî Eğitim Bakanlığında hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştay*, Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). Millî eğitim kalite çerçevesi. *Resmî Gazete*, Sayı 29364.
- MEB (2017a). 2017-2023 Öğretmen strateji belgesi. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf) Erişim tarihi: 20.04.2021.
- MEB (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. ([http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)) Erişim tarihi: 21.04.2020.
- MEB (2019). *MEB 2019-2013 Stratejik planı*. [http://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/) Erişim tarihi: 18.04.2021.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2016). *Hizmetiçi eğitim planı*. <http://hedb.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.03.2021.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2017). *Hizmetiçi Eğitim Planı*. <http://hedb.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.03.2021.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2018a). *Hizmetiçi Eğitim Planı*. <http://hedb.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.03.2021.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2019). *Hizmetiçi Eğitim Planı*. <http://hedb.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.03.2021.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2020). *Hizmetiçi Eğitim Planı*. <http://hedb.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.03.2021.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2018b). Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>. Erişim tarihi: 07.09.2021.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2015). *MEB 2015-2019 stratejik planı*.



- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed.)*. Sage.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim tarihi: 18.04.2021.
- OECD (2005). *Education and training policy teacher matter attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education, 30*(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.4314/saje.v30i1.52602>
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4–15. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques, 85*(6), 38-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909588> Erişim tarihi: 11.01.2020.
- Resmî Gazete (2011). *Kanun Hükmünde Kararname, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Erişim tarihi: 09.08. 2021
- Rowley, K. J. R., Desimone, L., & Smith, T. (2011). Teacher participation in content-focused professional development & the role of state policy. *Teachers College Record, 113*(11), 2586-2621. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811111301106>
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7*(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. S. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.17144668>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443–466). Sage Publications.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher, 22*(1), 44-50. <http://dx.doi.org/10.1080/01421590078814>
- Şad, N. S., & Nalçacı İ. Ö. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 177-197.

- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 10(3)*, 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689> Erişim tarihi: 30.10.2021.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük B., (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). 11. Kalkınma planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> Erişim tarihi: 02.04.2020.
- Teacher Development Agency [TDA] (2008). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. (<https://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf>) Erişim tarihi 05.10.2021.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). TED Yayınları.
- The Teaching Council, (2016). *Codes of professional conduct for teachers*. (Updated 2nd Edition). <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/fitness-to-teach/code-of-professional-conduct-for-teachers1.pdf> Erişim tarihi: 21.10.2021.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.
- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNMU16azNOdz09>
- Vermunt, J. D. (2014). Teacher learning and professional development. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (Eds.), *Teachers' professional development: Assessment, training, and learning*. Sense Publishers.
- Veyis, F. (2012). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayın No. 319678) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An International review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Yenen, E. T., & Kılınc, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511246>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing The Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement (Issues and Answers Report)*. U.S. Department of Education, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Yurtseven Yılmaz, H. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı* (Yayın No. 525667) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

Yurtseven Yılmaz, H., & Gülçiçek Esen, D. (2015). An Investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.

### Extended Abstract

#### Introduction

The impacts of changes and transformations in many fields in the world are expeditiously reverberated in education. The learners and teachers of the 21st century unavoidably transfer the experiences to the actual classrooms, thus new factors that affect the framework and quality of education transpire. These emerging factors result in the rearrangement or change of education policies and practices. Every innovation introduced and every change made is a new learning topic for the professional development of teachers.

The impacts of global changes and transformations in many fields take effect very quickly in education. The learners and teachers of the 21st century transfer the experiences to the classrooms, resulting in the emergence of new factors that affect the framework and quality of education. These factors, in turn, cause the rearrangement or change of education policies and practices. Every innovation introduced and every change made is a new learning topic for the professional development of teachers.

The central and local professional development activities of teachers working under the Ministry of National Education in Turkey are implemented by the Professional Development Support Group Administration. It is stated that the activities are planned and put into practice in line with the professional-personal development needs identified by the needs analyses, action plans, the requirements of professional organizations, and the relevant Ministry and the Institution policies (MEB ÖYGGM, 2018). Besides, the results of the performance evaluations and self-evaluations that are made based on the General Competencies of Teaching Profession (2008; 2017b) documents signify that the professional development needs of the teachers are to be identified and that professional development plans are expected to be made accordingly.

Teacher competencies, which are the sum of knowledge, skills and attitudes that should be possessed to carry out the teaching profession effectively and efficiently, are regarded as a professional development goal for teachers during their service. Therefore, it is necessary to identify how applicable these competencies are and to what extent the determined goals are achieved. This will help to describe the functioning and non-functioning aspects of the evaluation of pre-service undergraduate programs, in-service training, instructional processes, teachers' performances within the context of competencies.

The subject and content of the professional development activities reveal the teachers' needs and instruction process. Investigation of the professional development plans prepared by the Ministry of National Education in terms of the basic components of education becomes all the more important in this respect. This study aimed to present a general picture within the context of teacher competencies of the professional development of Turkish teachers by investigating the themes of professional development activities organized by the Ministry of National Education between 2016 and 2020. In this context, the research questions are as follows:

1. For which competencies of the Turkish teachers were activities organized during the five-year period?
2. In which subjects were professional development activities predominantly organized for Turkish teachers in the five-year period?

## Method

This study was implemented as a case study because the specified purpose in the present study requires an in-depth examination of the professional development activities within the context of teacher competencies. In our study, the professional development opportunities of the Turkish teachers in Turkey were investigated within the limits of professional development opportunities offered to them in the context of professional development activities that the Turkish teachers could participate in and the teacher competencies.

In this study, the official professional development activity records (in-service training plans) prepared by Osmangazi, Yıldırım and Nilüfer District National Education, with the approval of Bursa Provincial Directorate of National Education, were selected as the source of data. The data were collected through document review. In line with the purpose of the study, considering the density of the data, the documents were limited to a five-year period covering the years 2016 and 2020.

The data of the study were analyzed using descriptive analysis. The themes of our study were constituted by the teacher competencies identified by the (Republic of Turkey) RT Ministry of National Education. Maxqda 2018 was used for the analysis carried out on the basis of words and sentences, taking into account the proficiency indicators in the competencies. In order to ensure reliability in the analysis of the data, the importance of conformity between researchers was taken into consideration, and the similarity between researchers was calculated as 88% by using the consensus/ (agreement + disagreement) X 100 formula suggested by Miles and Huberman (1994). It is possible to say that the study is reliable because an agreement of at least 70% is required among the coders in order to ensure the reliability of the study.

## Findings

It clearly appears that between the years of 2016 and 2020, the professional development activities largely focused on the competencies of managing the teaching and learning process under the professional skill competence field and the personal and professional development competence under the attitude and values competence field. In these findings, it is noticeable that there was no activity related to field knowledge. In general, it is seen that very few activities were organized on the competence of professional knowledge compared to other competencies.

When the activities and the number of participants were examined within the scope of legislative knowledge, field education knowledge and field knowledge competencies within the context of field of professional knowledge competence, it was found that 2 of the 4 activities organized to support the proficiency of legislative knowledge were for the novice teachers. The only event organized within the scope of field education knowledge for the Turkish Teachers was the "Inclusive Education - Teaching Turkish as a Second Language" course. As far as the field knowledge competence was concerned, it is noticeable that no events were organized in the so-called five-year period.

It was planned that a total of 12,276 teachers would participate in 47 activities organized based on the number of participants and the activities handled within the scope of managing the teaching and learning process in the field of professional skills, creating learning environments, measurement and evaluation, and educational planning competencies. The training that reached the highest number of teachers in the field of professional skills competence was the Strategic Planning Course, which spanned a long period of five years with the number of 2811 participants.

The activities handled under the field of attitude and values competency, the personal and professional development, communication and cooperation, approach to students, and under the field

of national, moral and universal values competency, and personal and professional development based on the number of participants were the competencies in which the most activities were organized (27%). Many activities in different subjects and genres were planned in order to help the teachers to improve themselves in this competence field. In terms of the number of participants, the courses related to intelligence games (Intelligence Games Course 1 and 2, Intelligence Games Applications Training Course, Mind and Intelligence Games Training Course) were the events that reached out the most teachers with the participation of 3185 people.

A similar subject, the Brain and Memory Improvement Course, demonstrated that this field was emphasized in recent years with the number of participants of 1040. The Ottoman Turkish language courses, which were offered at three levels as easy, intermediate and advanced, and by which an intensive participation was aimed by spreading it over a long period of time, was also one of the most emphasized subjects in the professional and personal development competencies of teachers. The high number of participants and repetitive activities illustrated that an importance was attached to teaching national and international project writing techniques thanks to the various activities offered to both novice teachers and tenured (regular) teachers.

### **Conclusion**

It was revealed that in the five-year in-service training plans for the years between 2016 and 2020, there were no activities that would improve the field knowledge for Turkish teachers or that would only target the Turkish teaching practices. However, the professional development programs should specifically focus on the development of both subject field knowledge and pedagogical content knowledge together.

On the other hand, professional development programs should provide cooperation and networking opportunities between the teachers teaching in the same school, in the same classroom, or the same subject (Creemers et al., 2013).

As far as the results of studies in the relevant literature are concerned, the teachers stated that in-service trainings were provided in the form of courses on the methods and techniques used in Turkish education, the use of drama in Turkish education, the use of ICT in teaching Turkish, reading culture and children's literature, and teaching Turkish for children in need of special education; however, it is clearly understood that those courses were not sufficient in number and not geared for subject field education, and the teachers further stated that they did not feel competent enough or they needed professional development. Regarding the reading culture and children's literature, on the other hand, it is clearly seen that no activities were which are within the scope of subject field knowledge. Another area of competence in which teachers did not consider themselves competent enough in the relevant literature review was the legislative knowledge within the scope of professional knowledge competency and the issue of taking into account the individual differences of learners in creating an appropriate learning environments, which was available within the scope of professional skills. It was clearly seen that only four training events were organized in 2016 and 2017 for the field of legislative knowledge. It is possible to say that that the training courses organized to meet the need regarding the issue of legislative knowledge were insufficient. It is clearly implicit that 12 activities organized between 2016 and 2020 on the competence of Creating Learning Environments were not intended to take into account the individual differences of learners. The findings illustrate that the self-efficacy perceptions of the teachers regarding the general competencies of the teaching profession were high in the relevant studies, but they did not have sufficient knowledge and skills regarding the mentioned competencies in the studies conducted with in-depth analysis. Nevertheless, they did not

regard the professional development as a necessity, and they did not find themselves sufficiently qualified in participating in the professional development activities. Consequentially, it is clearly revealed that planning the professional development training plans based on the teachers' perceptions of competence was not sufficient for the teachers to attain the expected competencies, especially in the field of subject matter knowledge/its teaching. Therefore, evaluations aiming to provide feedback based on teacher competencies should be made, teachers' in-class practices should be observed, instead of planning short-term courses and seminars focused on knowledge transfer, which they regard as 'sudden and unexpected', which they do not take part in regarding their planning for their professional development, enriched opportunities should be offered with different types of activities that will support local development and meet their immediate needs.

### **Recommendations**

Given the results of the present study;

Professional development activities comprehensively covering all teacher competencies and indicators should be planned. Professional development activities should be prepared only for Turkish teachers, rather than for all teachers, in a way to strengthen the communication and interaction between the branch teachers.

The number of professional development activities for the subject matter knowledge in the Turkish language education, pedagogical content knowledge and technological pedagogical content knowledge, legislative knowledge, and the skill of preparing learning environments should be enhanced.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya araştırmacılar tarafından eşit oranda katkı sağlanmıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarda ya da görüşlerde dolaylı/dolaysız herhangi mali çıkar ya da bağlantı olmadığını, çıkar çatışması yaşanmadığını ve yanlılık bulunmadığını beyan ederiz.