

TÜRKİYE BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ: SORUNLAR VE ÖNERİLER

Nilay T. BÜMEN*

Alev ATEŞ**

Esra ÇAKAR***

Gonca URAL****

Veli ACAR****

Özet

Son 10 yıla bakıldığında, 17. ve 18. Milli Eğitim Şurası'nda, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda ve 60. Hükümet Eylem Planı'nda ayrı maddelerle yer almasına rağmen, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda düşündürücü sonuçlarla karşılaştığı söylenebilir. Bazı araştırmalara göre, Türkiye genç bir öğretmen kadrosuna sahiptir ancak mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememekte ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmamaktadır. Geleneksel kurs ve seminerler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisizdir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim vardır. Son yıllarda bu gereksinimin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların arttığı, bir uyanışın başladığı söylenebilir. Bu çalışmada son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen yetiştirme

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve reformların aracı olarak görülen bir süreçtir. Bununla birlikte geleneksel mesleki gelişim anlayışı tepeden inmedir ve kurumsal / bireysel gerçeklikten uzaktır. Çoğunun

* Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

** Öğr. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğr. Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir

*** Araş. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

**** Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

***** Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

iyi planlanmadığı ve desteklenmediği, geçici heveslere dayalı olduğu, iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir. Bu anlayışta, mesleki gelişim programları sürekli düzenlenen ama işe yansımayan etkinlikler haline gelmekte; mecburiyet duygusuyla yürütülmektedir. Türkiye’de genel kanı, çoğu eğitimin “*dostlar alışverişte görsün*” deyimiyile tanımlanabilecek; anlamsız, zaman alıcı ve boşyere yapıldığı yönündedir. Oysa dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili araştırma ve yayınlar hızla artmakta, Türkiye’deki sorunlara benzer durumlar görülse de, iyileştirme yönünde ciddi planlamalar yapılmaktadır. Bu çalışmada son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, kitaplar, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hem üniversiteler, hem de konuyla ilgilenen sivil toplum örgütlerine açık bir manzara sunacağı, önerilerin yeni adım ve projelere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Türkiye’deki Durum

Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir. Alanyazında kavram birliği çok sağlanamasa da, son yıllarda hizmetiçi eğitim kavramı mesleki eğitim kavramına dönüşmüştür. Buna göre mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış “personele 3-4 günde verilen bir eğitim/kurs” iken; yeni bakış açısına göre “personel merkezli, uzun bir sürede, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri”dir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine uzun yıllardır çalışan Guskey’e göre, “*öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler*”dir (2000, 16).

A.B.D.’nde bazı görüşler program geliştirme ve okul geliştirmeyi, personel geliştirmenin bir çeşidi olarak değerlendirerek bu sürece katılmanın öğretmenleri beslediğini ifade etmektedir. Bazıları ise daha dar bir açıyla, etkili program geliştirme ve uygulamanın anahtar bileşeninin personel geliştirme olduğunu düşünürler. Ancak genel olarak, okullardaki her reform, yeniden yapılandırma ve dönüşüm çabaları mesleki gelişim çalışmalarını birincil araç olarak görür (Guskey, 2007). Çünkü mesleki gelişim; bireysel performansı arttırmayı, verimsiz uygulamaları düzeltmeyi, eğitim politikalarının uygulanması için zemin oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Blandford, 2000).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi 1960 yılından bu yana merkezi olarak yönetilmekte ve 1982’den beri Milli Eğitim Bakanlığı’nun (MEB) Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel olarak ise Valilikler tarafından yürütülmektedir. Okul içindeki yetiştirme etkinlikleri yılda üç kez düzenlenen ve katılım zorunlu olduğu ilköğretim seminerleriyle yapılmaktadır. Bunun dışındaki eğitimlere katılım zorunlu değildir ancak bazı görevlere atanmada o görevle ilgili hizmetiçi eğitim görmüş olmak tercih sebebidir (EURYDICE, 2010). Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı üniversitelerle, sivil toplum örgütleriyle, özel eğitim kurumları ve sanayile işbirliği kurmakta ve 2006 yılından beri elektronik ortamda etkinlik yürütmeye çalışmaktadır. Son yıllarda bu alandaki sorunların fark edildiği görülmektedir, zira 2010 yılında üniversiteler, sivil toplum kurum ve kuruluşlarının katkısıyla “Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı” gerçekleştirilmiş ve sonuç raporu yayın-

lanmıştır. Rapordaki istatistiklere göre, MEB merkez teşkilatı birimlerinin teklif ve görüşleri ile hazırlanan merkezi planlama ile her yıl yaklaşık 40–45.000; taşra teşkilatı kurumlarının teklifleri ile illerde hazırlanan mahallî planlamalarla da yine her yıl 350.000 civarında öğretmen, yönetici ve diğer personel hizmetiçi eğitime alınmaktadır. MEB 2009 yılı hizmetiçi eğitim faaliyetleri için genel bütçeden 121.000.000,00 TL, fon gelirlerinden 10.000.000,00 TL, dış kaynaklı kredilerden 5.724.000,00 TL olmak üzere toplam 136.724.000,00 TL ödenek ayrılmıştır (MEB, 2010).

MEB, 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje gereğince, pilot okullarda Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı *Mesleki Gelişim Planının* uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslararası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri biraraya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin pilot uygulaması için altı ilden seçilen 139 ilköğretim okulunda denemeye başlanmıştır. 2007–2008 öğretim yılında 240 öğretmenin katıldığı bu projede, öz değerlendirme formu, okul kültürlerine ilişkin algıları belirleme envanteri, aylık ilerleme raporları, görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne yönlendirilemediği belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntısı, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar bulunmaktadır. OTMG kılavuzunun da mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilmektedir (MEB, 2008).

Son yıllarda MEB'nin kurs ve seminerlerine ek olarak, çeşitli kuruluşlar da öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri yürütmektedir (ör. ORAV, ERG, İntel vb). Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), özel bir bankanın desteğiyle kurulan, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan ilk ve tek sivil toplum örgütüdür. İlk projesi olan "*Öğretmenin Sınırı Yok*" adlı beş yıllık projede toplam 200.000 öğretmene mesleki gelişim etkinlikleri uygulanması hedeflenmiş, ilk iki yılda 18.000 öğretmene ulaşılmıştır. Eğitim talep eden okullara gidilerek "İletişim Becerileri, Sınıf Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme" gibi ilköğretim öğretmenlerinin işine yarayacak konulara yönelik eğitimler verilmiştir. Eğitime okullar gönüllü olarak başvurmakta ve okullarda görev alan öğretmenlerin en az %80'nin katılımı şartı bulunmaktadır. Okul merkezli yürütülen eğitimler Cuma, Cumartesi ve Pazar günleri yapılmakta, öğretmenlere etkin öğretim yöntemleriyle uygulamaya dönük bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.

"*Öğretmenin Sınırı Yok*" projesinin çeşitli etkilerini incelemek üzere, ÖRAV tarafından bir araştırma yapılarak raporlaştırılmıştır. Bu rapora göre (ÖRAV, 2009), araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmış, 2009 yılı boyunca bu projeye katılan 923 öğretmene ulaşılmıştır. Bulgulara göre, programın öğretmenler tarafından genel olarak oldukça olumlu değerlendirildiği ifade edilmektedir. Öğretmen-

ler içeriğinin ihtiyaca cevap verir nitelikte açık ve anlaşılır olduğunu, örnekler ve canlandırılmaların kullanılmasıyla işlevsel hale geldiğini, eğitim materyallerinin özenli bir biçimde hazırlandığını belirtmektedir. Öğretmenler eğitimlerin hafta sonu yapılmasından hoşlanmamakla birlikte, bu sürecin iyi bir deneyim olduğunu, önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kendi sınıflarında da uygulamayı düşündüklerini ve eğitimci meslektaşlarına da önerdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim sonrasında öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevginin, saygının ve meslekte (özellikle sınıf yönetiminde) kendilerine duydukları güvenin arttığı belirtilmektedir. Eğitim sonrasında, öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik iletişim becerilerinde, sınıf yönetimine ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum, algı ve uygulamalarında olumlu yönde bir değişim olduğu ifade edilmektedir. Raporda, yüzyüze eğitimlerin öğretmenlerin algılarını değiştirmekte etkili olduğu, ancak sınıftaki davranışlarında değişiklik olabilmesi için daha uzun süreli bir etkileşime ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bu amaçla eğitimlerden sonra öğretmenlerle daha uzun soluklu çalışmalar yapılması, süreçte destek verilmesi, yapılan çalışmaların izlenmesi ve e-Kampüsten eğitimlerle etkileşime devam edilmesi önerilmektedir. Bu uygulamaların yıllara göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi de öneriler arasındadır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bir sivil toplum örgütünün (ÖRAV) okullarda heyecan ve heves yaratması, herkesçe özlenen bir gelişmedir. *Öğretmenin Sınırı Yok* projesinde, her ne kadar başlangıçta öğretmenlerin yarısı etkinliklere isteksiz olarak katılsa da, programın olumlu bazı etkilere yol açtığını görmek sevindiricidir. Zira eğitimler hakkındaki olumlu geribildirimler yaygınlaştıkça söz konusu isteksizliğin azalabileceği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik desteklerin artabileceği düşünülmektedir. ÖRAV’ın (2009) yapmış olduğu değerlendirme çalışmaları, Guskey (2000)’nin beş düzeyde tanımladığı mesleki gelişim değerlendirmelerinden birinci (katılımcı reaksiyonları), ikinci (katılımcıların öğrenme düzeyleri) ve dördüncü (katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri) düzeyde çalışıldığını göstermektedir. Bununla birlikte rapor bilimsel olarak incelendiğinde, bazı önemli metodolojik sıkıntıların olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, değerlendirmenin alanyazında yer alan mesleki gelişim değerlendirme modelleri (Guskey, 2000 ya da Muijs ve Lindsay, 2008) dikkate alınmadan yapılması, karma yöntemde hangi strateji ya da desenin kullanıldığının açık olmaması, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri hakkında bilgi verilmemesi, (frekans ve yüzde dışındaki) veri analizlerinin açık ve ayrıntılı olarak belirtilmemesi gibi önemli noktalar raporun bilimsel niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin bilimsel yollarla ve sürekli değerlendirilmesi, programların etkililiğini artırmada ve projelere itibar kazandırmada en etkili yollardan biridir. Değerlendirmenin önemi ve getirdiği işyükü anlaşıldığında bunun başlı başına bir iş olduğu fark edilecektir. Bu durumda program değerlendirme takımının/biriminin oluşturulması, akademik danışmanlık alınması, sadece iç değil, dış değerlendirme yoluna da gidilerek, sonuç raporlarının kamuoyuyla paylaşılmasıyla daha etkili uygulamalara yelken açılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Modelleri

Bilindiği gibi Türkiye’de mesleki gelişim etkinlikleri daha çok kurs/ seminer düzenlenerek yapılmaktadır. Oysa alanyazın incelendiğinde farklı modellerin de olduğu görülmektedir (Guskey, 2000; Sparks ve Loucks-Horsley, 2007):

a. Rehberli bireysel gelişim modeli: Kendi öğrenmelerini yönlendiren yetişkinlerin öğrenmeye istekli olacakları ve daha etkili öğrenecekleri görüşünü temel alan bu modelin temel özelliği; öğrenmeyi öğretmenin kendisinin tasarlamasıdır. Öğretmenler gereksinim duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerini (seminere, çalıştaya katılma vb.) seçerler ve kendi öğrenmelerini değerlendirirler.

b. Gözlem / değerlendirme modeli: Alanyazında öğretmen değerlendirme, klinik denetim ya da akran koçluğu gibi isimlerle de geçen bu modelde, gözlem yoluyla öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili nesnel veriler ve geribildirim sağlanır. Model, gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi adımlarından oluşur. Öğretmenler, etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirildikten sonra, sınıflarında gözlemlenir ve kendilerine danışmanlık yapılırsa, öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli gelişmeler sağlanabilmektedir.

c. Geliştirme / ilerletme sürecine katılım modeli: Bu model, “yetişkinler bilimleri gereken bir şey olduğunda ya da çözmeleri gereken bir sorun olduğunda en iyi öğrenirler” görüşüne dayanır. Okul geliştirmenin de bir parçası olarak, öğretmenler program geliştirme, uyarılma çalışmaları yürütebilirler ya da belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alırlar, okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma vb. yollarla kendilerini geliştirirler.

d. Kurs / Seminer modeli: Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitim liderinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da gruba öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneksel) modeldir. Etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıfa transferi zayıftır.

e. Araştırma – inceleme modeli: Bu model, alanyazında eylem araştırmasına benzerliğiyle bilinir. Öğretmenlerin, öğretim alanında bir sorunu belirleyerek, bu sorunun çözümüne yönelik plan yapması, veri toplaması, yorumlamasına dayalı olarak kendi öğretiminde değişiklikler yapmasına olanak sağlayan bir modeldir.

f. Çalışma grupları modeli: Yaygın problemlere çözüm bulmada tüm okul personelinin katılımını içeren bu modelde, oluşturulan çalışma grupları problemin farklı boyutlarına odaklanır. Bu model sayesinde, okul gelişim çalışmaları işbirliği halinde planlanabilir, öğretimle ilgili yenilikler uygulanabilir. Modelin etkili olabilmesi, iyi organize edilmiş, odaklanmış ve çalışmalarını tamamlamak için yeterli süreleri olan çalışma gruplarına bağlıdır.

g. Danışmanlık modeli: Bu model ise deneyimli, çok başarılı bir öğretmenin, daha az deneyimli bir meslektaşıyla birlikte çalışmasını içerir. Bu modelin uygulanmasıyla, mesleki hedeflerin tartışılması, etkili uygulamalar hakkında görüşlerin ve stratejilerin paylaşılması sağlanır. Ayrıca, güncel yöntemlerle ilgili tartışmalar, sınıf gözlemleri ve gelişime yönelik taktikler konusunda düzenli çalışmalar yapılmasına olanak sağlanır.

Mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, öğretmen algısının ya da “öğretmen kimdir?” sorusuna verilen cevapların modellere yön verdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmeni *pasif bir uygulayıcı* ya da *teknisyen* olarak gören paradigma, mesle-

ki gelişim için kurs modelini uygun görürken; öğretmeni, *deneyimlerinin mimarı* ya da *kendini geliştiren bir düşünür* olarak gören paradigma, mesleki gelişim için çalışma grupları, eylem araştırması, akran koçluğu, rehberli bireysel gelişim modeli gibi uygulamaları dikkate almaktadır.

Guskey (2000), model seçiminin programın hedefleri, içerik ve uygulama yapılacak bağlama göre değişeceğini, ayrıca modellerin kombinasyonundan oluşan bir mesleki gelişim planı yapılırsa her modelin üstün yönlerinden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Sparks (1986), çalıştay yaklaşımına ek olarak akran koçluğu ve danışman (mentor) koçluğu uygulanan gruplar arasında, akran koçluğunun, sınıftaki performans üzerinde çok etkili olduğunu saptamıştır. Sparks ve Loucks-Horsley'e (2007) göre, kurs modelinde *tek atımlık* (one-shot) seminerler düzenlemek yerine, sınıfta yapılan uygulamaların ve akran koçluğunun kurslarla birlikte uygulanmasının daha etkili olacağı belirtmektedir. Ayrıca, gözlem /değerlendirme modelini öğretmeni değerlendirmenin bir yolu olarak düşünmek yerine, bu modelin çeşitli şekilleri olduğunun da dikkate alınmasıyla (akran koçluğu, klinik danışmanlık vb.) etkili uygulamaların yapılabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Saban (2000) ve Demirkol (2010) da kurs, seminer ve konferansların yanısıra danışman koçluğu, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve proje ekiplerinde çalışma gibi değişik türde mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Guskey (2007), mesleki gelişimin *kariyer döngüsünün bir parçası, özyönetimli bir gezi* ya da *alandaki gelişmelerle beraber olma çabası* olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Böyle bakıldığında mesleki gelişim, hem içinde yer aldığı örgütsel bağlamdan etkilenir, hem de bu bağlamı etkiler. Bu anlamda mesleki gelişim çalışmaları hem "sanat" hem de "bilim" haline gelir. Mesleki gelişim programlarında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır ve bu ilkelerin uygulanması mesleki gelişimin başarısını garanti etmez; fakat yokluğu, başarısızlığının habercisidir (Guskey, 2007): **İlk** olarak değişim hem bireysel hem de örgütsel bir süreçtir. Bazı durumlarda birey değişmek ister fakat örgüt yapısı ve olanakları değişime izin vermez. Bazı durumlarda ise örgüt destekleyici ve ilerlemeci bir yapıda olabilir fakat bireyler yeterli düzeyde güdülenmezler. Birey ve örgütün değişimi uygun oranlarda birbirini desteklemelidir. **İkinci** olarak değişim küçük adımlarla ve kademeli olarak artan bir yapıda planlanmalıdır. Değişimi sabote etmenin en kolay yollarından biri kısa sürede çok fazla değişiklik beklemektir. Başarılı mesleki gelişim programları *aşamalı* ve *artan* bir yaklaşımla değişimi planlar. **Üçüncü** olarak bireylerin izole olmadan birbirlerini desteklemeleri için takım çalışması yapmaları gerekir. **Dördüncü** ilkeye göre katılımcılara geribildirim verilmelidir. Özellikle yeni uygulamaların yapıldığı ve değişimin durduğu anlarda katılımcıların geribildirime ihtiyaçları vardır. Biçimlendirici (formative) değerlendirme, öğrenme süreçleri ve öğrenmede problem yaşanan yerleri göstermesi açısından önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda öğreticiye uygulamaların etkililiği konusunda bilgi verir. **Beşinci** olarak mesleki gelişim programlarında sürekli takip, destek ve baskı gereklidir. Çok az insan aldıkları eğitimden sonra başarılı uygulamalar gerçekleştirir. Bu nedenle değişim için rehberlik, yönlendirme ve baskıyla birlikte, destek gereklidir. Etkili bir program için mesleki gelişim bir *olay* olarak değil, bir *süreç* olarak görülmelidir.

Etkili mesleki gelişim uygulamalarının nasıl olabileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Garet ve diğerleri (2001) yaptıkları geniş çaplı araştırmada, mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin öğrenmelerine farklı etkilerini karşılaştırmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre, kendi bilgi ve becerilerinde gelişme sağlayan ve sınıftaki uygulamalarında olumlu değişim sağlayan üç özellik anlamı bulunmuştur: a) branş içeriğine odaklanma, b) etkin öğrenme olanakları, c) diğer öğrenme etkinlikleriyle tutarlılık / uyum. Bu üç özellik aracılığıyla, aşağıda belirtilen yapısal özelliklerin de öğretmenlerin öğrenmelerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür: a) etkinliğin biçimi (örn. çalıştay ya da çalışma grubu oluşu), b) aynı okuldan, sınıf düzeyinden ya da branştan öğretmenlerin topluca katılımı, c) etkinliğin süresi. Bunlara ek olarak, mesleki gelişimin planlanmasında, hangi modellerin uygulanacağına dikkat etmek yerine, kursun süresi, toplu katılımın olması, içerik, etkin öğrenme ve tutarlılık gibi temel özelliklere odaklanılması önerilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle uzun yıllardır uğraşan Sparks ve Loucks-Horsley'e (2007) göre etkili mesleki gelişim uygulamalarının bilinen özellikleri şu şekildedir:

- a. Okul ortamlarında ve tüm okul kapsamında programların düzenlenmesi,
- b. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, birbirlerine yardımcı ve planlayıcı konumda olması,
- c. Farklılaştırılmış eğitim olanaklarıyla bireysel öğretime odaklanılması,
- d. Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirlemesi, etkinlikler seçmesi ve sürece aktif katılması,
- e. Gösteriye (demonstrasyona) önem veren, danışman eşliğinde denemelerin yapıldığı, geribildirim verildiği, somut ve zaman içine yayılmış eğitimler düzenlenmesi,
- f. İstendiği anda sürekli yardım ve destek sağlanması.

Guskey (2000) de *okul temelli* (site-based) mesleki gelişim uygulamalarının, *bölge temelli* (district-wide) uygulamalardan genellikle daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bölge temelli uygulamalar, tek seferlik sunumlardan oluşur ve bu sunumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük sorunlarıyla daha az ilgilidir. Ayrıca, yeni uygulamaların başarılı olabilmesi için gerekli yönlendirme ve destek genellikle yeterli değildir. Okul temelli uygulamalarda ise, içerik ve işleyiş okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiğinden daha etkilidir. Gündeme alınan konular, örgütsel bağlamla daha çok ilişkilidir. Ayrıca, az kişiyle çalışıldığından, mesleki gelişim programıyla ilgili karar alınırken kolaylıkla uzlaşılabilir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının başarısı, bölgenin-ilin örgütsel bağlamıyla da çeşitli şekillerde ilişkilidir. Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; okul ve bölge iklimi, yönetici-lider tutum ve davranışları, il-bölge politikaları ve sistemi ile öğretmenlerin katılımıdır. Başarılı mesleki gelişim olan örgütlerde;

a. Personel arasında ortak ve tutarlı bir hedef vardır. Bu hedefler, kendileri ve öğrencileri için yüksek beklentiler yansıtır.

b. Yöneticiler meslektaş işbirliği (collegiality) çerçevesinde, güçlü bir lider ola-

bilmek için çaba harcayarak, kendileriyle personel arasındaki statü farklılıklarını azaltırlar. Resmî olmayan (informal) iletişim kurarak, koordinasyonu sağlamak için resmî prosedürleri azaltmaya çalışırlar. Uzun erimli değişimler müdürlerin katıldığı programlarda gerçekleşmektedir. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için, hem okul hem de bölge yöneticilerinin eğitime katılması, yöneticilerin *gelişimin bekçisi* rolünde olması gerekmektedir.

c. Yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim ve sürekli ilerlemeye öncelik verirler.

d. Yönetici ve öğretmenler hedeflere ulaşma sürecini izlerken, belli kişilerin “becerileri” üzerine *yargı özeti* yapmak yerine; engelleri belirleme ve bunlarla baş etme yollarını aramanın resmî ve resmî olmayan tüm yollarını kullanmaya çalışır.

e. Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi, uzmanlık, kaynaklar ve gerekli zaman, cömertçe ve uygun olarak sunulur (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007).

Etkili programların bir özelliği de sistematik değerlendirme yapılmasıdır. Guskey’e (2000; 2007) göre mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi, harcanan çabaların karşılığının alınmadığını ortaya koyar, mesleki gelişim süreci ve etkileriyle ilgili akılcı ve güvenilir kararlar alabilmek için anlamlı bilgiler sağlar. Guskey (2000; 2002) öğretmenlerin mesleki gelişiminde beş düzeyde değerlendirme yapılabileceğini belirtir: a) katılımcı reaksiyonları, b) katılımcıların öğrenme düzeyleri, c) örgütün desteği ve değişimi, d) katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri, e) öğrenci öğrenme çıktıları (başarısı). Her düzeyde veri toplamak biraz daha karmaşık bir hal alır ve her düzey bir öncekinin üzerine kurulduğundan, bir düzeydeki başarı kendisinden sonraki düzeylerdeki başarı için gereklidir.

Guskey (2002), etkili mesleki gelişim için planlamada bu düzeylerin tersiyle hareket edilmesini, *geriye doğru planlamayı* (working backward) önermektedir. Buna göre önce elde edilmek istenen öğrenci öğrenmelerine (çıktılara) karar verilmelidir (5. düzey). Daha sonra hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin bu öğrenmelerin sağlanmasında etkili olacağına karar verilmelidir (4. düzey). Belirlenen bu amaçlar için ne tür örgütsel desteğe ihtiyaç olduğu düşünülmelidir (3. düzey) (Bazen örgüt kültürü uygulamanın önündeki en büyük engeldir). Belirlenen uygulamaları gerçekleştirmek üzere katılımcıların ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacı olduğuna karar verilmelidir (2. düzey). Son olarak katılımcılara gerekli bilgi ve becerileri sağlamak üzere ne tür deneyimler sunulması gerektiğine karar verilmelidir (1. düzey). Geriye doğru planlama oldukça önemlidir, çünkü bir düzeydeki kararlar bir sonrakinin etkilemektedir. Örneğin öğrenci öğrenmesinde hedeflenen çıktılar, uygulanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerini etkiler. Uygulanması gereken öğretim yöntem ve teknikleri de gerekli olan örgütsel destek ve değişim çabalarını etkiler. Bununla birlikte öğrenci öğrenmesindeki çıktılara karar verilse bile, bir örgütte işe yarayan stratejiler, başka bir örgütte aynı derece başarılı olmayabilir. Bu nedenle evrensel ilkeler ya da evrensel geçerliliği olan bir mesleki gelişim programı hazırlamak oldukça zordur. Neyin işe yarayacağı, nerede, ne zaman ve kiminle birlikte olduğuna bağlıdır.

Türkiye’de etkili mesleki gelişim programlarının engelleri ve sorunlar

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çabalar 50 yıllık bir deneyime sahiptir, ancak ciddi sorunlarla karşı karşıyadır.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey – TALIS) raporu (Büyüköztürk vd., 2010), bu konuyla ilgili önemli sorunlara işaret etmektedir. Bulgulara göre, Türkiye, Danimarka, İzlanda ve Slovakya'daki öğretmenlerin dörtte biri son 18 ayda herhangi bir etkinliğe katılmamışlardır ve etkinliklere katıldıkları gün sayısının da az olduğu belirtilmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin ise sadece yaklaşık %25'inin bu etkinliklerin çok etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna ek olarak, eğitim düzeyleri daha düşük olan (lise-önlisans) öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitilmiş öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine daha az katıldıkları, kalabalık şehirlerde görev yapan öğretmenlerin daha çok etkinliğe katıldıkları görülmektedir.

Rapora göre, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri, ders programının uygun olmaması, ailevi sorumluluklar nedeniyle zaman ayıramama ve kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin en etkili bulunduğu uygulamalar, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlenme ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılmadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 20'sinin "kurs/çalıştay" ve "konferans/seminer" türü mesleki etkinliklerin gelişimleri üzerinde "hiç" veya "çok az" etkisinin olduğunu belirtmeleri dikkat çekmektedir. İlginç bir şekilde, diğer ülkelerdeki öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki gelişim etkinliklerine katılımı azalırken, Türkiye'deki öğretmenlerin katılımının değişmemesidir. Ancak, öğretmenlerin etkinliklere katılma isteklerinin ileri yaşlarda düştüğü görülmektedir. Ayrıca, özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine katılma sayıları ve sürelerinin daha fazla olduğu, katıldıkları etkinlikleri de daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler en fazla "özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere öğretim" alanında (% 62.52) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun ardından sırasıyla "eğitimde bilgi teknolojilerini kullanma becerisi" (% 54.11) ve "çokkültürlü ortamlarda öğretim" (% 52.28) alanlarında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim etkinlikleri için ödeme yaptığını belirten öğretmenlerin, ödeme yapmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve katılmak istedikleri belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Son 10 yılda, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yapılan doktora tezleri incelendiğinde, farklı branşlardan öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri genelde olumsuzdur (Aydoğan, 2002; Çiftçi, 2008; Pasmaz, 2008). Bunun nedeni de mesleki gelişime ilişkin çalışmaların daha çok anlatım ve gösteriye dayalı olması, uygulamaya dönük örneklerin kullanılmaması (Kıldan, 2008; Pasmaz, 2008); öğretmenin programdan beklentilerinin (fiziki şartlar, konaklama imkânları, yemekler, eğitim öğretim imkânları, programın düzenlendiği zaman, programın süresi v.b.) yeterli düzeyde karşılanamaması olarak görülmektedir (Çiftçi, 2008; Kıldan, 2008; Kış, 2007; Pasmaz, 2008).

Özoğlu'na (2010a) göre, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın etkinliklerinde, özellikle mahalli yürütülen faaliyetlerde katılımın zorunlu tutulması, katılımcıların verilen eğitime ne derece istekli katıldığı ve ne derece öğrenmeye açık olduğunun belirgin olmayışı, faaliyetlerin büyük çoğunluğunda yerel eğitim ihtiyaçlarından çok merkezi olarak belirlenen konuların işlenmesi, hizmetiçi eğitime ayrılan bütçenin

kısıtlı olması, yükseköğretim kurumlarının hizmetiçi eğitimde belirgin bir rol üstlenmeyişi, öğretmenlerimizin hizmetiçi eğitime ilişkin olumsuz algı ve tutumları, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde pasif uygulayıcı olarak konumlandırılmaları gibi sorunların olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir maliyeti vardır. Bu amaç için 2009 yılında 136.724.000,00 TL harcandığı ve kişi başı maliyetin 326,30 TL olduğu belirtilse de (MEB, 2010), Türk Eğitim Derneği'nin çalışmasına göre (TED, 2009), aynı yıl hizmetiçi eğitimde öğretmen başına düşen harcama yaklaşık 17 TL'dir. İlginç bir şekilde, MEB'nın yukarıda sözü edilen aynı raporda öğretmenlere etkinlikler sırasında ödenen günlük yevmiye miktarının yetersizliğini, konaklama ücretinin 10 gün ile sınırlı olmasını, eğitim görevlilerine MEB tarafından ödenen ek ders ücretlerinin yetersizliğini ve eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini dile getirmektedir (MEB, 2010, 79-80). Bu durumda mesleki gelişim için yapılan harcamaların yetersiz olduğu söylenebilir. Kısacası söz konusu rakamlar ülkemizde en ekonomik model olan kurs düzenleme modelinin tercih edilmesinin ve üniversitelerle yeterli işbirliği kurulamamasının nedenini açıklamakta, nitelik sorununun sebeplerinden birini ortaya koymaktadır.

Sorunun bir diğer boyutunu da öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları oluşturmaktadır. Aydın (MEB, 2010, 99), Türkiye'de eğitimlere katılan öğretmenleri a) *öğrenciler*, b) *tatilciler* ve c) *mahkûmlar* olarak üç grupta tanımlamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin daha çok mecburiyet hissiyle eğitime katıldıklarını belirtmekte, "gönüllülük"ten ziyade "ilgili" olmanın ölçüt alınmasını önermektedir. Öte yandan yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerimizin mesleki gelişim ihtiyacı hissetmediğine dair bulgular ortaya konmaktadır. Buna göre, özellikle öğretim programlarının değiştiği ve yoğun bir mesleki gelişim ihtiyacının olduğu bir dönemde, öğretmenler arasında son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı %40'tır. Öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlediğini, %16.4'ü son bir yılda mesleki gelişimle ilgili hiç kitap okumadığını, %1.1'i yeni öğretim programlarının basılı bir nüshasını edindiğini, %47'si son bir yılda sadece 1-2 kitap okuduğunu belirtmektedir (TED, 2009). Bu sonuçlar, öğretmenlerimizin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadığını ortaya koymaktadır (Özoğlu, 2010b).

Son 10 yılda Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili makaleler irdelendiğinde, konuyla ilgili sorunlar şöyle listelenebilir:

- a. MEB'in düzenlediği mesleki gelişim uygulamalarının sayıca azlığı ve nitelik açısından yeterli bulunmayışı,
- b. Mesleki gelişim için etkinlikte bulunmaya güdüleyici etkenlerin olmayışı,
- c. Eğitimlerin konuları belirlenirken öğretmenlere sorulmaması, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmaması, etkinliklerin yapılacağı fiziki ortam ve programın süresinin öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarına uyarlanmayışı,
- d. Öğretmenlerin etkinlik seçmede her zaman özgür olmamaları,
- e. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz kalmaları ve uygun zaman bulamadıklarını belirtmeleri,

f. Kurs, seminer ve konferansların ötesinde diğer mesleki gelişim modellerinden yararlanılmaması,

g. Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında MEB ve üniversiteler arasında yeterince işbirliğinin bulunmaması,

h. Etkinliklerin uygulamalı ve örneklerle dayalı yapılması yerine, genellikle teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesi,

i. Zamana yayılan ve detaylı olarak planlanan, kaydı tutulan, sürekli ve sistemli mesleki gelişim uygulamalarının olmaması,

j. Öğretmenlerin amaçlanan öğrenmeleri kısmen kazanabilmeleri ve kazandıkları bilgileri iş yaşamlarında istenen düzeyde kullanamamaları,

k. Öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları,

l. Özellikle yabancı dil ve bilgisayar kurslarında, katılımcıların seviyelerine göre gruplandırılmaması (Demirkol, 2010; Gönen ve Kocakaya, 2006; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2002; Kazu ve Kerimgil, 2008; Kaya vd., 2004; Önen vd., 2009; Özer, 2004; Uçar ve İpek, 2006; Yalın, 2001).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de MEB tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları genel olarak kalabalık seminer ve toplantılar halinde uygulanmaktadır. Son 10 yıla bakıldığında, 17. ve 18. Milli Eğitim Şurası’nda, Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda ve 60. Hükümet Eylem Planı’nda ayrı maddelerle yer almasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda düşündürücü sonuçlarla karşılaştığı söylenebilir. Önemli yankılar yaratan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2010 (TALIS) raporuna göre, Türkiye genç bir öğretmen kadrosuna sahiptir ancak mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememekte ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığını düşünmektedir (Büyükoztürk vd., 2010).

Yurt dışındaki ilgili araştırmalarda geleneksel seminer ve çalıştayların uygulama şansı vermediği, takip ve geribildirim sağlamadığı için etkisiz olduğu belirtilmekte; öğretmenlerin bu tür programları sıkıcı, ihtiyaçlardan uzak ve uygulaması zayıf olarak gördüğü ifade edilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni öğretim programlarında öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeye odaklandığı bir zamanda, mesleki gelişim programlarında “*tebeşir ve tahta*” olarak bilinen, katı didaktik bir yöntemle etkin öğretme yöntemlerini tanıtmalarının yarattığı ironi gözden kaçırılmamalıdır (World Bank, 2006). Bu tür eğitimlerle öğretmen geliştirme, bağlamından koparılmıştır (Fullan, 1990) ve öğretmenlerin mevcut inanç ve ihtiyaçlarını dikkate almadığından etkisizdir (Bümen, 2009). Bu görüşler, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan etkinliklerin niçin başarısız olduğunu açıklamaya yardım etmektedir.

Avalos (2011), son 10 yılda mesleki gelişim alanındaki yayınları inceleyerek, öğretmenlerin öğrenme ve gelişmesinin oldukça *karmaşık bir süreç* olduğunu ve farklı öğeleri barındıran, eşit önemde faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Bunun yanında sürecin merkezinde olmak üzere, öğretmenler öğrenme ve gelişmenin hem *öznesi*

hem de *nesnesi* olmayı sürdürmektedir. Bağlamsal etkenler, her ülkeye göre değişen geleneklere, örf ve adetlere, politik çevreye ve okul koşullarına göre şekillenen öğrenme ihtiyaçlarıyla etkileşim halindedir. Dolayısıyla Namibya'daki öğretmenlerin mesleki gelişiminin başlama noktası ile Kanada ya da Hollanda'nunki farklı olacaktır. Bu noktada araştırmalardan elde edilen olumlu sonuç, farklı biçimlerdeki mesleki gelişim etkinliklerinin belli bir derecede etki yaratabilmesidir. Ancak hâlâ bu değişimlerin ne kadar yaygınlaştığı ya da ne kadar ileri götürülmeye çalışıldığının çok fazla bilinemediği ifade edilmektedir. Yine de başarılı deneyimlere göre uzun süreli ya da sürekli girişimlerin, kısa süreli olanlara göre daha etkili olduğu ortaya konmaktadır.

Bu görüşler, yıllardır konu ile ilgilenen Guskey (2007)'i doğrulamaktadır. Guskey (2007), alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili geniş bir araştırma tabanı olsa da birbirine zıt bulguların olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmene özel ve günlük sınıf etkinliklerine odaklanmasını önerirken, bazıları bunları önemsemekle birlikte daha bütüncül ve örgütsel yaklaşımları gerekli görür. Bazı uzmanlar mesleki gelişim reformlarının mutlaka öğretmenler veya okul personeli tarafından başlatılması/ yürütülmesi gerektiğini belirtir. Bazıları ise onların geniş bir değişimi düşünme ve uygulama fırsatları olmadığı için, net bir vizyonu olan rehberliğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla başarılı mesleki gelişim programlarının özelliklerini belirlemedeki en büyük problem, "tek bir doğru cevap" bulmaya çalışmaktır. Genel reçeteler uygulayıcılara pek yol gösterici olamaz, çünkü "bağlam"ın (context) güçlü bir etkisi vardır. Araştırmalarla genel bazı ilkelere ulaşılsa bile kurumsal ve/veya bireysel durumların benzersizliği her zaman kritik bir etmendir. Bir bağlamda öğretmen önderliğindeki etkinlikler, başka bir bağlamda yönetsel bir yapılanmaya ihtiyaç olabilir. Bir bağlamda aşamalı yaklaşım, başka bir bağlamda tüm örgütsel düzeylerde acil ve güçlü değişimler gerekebilir. Başka bir deyişle, "tek bir doğru cevap" ya da "tek bir doğru yol" yerine, bağlama göre geliştirilmiş *cevaplar koleksiyonu* vardır. Bu yüzden amaç, *en uygun karışımı* bulmak, bu karışımın da zamanla değişebileceğinin farkında olmak olmalıdır.

Türkiye'de öğretmenlerin %73'ünün 40 yaşın altında olduğu düşünülürse (Büyüköztürk vd., 2010), mesleki gelişim gereksiniminin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Ancak ilgili araştırma ve yayınlar bu konuda karnemizin çok başarılı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim vardır. Bu gereksinimin MEB tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların arttığı, bir uyanışın başladığı söylenebilir. Ancak önemli adımları dikkatle planlamak adına şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili araştırma ve yayınların nitelik ve nicelik bakımından artırılması gerekmektedir. Örneğin Avalos (2011)'un yaptığı analize göre, son 10 yılda bu alanda uluslararası yayın yapan ülkeler incelendiğinde, Kanada, İngiltere, Avustralya, Hollanda, ABD gibi ülkeler öne çıkarken, Türkiye'nin adının geçmemesi dikkat çekmektedir. Yurt dışında sadece öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine dergiler yayınlandığı, çok sayıda kitap yazıldığı görülürse, ülkemizin durumu oldukça düşündürücüdür. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmaların hem MEB-EARGED, hem TÜBİTAK ve DPT, hem ÖRAV ve diğer STK'lar (ör. TED, ERG), hem de üniversitelerin araştırma fonları tarafından desteklenmesi, destek türü ve miktarının araştırmaya teşvik edici nitelikte olması gereklidir.

2. Araştırma desteklerinin özellikle kurs/ seminer düzenleme modeli dışındaki modellere yönelik olmasında yarar vardır. Nitekim TALIS raporuna göre ülkemizdeki öğretmenlerin en etkili bulduğu uygulamalar, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlenme ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılmadır. Özellikle eylem araştırmalarına yönelik teşviklerin artırılması yararlı olabilir. Ayrıca tarama (survey) tipi araştırmaların ötesinde, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı desenlerle, eğitimler sonrasında okula ve sınıfa neyin, ne kadar yansıdığına incelenmesinde yarar vardır. Özellikle mesleki gelişim programlarının kişisel memnuniyete etkilerinden ziyade, öğrenci başarısına etkilerini inceleyen uzun soluklu araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

3. MEB, araştırmacılara öğretmenlerin mesleki gelişimleri için farklı modelleri uygulayarak sonuçlarını incelemek konusunda kolaylaştırıcı olmalıdır. Mevcut durumda herhangi bir araştırmacının belli bir il ya da bölgedeki öğretmenlere mesleki gelişim etkinliği düzenleyerek kapsamlı bir araştırma yapması zor görünmektedir. Özer (2004) ve Bayrakçı'nın (2009) da önerdiği gibi, MEB-Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı EARGED ile birlikte, artık hemen hemen her ilde bulunan Eğitim Fakülteleriyle üçlü işbirliği kurarak, kurs-seminer-konferans türü eğitimlerden ziyade, yukarıda belirtilen diğer modellerin potansiyelleri hakkında araştırmalar yürütülmelidir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin temel becerilerini geliştirmek için "danışmanlık modeli"nin etkisi nasıldır? Kıdemli öğretmenlere yönelik etkili mesleki gelişim modelleri ne olabilir? Kurs modeli dışındaki modeller öğrenci başarısını artırıyor mu? Karma ya da harmanlanmış mesleki gelişim modellerinin sınıfa, okula ve başarıya etkisi nasıldır? Farklı modellerin maliyet – yarar analizi sonuçları nasıldır? gibi sorulara yanıt verecek, kapsamlı ve güçlü araştırmalara öncelik verilmelidir. Bu öneriler ÖRAV için de orta vadele hedefler içinde yer alabilir. Ayrıca ilgili modellerin -örnek uygulamalarla desteklenmiş- açıklamalarının yer aldığı bir elkitabı yayınlanmalıdır.

4. MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın isminde de değişikliğe gidilmelidir. Daha önce belirtildiği gibi, alanyazında giderek artan bir şekilde, *hizmetiçi eğitim* yerine *mesleki gelişim* kavramı tercih edilmektedir. MEB'nin 2010 yılında düzenlediği çalıştay başlığında "hizmetiçi eğitim", 2008 yılında son raporu yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesinde hem "hizmetiçi eğitim" hem de "mesleki gelişim" teriminin kullanılması da bir çelişki ve kavram karmaşası yaratmaktadır. Çözüm olarak dünyada gittikçe yaygınlaşan mesleki gelişim terimi tercih edilmeli, *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Genel Müdürlüğü* ile ifade edilebilecek şekilde, özel bütçeli kuruluş bağlamında genel müdürlük düzenlemesine (MEB, 2010, 83) gidilmelidir.

5. TALIS Türkiye bulgularından hareketle, lise-önlisans mezunu olan öğretmenler ile lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin işbirliğini artıracak mesleki gelişim modellerinin uygulanması (ör. danışmanlık), güdülenme sorunlarına çare olabilir. Okullar arası işbirliği ve okul ziyaretleri yoluyla da az nüfuslu bölgelerde çalışan öğretmenlere ulaşmak mümkün olabilir.

6. Uluslar arası TALIS bulgularına göre mesleki gelişim etkinlikleri için ödeme yaptığını belirten öğretmenlerin, ödeme yapmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve katılmak istedikleri

görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Türkiye'deki öğretmenlerin kapsamlı mesleki gelişim etkinliklerine katılım için cüzi ya da makul bir ücret ödemeleri yoluna gidilmelidir.

7. Türkiye'nin 2009 PISA sonuçları dikkate alınarak, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki öğrenci performansını geliştirebilmek için Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının öncelikli olması önerilebilir.

8. Yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi konusunda Türkiye'nin durumu son derece düşündürücüdür. Uşun'un (2008), Gönen ve Kocakaya'nın (2006) da önerdiği gibi, mesleki gelişim uygulamaları etkin olarak değerlendirilmelidir. MEB, çeşitli anketleri elektronik ortamda (web) hizmete sunsa da, seminer/ konferans sonrası uygulanan memnuniyet anketlerine dayalı değerlendirmeler yeterli değildir. MEB tarafından düzenlenen çalıştayda da gündeme getirilen bu soruna öneri olarak, öğretmenlerce özdeğerlendirme raporu hazırlanması, öğrenilenlerin sınıfta uygulanmasına ilişkin örnekleri içeren dosya (portfolyo) oluşturulması, okul müdürleri ve müfettişlerin izleme raporu hazırlanması, izleme anketlerinin yenilenmesi, kurs sonu sınavlarındaki başarı ölçütünün 45'ten 60'a yükseltilmesi, izleme ve değerlendirme yapacak birimde en az yüksek lisans eğitimi almış uzman personel görevlendirilmesi, öğrenci görüşlerinin izlenmesi gibi öneriler yer almıştır (MEB, 2010). Bunlara ek olarak, görev alanı sadece mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirmek olan bir alt birim kurulmalı, yerel değerlendirme çalışmalarını birleştiren yıllık değerlendirme raporları yayınlanmalıdır. Öğretmenlerin programlara yönelik tepkileri, tutumları yerine, sınıftaki /örgütteki değişim ve öğrenci başarısına yansımalar değerlendirilmelidir. Bu konuda Guskey (2000) ya da maliyet – yarar analizlerini de içeren Muijs ve Lindsay (2008)'in önerdiği değerlendirme modelleri kullanılarak programlar değerlendirilmeli ve internet yoluyla kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

9. Mesleki gelişim programlarının planlanmasında yeni bir sistematik yol geliştirilmelidir. Planlamada merkezîyetçi yaklaşımı benimsemek yerine, yerel düzeyde etkinlikler teşvik edilmelidir (Demirkol, 2010; Özoğlu, 2010b). Ayrıca bu işi yaygınlaştırmak ve daha etkili hale getirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçe artırılmalıdır (Özoğlu, 2010b). Esasen MEB'nca düzenlenen çalıştayda da mevzuat, bütçe ve diğer kaynaklar konusunda benzer görüşleri dile getirilmekte; bütçe, günlük yevmiye ve eğitim görevlilerine ödenen ek ders ücreti miktarlarının artırılması, gerektiğinde uçak ile seyahat edilebilmesi, parasal kaynakların faaliyet bazında maliyet yarar analizinin yapılması önerilmektedir (MEB, 2010,80). Bir başka öneri, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik girişimlerin %100 vergi indirimle desteklenmesidir (TED, 2009).

10. Hem kurama hem de uygulamaya geribildirim sağlayacağından öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmaları teşvik edilmelidir. Atay'ın (2006) çalışmasında, işbirlikli eylem araştırmaları yürüten öğretmenlerin araştırmayla ilgili algılarının geliştiği, işbirliğinin önemini fark ettikleri ve öğretimde yenilikleri uygulamada daha istekli oldukları belirlenerek, eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Uşun'un (2008) da önerdiği gibi, öğretmenlerin "araştırmacı-öğretmen" niteliği kazanmaları önemsenmelidir. Bu

konudaki bilgi alt yapısını güçlendirmek adına eylem araştırmaları ile ilgili bir kılavuz hazırlanmalı, elektronik olarak yayınlanmalıdır. Ayrıca gönüllü öğretmenlerin eylem araştırmaları konusunda uygulamalı olarak yetiştirilmeleri önerilebilir.

11.Eşzamanlı ya da eşzamansız uzaktan eğitimle mesleki gelişim olanakları artırılmalıdır (Özer, 2004; Uşun, 2008). Öğretmenler zaman ve mekân esnekliği sağlama bakımından uzaktan eğitimle mesleki gelişim uygulamalarını olumlu karşılamaktadır (Baran ve Çağıltay, 2006). Yurt dışında pek çok örneği olan bu etkinlikleri, ÖRAV'ın ve bazı üniversitelerin başlattığı görülmektedir. MEB, Eğitim Fakülteleri ve/veya Eğitim Bilimleri Enstitülerinin koordinasyonu ile bu tür programlar açılmalı, öğretmenlere yönelik örgün ve uzaktan tezsiz yüksek lisans programları yürütülmelidir. Eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması ve interaktif web tabanlı eğitimden yararlanılması TED (2009)'nin de önerilerindedir.

12.Öznel gözlemlere göre, Türkiye'de öğretmenlerin memur statüsünde olması sebebiyle kendini geliştirmeye yönelik güdülenme düzeyi düşüktür. Bununla birlikte Kazu ve Kerimgil (2008), öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliğinin gerekliliğine ve yararına inandıkları takdirde, katılmaya daha istekli olabildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılmak kademe-derece ilerlemesi, ek ders ücretlerinin artırılması, atamalarda okul tercih edebilme, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gibi özendirici uygulamalarla (Çiftçi, 2008; Karaata, 2010; Kış, 2007; Korkmaz, 2010; Özer, 2004) desteklenmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve güdülenmenin önündeki engeller (Özoğlu, 2010b) nitel ve nicel araştırmalarla incelenmelidir. Öğretmenlerin rutin görevlerinin dışında ve uygun bir zamana, belli bir süre mesleki gelişim etkinliğine katılma zorunluluğu getirilmesi (Özer, 2004; TED, 2009) de önerilebilir.

13.Bölgedeki mesleki gelişim etkinliklerinin yapısı programların başarısında önemli rol oynar. Kapsamlı programların felsefesi, hedefleri, ödenekleri ve koordinasyonu vardır. Dolayısıyla merkez, il ve ilçe politika ve sistemlerinin bütüncül olarak planlanması ve kolaylık sağlayıcı olması gerekmektedir. Bu koordinasyonu sağlayacak alt yapı ve yönetmeliklerin yenilenmesi uygun olacaktır. Özer'in (2004) ve Bayrakçı'nın (2009) da vurguladığı gibi, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı merkezi ve yerel birimleri ile daha pratik, sistematik ve işler hale gelmelidir. Ayrıca bu dairedeki kadroların ihtiyaçlar ve bilimsel bulgular ışığında güçlendirilmesi, hem merkez, hem de enstitülerde Araştırma-Geliştirme (AR-GE) birimleri kurularak (MEB, 2010), lisansüstü eğitimi uzmanların istihdam edilmesi önerilebilir.

14.Mesleki gelişim uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesinde çok sayıda etmen rol oynar. Ancak, Özer'in (2004) de belirttiği gibi, bu etmenlerden belki de en önemlisi, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, ilgi duydukları konular ve tutumlarıdır. Bu noktada, mesleki gelişim etkinliklerindeki konulardan öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik olması (ihtiyaç analizi) ve uygulamaların izlenmesi gerekmektedir (Aydoğan, 2002; Bayrakçı, 2009; Çiftçi, 2008; Demirkol, 2010; Özer, 2004 ve Özoğlu, 2010b).

15.Yetişkin eğitimi (andragoji) ile çocuk eğitimi (pedagoji) arasında birçok farklılıklar vardır. Örneğin, yetişkinlerin hayat tecrübesi öğrenmelerini etkiler ve güven duyguları her durumda gelişmemiş olabilir. Ayrıca yetişkin eğitiminde öğrenme için güdülenme şarttır ve eğitmen ile yetişkin arasındaki ilişki arkadaş-meslektaş ilişkisi

şeklinde olmalıdır (Kurt, 2000). Dolayısıyla Ültanır ve Akay (2010)'ın da belirttiği gibi, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak eğitimciler, yetişkin eğitimi (andragoji) alanında da eğitim almış olmalıdır. Katılımcıların öğrenme ilkelerini ve özelliklerini dikkate almayan bir öğretim tasarlanmamalı, öğretmenlerin psikolojik durumları programlara ve etkinliklere yansıtılmalıdır. Ayrıca eğitici seçiminde öğretim becerisi, alan uzmanlığı ya da hâkimiyeti, isteklilik gibi ölçütler uygulanmalı; etkililiği sorgulanan eğitimcilere tekrar görev verilmemelidir.

16. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yöneticilerin tutum ve davranışlarının da önemi büyüktür. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için, hem okul hem de yerel yöneticilerin eğitime katılmaları, yöneticilerin *gelişimin bekçisi* rolünde olmaları gerekir (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007). Özer'in (2004) de belirttiği gibi, okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin gereği ve yararı konusunda bilgilendirilmeleri ve ikna edilmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öznel gözlemlere göre, yöneticilerin ilgilenmediği ya da katılmadığı etkinliklerde, öğretmenlerin güdülenme düzeyi de düşmektedir. Bu nedenle etkinliklere yöneticiler de etkin olarak katılmalı, kendilerine yönelik eğitimler planlayarak öğretmenlere örnek olmalıdır. Bu konudaki engeller nitel araştırma yöntemleriyle incelenmelidir.

17. MEB (2008)'nın OTMG modelini incelediği rapora göre modelin uygulanmasına yönelik çeşitli sorunlar ortaya konulmuştur. Bu sorunların çözümü için, öğretmenlere, yöneticilere ve müfettişlere OTMG modeline ilişkin uygulamalı eğitimler düzenlenmeli ve kılavuz daha işlevsel hale getirilmelidir. Ayrıca koordinatör öğretmenlerin haftalık çalışma saatleri belirlenmeli ve bunun karşılığında belirli bir ücret almaları sağlanmalıdır. Bunun yanında OTMG modelinin okullarda yaygınlaştırılabilmesi için bütçe ve donanım olanakları artırılmalıdır.

Kaynakça

- ATAY, Derin (2006). "Teachers' Professional Development: Partnerships in Research", **The Electronic Journal for English as a Second Language**, 10 (2). Erişim Tarihi: 27.12.2010.
- AVALOS, Beatrice (2011). "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years", **Teaching and Teacher Education**, 27, 10–20.
- AYDOĞAN, İsmail (2002). **MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BLANDFORD, Sonia (2000). **Managing Professional Development in Schools**, Routledge Taylor ve Francis, London.
- BARAN, Bahar ve ÇAĞILTAY, Kürşat (2006). "Teachers' Experiences in Online Professional Development Environment", **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, 7(4), 110–122. Erişim tarihi: 27.12.2010.
- BAYRAKÇI, Mustafa (2009). "In-service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices", **Australian Journal of Teacher Education**, 34(1), 10–22.
- BÜMEN, Nilay (2009). "Possible Effects of Professional Development on Turkish Teachers' Self-Efficacy and Classroom Practice", **Professional Development in Education**, 35(2), 261-278.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, AKBABA-ALTUN, Sadegül ve YILDIRIM, Kamil (2010). **Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)**, Ankara. Erişim tarihi: 03.01.2011.
- ÇİFTÇİ, Ersan (2008). **Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmetçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmetçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DEMİRKOL, Mürşide (2010). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim Dergisi**, 188, 158–173.
- EURYDICE (2010). **Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09**. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf Erişim tarihi: 22.12.2010.
- FULLAN, Michael (1990). **Staff Development, Innovation, and Institutional Development. In Changing School Culture Through Staff Development: The 1990 ASCD Yearbook**, (3–25), VA: ASCD, Alexandria
- GARET, Michael S., PORTER, Andrew C., DESİMONE, Laure, BİRMAN, Beatrice F. ve YOON, Kwang Suk (2001). "What Makes Professional Development Effective? Results From A National Sample Of Teachers", **American Educational Research Journal**, 38(4), 915–945.
- GÖNEN, Selahattin ve KOCAKAYA, Serhat (2006). "Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1), 37–44.
- GUSKEY, Thomas R. (2000). **Evaluating Professional Development**, Corwin Press, California.
- GUSKEY, Thomas R. (2002). "Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development", **Educational Leadership**, 59(6), 45–51.
- GUSKEY, Thomas R. (2007). **Results-Oriented Professional Development**, içinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, ve S. B. Ornstein, Contemporary Issues in Curriculum (s. 334–346), Pearson Education, Boston.

- GÜLTEKİN, Mehmet ve ÇUBUKÇU, Zühal (2008). “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 19, 185–201.
- KANLI, Uygur ve YAĞBASAN, Rahmi (2002). “2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 153–154, 37–47. Erişim tarihi: 20.12.2010.
- KARAATA, Cemal (2010). “Milli Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler”, **Milli Eğitim Dergisi**, 185, 107–129.
- KAYA, Ali, ÇEPNİ, Salih ve KÜÇÜK, Mehmet (2004). “Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 3(1), 15. <<http://www.tojet.net/>> Erişim tarihi: 27.12.2010.
- KAZU, İbrahim Yaşar ve KERİMGİL, Seda (2008). “Yeni Atanan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Elazığ İli Örneği)”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 14–30.
- KILDAN, A. Oğuzhan (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- KIŞ, Arzu (2007). **Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- KORKMAZ, İsa (2010). “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Basamaklarının İncelenmesi”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20- 22 Mayıs, Elazığ, s. 447-450.
- KURT, İhsan. (2000). **Yetişkin Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB (2008). **Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi**, Ankara. Erişim tarihi: 01.12.2010
- MEB, (2010). **Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı**, Ankara. Erişim tarihi: 26.10.2010
- MUIJS, Daniel ve LINDSAY, Geoff (2008). “Where Are We At? An Empirical Study of Levels and Methods of Evaluating Continuing Professional Development”, **British Educational Research Journal**, 34(2), 195–211.
- ÖNEN, Fatma, MERTOĞLU, Hatice, SAKA, Mehpare ve GÜRDAL, Ayla (2009). “Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 10 (3), 9–23.
- ÖRAV (2009). **Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu**, İstanbul. Erişim tarihi: 03.01.2011
- ÖZER, Bekir (2004). “In-Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s”, **Journal of In-service Education**. 30(1), 89–100.
- ÖZOĞLU, Murat (2010a). **Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Milli Eğitim Bakanlığı’nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, Ankara. http://hedb.meb.gov.tr/net/_duyuru_dosyalar/calistay.pdf Erişim tarihi: 16.11.2010.
- ÖZOĞLU, Murat (2010b). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, **SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları**. Sayı 17, <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> Erişim tarihi: 13.12.2010., Alaattin (2008). **Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Sürecinin Belirlenmesi ve Bu Sürecin Geliştirilmesinde Web Tabanlı Mesleki Gelişim Çalışmasının Değerlendirilmesi**, , (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.

- SABAN, Ahmet (2000). “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, **Milli Eğitim Dergisi**. 145, 25–30, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm> Erişim tarihi: 27.12.2010.
- SPARKS, Georgea Mohlman (1986). “The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teaching Practice”, **American Educational Research Journal**. 23(2), 217-225.
- SPARKS, Dennis ve LOUCKS-HORSLEY, Susan (2007). **Five Models of Staff Development for Teachers**. İçinde: Ornstein, A.C., Pajak, E.J. ve Ornstein, S.B. Contemporary Issues in Curriculum. 303-326. USA: Pearson.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**, Ankara. Erişim tarihi: 20.12.2010
- UÇAR, Rezzan ve İPEK, Cemalettin (2006). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(1), 34-53.
- UŞUN, Salih (2008). “A Review of the New Approaches and Problems of the Turkish Teacher Education System”, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 3(2), 57-67. Erişim Tarihi: 27.12.2010.
- ÜLTANIR, Yusuf Gülcan, AKAY, Cenk. (2010). “MEB Hizmetiçi Eğitimcilerinin Eğitim Uygulamalarının Oluşturmacılık Ve Doğrudan Öğretim Modeline Göre Yorumlanması”, **E-Journal of New World Sciences Academy**. 5, 2, Article Number: 1C0149. http://newwsa.com/makale_detay.asp?makale_id=651 Erişim tarihi: 30.12.2010.
- WORLD BANK (2006). **Turkey-Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool Through Secondary School Education**, Report No. 32450-TU. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/ESS_Executive_Summary.pdf Erişim tarihi: 13.03.2008.
- YALIN, Halil İbrahim (2001). “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**,150.
- Erişim Tarihi: 12.12.2010.

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TURKISH CONTEXT: ISSUES AND SUGGESTIONS

Nilay T. BÜMEN*

Alev ATEŞ**

Esra ÇAKAR***

Gonca URAL****

Veli ACAR*****

Abstract

Although it is mentioned many times at both 17th and 18th National Education Councils, ninth National Development Plan and 60th Government Action Plan in the last decade, there are serious challenges upon teachers' professional development (PD) in Turkey. According to some studies, Turkey has a young teacher staff but their PD needs can not be fully analyzed and most teachers consider that the PD activities they participated are ineffective. Traditional courses and seminars are ineffective since they are mostly theoretical, decontextualized, didactical, without monitoring and feedback. Therefore, there is a serious and radical transformation need for teachers' PD. Recently, as a sign of a revival, the Turkish Ministry of National Education is also aware of this issue and related studies have been increased. In this study, effective teacher PD and its problems were investigated by examining the articles, doctoral dissertations and large scale reports published in the last decade and several suggestions were provided accordingly.

Key Words: Professional development, teachers' professional development, teacher education

* Associate Professor, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

** Lecturer, Ege University Education Faculty Department of Computer Education and Inst. Tech, İzmir

*** Research assistant, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

**** Ph. D. candidate, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

***** Ph. D. candidate, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir