



Yurdağül BOĞAR¹

**TÜRKİYE' DE VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARININ
İNCELENMESİ**

Özet

Bu makale, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki gelişim ile ilgili genel bir bakış sunmakta olup, iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemektedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarını araştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, tanımlayıcı tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı bu çalışma da; makaleleri, konferans bildirimlerini, araştırma raporlarını, yüksek lisans tezlerini ve doktora tezlerini taramıştır. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen mesleki gelişim programları incelendiğinde, sonuçlar şöyle özetlenebilir: Türkiye ve ABD'de mesleki gelişim bağlamları oldukça farklıdır. Bununla birlikte, iki ülke benzerliklere de sahiptir. Hem Türkiye hem de ABD, daha fazla öğretmen yetkinliği ve kalitesi, öğretmenler için kesintisiz mesleki gelişim ve mesleki gelişimde teori ve pratiğin daha iyi dengesini istemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki gelişim programları, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri

**INVESTIGATING OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR
TEACHERS IN TURKEY AND UNITED STATES OF AMERICA**

Abstract

This article presents an overview of professional development in Turkey and the United States examines similarities and differences in the two countries. The primary objective of this study is to investigate professional development programs for teachers in Turkey and the United States. In fulfilling this goal, descriptive scanning method has employed. The researcher has screened articles, conference papers, research reports, master

¹ Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü, yurdagul-bogar@hotmail.com

Bu Çalışma TÜBİTAK 2214- A Yurt Dışı Araştırma Burs Programı (Doktora öğrencileri için) kapsamında 1059B141400040 kodlu projenin desteklenmesi sayesinde gerçekleştirilmiştir. Proje Yürütücüsü olarak desteğinden dolayı TÜBİTAK' a teşekkürü bir borç bilirim.

theses and PhD dissertations in the current study. When teacher professional development programs of Turkey and the United States are examined, the results can be summarized as follows: Professional development contexts in Turkey and the USA are considerably different. However, the two countries also have similarities. Both Turkey and the USA want greater teacher competence and quality, seamless career-long professional development for teachers, and a better balance of theory and practice in professional development.

Key Words: Teacher, Professional development programs, Turkey, United States of America

GİRİŞ

Eğitim sisteminin öğelerini; öğretmenler, öğrenciler, eğitim programcıları ve yöneticiler oluşturur. Şüphesiz ki, eğitim sisteminin en temel ve en vazgeçilmez unsurlarının başında öğretmenler gelir. Öğretmenler yetiştirdikleri bireyler ile ülkedeki insanların nitelikli eğitim almasına, sosyalleşmesine, kendi kendine yetebilen fertler haline gelmesine ve böylelikle toplumun kalkınmasında büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle; eğitim sistemi içerisinde oldukça büyük öneme sahip ve bu sistemin vazgeçilmez bir ögesi olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi eğitim hizmetinin kalitesi ve başarısı açısından son derece önemlidir. Abazoğlu, eğitim sisteminin başarısı ile o sistemi işletecek olan öğretmenler arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamakta ve ek olarak, hiçbir eğitim modeli o modeli işleyecek öğretmen niteliğinin üstünde hizmet veremez diye iddaa etmektedir. (2014). Bundan dolayı, “bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 2002). Öğretmenler eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi olmakta birlikte çok önemli sorumluluklarda taşımaktadırlar. Öğretmenler, devletin eğitim politikasını ortaya koyan, uygulama biçimleri ile daha sonraki politikaları etkileyen, hem öğrencilerine kültürün aktarılmasını sağlayan hem de sürekli değişen geleceğe ve teknolojiye ilerlemeye öğrencilerini hazırlamakta önemli rol oynamaktadırlar. Günümüzde, hızla değişen ve gelişen bilgi ve teknoloji toplumunda, öğretmenlik mesleği de gittikçe karmaşıklaşan bir yapı almaktadır. Öğretmenlerin bu değişime ayak uydurup başarılı olabilmeleri için, yüksek mesleki standartlara sahip olması şarttır. Bilgi toplumu oluşturmada da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sürekli gelişimi gereklidir. Öğretmenlerin her anlamda iyi öğrenciler yetiştirebilmeleri için, kendilerinin de sürekli olarak yeni şeyler öğrenmesi, kendilerini geliştirmesi, değişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık olması gerekmektedir.

Problem Durumu:

Tüm toplumlarda öğretmen yetiştirme, eğitimsel gelişimi ve değişimi gerçekleştirmek için en önemli kaynak olarak görülmektedir. (UNESCO, 1978). Öğretmen eğitimi genel olarak ikiye ayrılmaktadır: 1) Temel öğretmen eğitimi (Lisans eğitimi), 2) Sürekli mesleki gelişim. Literatürdeki bu alanda yapılmış araştırmalar, sürekli mesleki gelişimin her branştaki öğretmen eğitimi için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğretmen mesleki eğitim programları, öğretmenlere ile teori ve uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrenme, öğrencilere etkili bir biçimde öğretme bilgi ve becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Bunlarla birlikte öğretmen eğitimin temel amacı, öğretmenlerin niteliğini öğrencilerin hazırlanışluklarına ve gereksinimlerine cevap verecek şekilde geliştirmektedir. (ETUCE, 1995).

Mesleki gelişim süreci; sadece öğretmenleri değil, öğrencileri ve eğitim sistemini de içine alan bir sosyal yapıdır. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttıkça bu doğal olarak öğrenciye ve eğitim sistemine de olumlu bir şekilde yansımaya sahiptir. Bu nedenle, eğitim tarihinde öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlamanın ilk amacı, öğrenci başarısını elde etmek olmuştur (OECD, 2005). Mesleki gelişim, farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlanmaktadır. Örneğin, Duttweiler (1989) öğretmenlerin mesleki gelişimini, bilgi, beceri ve davranışlarda pozitif değişiklikler oluşturmanın temel alındığı etkinlik oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Festemacher ve Berliner (1983 Akt. Lalitha, 2005) de benzer şekilde mesleki gelişimi, bilgi, beceri ve anlayışları geliştirmeye yönelik etkinlikler diye ifade etmişlerdir. 1990’lı yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde, öğretmenlerin bireysel olarak gelişiminden ziyade, okulun bir bütün olarak gelişimine yönelik bir eğilim söz konusu olmuştur. Bu nedenle mesleki gelişim ile ilgili tanımlamalarda değişmiştir. Örneğin, Burden (1990) mesleki gelişimi, öğretmenlerin belli bir süreli olayı olarak değil, kariyerleri boyunca sürekli ve gelişen bir şekilde devam eden yaşam boyu gelişim yaklaşımıyla tanımlanan bir süreç olarak ele almaktadır. Phillips (1991) mesleki gelişimi tanımına göre; mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek üzere planlanan; öğretmenlerin ve okulun gelişimini, öğrencilerin öğrenmesini sağlayan karmaşık bir süreçtir. Fullan ve Hargreaves (1992), üç boyutlu bir yaklaşım geliştirmişler ve mesleki gelişimi buna göre tanımlamışlardır. Bu yaklaşıma göre mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirmek için bilgi ve beceri gelişimi, öğretmenlerin profesyonel kişiler olarak gelişmesi ve çalışma ortamını vurgulayan ekolojik değişim olarak öğretmen gelişimini içeren bir tanımdır.

Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için okulların haftalık ders programlarını göz önüne alarak, öğretmenlere farklı mesleki gelişim etkinlikleri sunulabilir. Mesela; okul saati sonrasında, kısa süreli eğitim hizmetleri sunarak, yaz dönemlerinde, bu hizmetlere online ulaşım imkanı sağlanarak bu mesleki gelişim etkinlikleri sunulabilir. (Mayers, 2008). Yani, mesleki gelişim programları öğretmenlere farklı şekilde uygulanabilir. Öğretmenlere göre bile farklılık gösteren mesleki gelişim programları ülkeden ülkeye göre de farklılık ve çeşitlilik göstermesi doğaldır. Çeşitli ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimi göz ardı edilememekte ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında hem mevcut şartların hem de gelecekte oluşabilecek şartların dikkate alındığından emin olmaya çalışılmaktadır. (Rodrigues, 2005). Hatta, öğretmenlerin mesleki gelişiminin pek çok ülkede karmaşık bir yapısı mevcuttur. Cros ve arkadaşları (2004) karmaşık yapıda olmasının en az üç nedeni olduğunu ifade etmektedirler. Birinci neden olarak, öğretmen mesleki eğitiminin bilgi ve bilimsel araştırmalar sonucunda sürekli değişen ve gelişen bir yapı göstermesine rağmen, somut ve teorik bir temele dayanmayan bir öğretmen eğitimi düşünülemeyeceğini iddia etmektedir. İkinci neden olarak, öğretmenlik daha çok bilgi ağırlıklı bir meslek olarak düşünülüp yanlış anlaşılrsa da öğretmen eğitimi uygulamadan ayrı düşünülemez. Son ve en önemli neden olarak, öğretmen eğitimi durağan değildir. Tam tersine sosyal değişikliklerin merkezindedir, bu nedenle öğretmenler yaşamları boyunca hem öğrencilere nasıl en iyi öğreteceklerini, hem de kendilerini yaşam boyu gelişip değiştirecek etkinliklere hazırlamalıdır. (Abazoğlu, 2014).

Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlamak üzere farklı araştırmacılar tarafından kullanılan çeşitli kavramlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme (Woolls, 1991; Turbill, 1993; Hoban, 1996; George and Lubben, 2002). Kullanılan terimler literatürde farklılık gösterse de, hepsinin amacı, öğretmen

niteliklerini arttırarak öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaktır. Gözütok (1991) çalışmasında, öğretmenlerin nitelikli ve daha iyi yetiştirilmesi için de mesleki gelişim programlarının bilimsel olarak ele alınması gerektiğini ve bunu sağlamanın da en iyi yolunun mevcut şartlar göz önüne alınarak diğer ülkelerdeki mesleki gelişim programlarının da dikkatle ele alınması gerektiğini iddia etmektedir. Bu çalışma iki ülkenin mesleki gelişim programlarını geçmişten günümüze karşılaştırmalı bir şekilde ele aldığı için büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarını geçmişten günümüze karşılaştırmalı olarak incelemek, bulgulardan yararlanarak Türkiye’de öğretmenlere yönelik yapılacak yeni mesleki gelişim programlarına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde;

1. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları arasında benzerlikler nelerdir?
2. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları arasında farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Önemi:

Literatür incelendiğinde, Türkiye’deki mesleki gelişim programlarını Avrupa’nın bazı şehirlerindeki mesleki gelişim programları ile karşılaştırmalı olarak inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır. (Abazoğlu, 2014). Fakat literatürde, Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarını geçmişten günümüze karşılaştırmalı olarak inceleyen bir betimsel analiz çalışmasına rastlanamamıştır. Böyle bir araştırmadan elde edilecek sonuçların konu ile ilgili ülkemizde yapılacak çalışmalara ve literatüre katkıda bulunabileceği düşüncesiyle bu çalışma planlanmıştır. Bu nedenle çalışma oldukça büyük önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, çeşitli kaynaklardan yapılan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntem var olan bir durumu mümkün olduğunca tam, dikkatli ve derinlemesine tanımlar. Bazı araştırmacılarda betimsel tarama yöntemini; var olan bir durumun ele alınıp, genel eğilimlerin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesi olarak ifade ederler (Çalık vd., 2008; Göktaş, Hasançebi vd., 2012; Jayarajah, Saat & Rauf, 2014; Lin, Lin & Tsai, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir & Dünder, 2014; Suri & Clarke, 2009; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Umdu Topsakal vd., 2012). Bu tanıma göre, betimsel tarama yönteminde bilimin tasvir yönü ön plana çıkmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kullanılan bu yöntemin araştırmacılar için sağladığı katkılar olduğu gibi, zorlukları da bulunmaktadır. Katkılarından bahsedecek olursak, belli alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara bu alandaki genel eğilimin ne olduğu kolaylıkla göstermektedir. (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Selçuk vd., 2014). Betimsel tarama yönteminde genel eğilimler ve araştırma sonuçları tanımlayıcı bir boyutta ifade edildiğinden, olayların daha iyi anlaşılmasına, gruplanabilmesine ve aralarındaki ilişkilerin kolaylıkla saptanabilmesine olanak sağlamaktadır (Kaptan, 1998). Zor bir yöntem olmasının nedeni ise, tanımlayıcı çalışmalarda incelenen araştırma sayısı fazla olduğundan dolayı bazen derinlemesine yorum ve sentez yapmak sınırlı kalmaktadır.

Verilerin Toplanması:

Araştırmanın çalışma evrenini, elektronik ortamda (doğrudan elde edilebilen) veya bunun olanaklı olmadığı durumlarda araştırmacıların kendilerinden elde edilen “öğretmenlere yönelik mesleki gelişim” ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki Türkçe ve İngilizce tezler, makaleler, yurtdışında ve yurtiçinde önemli eğitim kurum ve kuruluşlarının (Milli Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) araştırma raporları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, bu araştırmayı yapan araştırmacı, bu süre zarfında Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunmuş ve oradaki çeşitli eyaletlerdeki uygulanan öğretim mesleki gelişim programlarını görme, derinlemesine gözleme ve uygulayıcılardan detaylı bilgi alma fırsatı yakalamıştır.

BULGULAR

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan çalışmaların başlangıcı 1930 yıllarına dayanmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okula başlamadan önce fen bilimleri ve matematik konularına ilgilerinin olduğu, fakat okul hayatına aktif olarak katıldıkları zaman bu ilginin giderek azaldığını göstermektedir. (Bryan, 1943, Potter, 1942). Bu nedenle, bu yıllarda öğrencilerin ilgilerini sürekli uyanık halde tutacak olan onları araştırma, keşfetme ve deney yapma becerileri kazandıracak olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli olduğu fark edilmiştir. Bu fark edilme ile birlikte, 1930’lu yıllarda bilim merkezlerinin kurulması yönelik bazı kararlar alınmıştır. (Bryan, 1943). Yine bu yıllarda; öğretmen, okul yöneticileri ve velilerin katılımı ile gerçekleşen mesleki gelişim programlarının etkinliği ve verimliliği değerlendirilmiş, sonuçlar gayet olumlu bulunmuş özellikle birlikte katıldıkları mesleki eğitimlerinin öğretmen-veli, öğretmen-yönetici ve de yönetici-veli iletişimini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. (Bryan, 1943). 1950’li yıllara gelindiğinde, Amerika Birleşik Devletleri’nde National Society for the Study of Education (1947) tarafından her okulun kendi mesleki gelişim programına sahip olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu kararın verilmesinde giderek artan öğretmen sayısının etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buna ek olarak, 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk kez öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının üniversitelerin yürütmesi ve bu programları yaygınlaştırılması devlet politikası olarak kabul edilmiştir. 1960’lı yıllarda, Gatewood ve Obourn (1963) çalışmasının da gösterdiği gibi, mesleki eğitimi üniversiteler üstlenmiş ve bu amaçla 300 yakın mesleki eğitim programı açıp, 13 bine yakın öğretmene eğitim vermeyi başarmışlardır. Bu başarının yanı sıra, yine bu yıllarda mesleki gelişim programlarına öğretmenlere pedagojik olarak kazandırılmasında önemli olduğu düşünülen çeşitli eğitim materyalleri, yöntem ve teknikler programlara dahil edilmiştir. 1970’li yıllarda, öğretmenlerin sınıf içi etkili uygulama ve araştırmaları göz önünde bulundurularak, bekleme süresi ve mikro öğretim yöntemi tasarlanmıştır. (Koran, 1977). Fakat bu yöntemler uygulama da etkili olmamıştır ve çeşitli koordinasyonsuzluk sorunları baş göstermiştir. Bu dönemde çeşitli problemlerin ve koordinasyonsuzluğun çözülmesi için ilk kez mesleki eğitimde prensip belirlenmenin gerekliliği vurgulanmıştır. (Gabel, Kagan ve Sherwood, 1980). 1980’li yılların başlarında, mesleki gelişim çalışmalarının hız kazanması için, bu çalışmaların daha organize ve veriye dayalı olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Yani, 1980’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için standart temelli eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Örneğin, Joyce ve Showers (1980) öğretmenlere yönelik mesleki gelişimde, anlatım, demonstrasyon, geri bildirim ve pedagojik destek uygulamalarını tavsiye ederken, Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982), bu uygulamaların içerisine meslektaş gözlem

ve dönütünü eklemiştir. Bu yıllarda ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan meslektaş gözlemlerini temel alan mesleki eğitim programlarının yargılamadan uzak olması nedeniyle öğrenci verimliliğini pozitif yönde etkilediği ve bu programların diğer ülkeler tarafından da benimsendiği görülmüştür. (Mohlman, Kierstead ve Gundlach 1982). 1984 yılında sürekli mesleki eğitimin öneminin fark edilmesinden sonra, Amerika Birleşik Devletleri'nde Eisenhower Mesleki Gelişim Programını (EMGP) geliştirmiştir. Eisenhower Mesleki Gelişim Programı (EMPG) başlangıçta sadece fen bilimleri, fen bilgisi ve matematik öğretmenlerine yönelik olarak 1988 ve 1994 yıllarında İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu kapsamında yürütülmüştür. Fakat Mayers (2008) yaptığı çalışmada, bu programın 1999 yılında diğer öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletildiğini ve yeniden uygulandığını göstermektedir. 1990'lı yılların sonunda, Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki gelişim programlarında, meslektaş etkileşimi, işbaşında uzman desteğinin sağlanmasının önemi, sürecin boylamsal olması ve değerlendirme içermesi gerektiği vurgulanmıştır. (Loucks-Horsley, Stiles ve Hewson, 1996). 2000'li yıllardan günümüze uzanan öğretmen mesleki gelişim programlarının diğer yıllara göre önemli farklılıklar içerdiği görülmüştür. Bu yıllar arasında uygulanan mesleki eğitim etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci üzerine çok yönlü etkileri hem nicel hem de nitel veriler yardımı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunu gerçekleştirmedeki amaç bu faaliyetleri bilimsel temele dayandırıp eksiklikleri tespit etmek ve o yönde yeni mesleki gelişim programları hazırlamaktır.

Yapılan araştırma sonucunda, Türkiye'de 1980'li yıllara kadar öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili eğilimleri ve uygulanan programları gösteren akademik çalışmalara rastlanmamıştır. Fakat bu çalışma Türkiye'deki ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarını geçmişten günümüze gelişimini ve değişimini göstermeyi amaç edindiğinden, ulaşılabilen çeşitli bilimsel kaynaklardan elde edilen veriler aracılığıyla Türkiye'deki öğretmen mesleki gelişim programları hakkında genel bir fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. 1924 yılında ünlü eğitimci John Dewey'in Türkiye'ye gelmesi ve İstanbul, Ankara, Bursa gibi illerde araştırmalarda bulunup bu yaptığı çalışmaları raporlaştırması ile öğretmen eğitiminin ne kadar önemli olduğu ilk defa resmi olarak vurgulanmıştır. John Dewey'in yaptığı katkılar ve tavsiyeler sayesinde 1940 yılında köy enstitüleri açılmıştır. (Dewey, 1939; Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010, Resmi Gazete, 1937). Buna ek olarak, John Dewey'in raporuna bağlı olarak 1937 yılında öğretmenlere eğitim vermek amacıyla gezici başöğretmenler görevlendirilmiştir. Gezici öğretmenlerin seçiminde; mesleki deneyimin yüksek olması, uygulama yapabilme kabiliyetinin yüksek olması gibi kriterler benimsenmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi (1949) raporuna göre, gezici öğretmenler okulları ziyaret edip öğretmenlere örnek uygulamalar yaptırarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya çalışmışlardır. Yine bu yıllarda, başöğretmenler okullara yaptıkları ziyaretler sırasında öğrencilere testler uygulamışlar, bu testler sonuçlarını öğretmenler ile paylaşmışlar ve öğrencilerin başarılı olmasında sınıftaki uygulamaları ile etkili olduğu düşünülen öğretmenlerin maaşlarında artışa gidilmiştir. 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'nin ilk kurumsal anlamda öğretmen mesleki eğitim birimi olan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu açılmıştır. Bu kurum 1966 yılına kadar görev yapmış ve bu yıllar arasında (1960-1966) öğretmene destek niteliğinde olan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin nasıl etkili şekilde öğrenebilecekleri konusunda bilgi veren 16 kitap yayınlamıştır. 1980'li yılların başından günümüze kadar öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programlarının, öğretmen ve öğrenciler üzerinde etkililiğini araştıran araştırmacılar tarafından oldukça fazla çalışma yapılmıştır ve bu

çalışmaların bulguları ışığında bilimsel veriye de dayandırılarak bu programlar yenilenip uygulamaya konulmaktadır.

Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen mesleki gelişim programları incelendiğinde, elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi; Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi’nin düzenlediği etkinlikler, uzaktan eğitim yoluyla sunulan etkinlikler, okul tarafından düzenlenen etkinlikler, üniversitelerin düzenlediği etkinlikler, öğretmen sendikaları ve diğer sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği etkinlikler ile çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. Fakat çoğunlukla bu etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belli bir zaman aralığı olmayan hizmet içi eğitimler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Gökdere ve Çepni (2004) çalışmasında, düzenlenen bu hizmet içi etkinliklerinin etkinliklerin öğretmenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerini bilmeden gerçekleştirildiği için, çok fazla sorunla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri’nde de öğretmenlerin mesleki gelişimleri değişik şekillerde sağlanmaktadır. Çünkü uygulanan mesleki gelişim programları eyaletten eyalete göre bile büyük oranda değişmektedir. ABD’de mesleki gelişim programları çoğunlukla okullar veya bölgeler tarafından düzenlenmektedir. Genellikle, bu programlar bir günlük eğitimler şeklinde veya akşam düzenlenen çalıştaylar şeklinde yapılmaktadır. Bu programlar çok çeşitli konularda düzenlenmekte ve öğretim yılı içine yayılmaktadır. Tüm öğretmenlerin katılım gösterdiği çalıştaylar ve konferansların yanı sıra, üniversitede öğretmenlikle ilgili programlara devam eden öğretmenler de vardır. Öğretmenler bu programlara, sertifika yenilemek veya daha üst düzey sertifika almak için katılmaktadır. Bazı bölgelerde, öğretmenlerin her yıl sertifika almak kurslara katılması zorunludur. Bazı bölgelerde ise, öğretmenler için okullar da her güz ve bahar döneminde birkaç günlük hizmet içi eğitim çalıştayları düzenlemektedir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı oldukça yaygındır. (NSF, 2008). Öğretmenler bu programlara, bilgisayarların öğretimde etkili bir şekilde kullanılması, okuma öğretimi, sınıf yönetimi gibi konularda kendilerini geliştirmek için katılmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin bu programlara katılımlarını arttırmak için, belli bir süreden fazla bu etkinliklere katılanların maaşlarında artış yapılmaktadır. Bu destekte, eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı eyaletlerde öğretmenlerin bu mesleki gelişim programlarına katılması için serbest zaman verilmekte, bazı eyaletlerde ise okul saati dışındaki mesleki programlara katılım ücretleri, yol masrafları desteklenmektedir. Darling-Hammond ve diğerleri, (2009). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı çok yaygın değildir. Öğretmenler bu programları kendilerini geliştirme fırsatı olarak görmek yerine, daha çok farklı illeri ziyaret etme ve tatil yapma olarak görmektedirler. Buna ek olarak, Türkiye’de Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi, bu programlara katılan öğretmenleri maaş, statü vb. konularda destekleyecek çok fazla uygulama yoktur. Bazı mesleki gelişim programları öğretmenlerin bu programlara katılması için yol masraflarının bir kısmını karşılamaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı devletlerinde verilen öğretmenlik sertifikası ömür boyu geçerlidir, fakat bazı bölgelerde bu sertifikaların sürekli olarak yenilenmesi gerekmektedir. O nedenle bazı öğretmen mesleki gelişim programları bu sertifikaların yenilenmesi için kullanılmaktadır. Delaware, Hawaii, Nebraska, New Mexico ve New York gibi eyaletler dışında diğer çoğu eyalette, öğretmenlik sertifikasının yenilenmesi için bu programlara katılmak zorunluk arz etmektedir. Türkiye’de alınan öğretmenlik sertifikası ömür boyu geçerlidir. Sertifikanın yenilenmesi gibi bir durum söz konusu değildir, bu nedenle Türkiye’de uygulanan mesleki

gelişim programlarına katılan öğretmenler, öğretmenlik sertifikasını yenileme amacıyla katılmamaktadırlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaygın olarak "ders çalışması" yaklaşımı kullanılmaktadır. Asıl Japonya'da ortaya çıkan ve bu yaklaşım, eğitimci Catherina Lewis ve onun öğrencisinin ilgilenmeye başlaması ve sonrasında bu alanda bilimsel yayınlar yapmaya başlaması ile Amerika Birleşik Devletleri'nde de uygulanmaya başlanmıştır. Onların ilk olarak New Jersey de Paterson okulunda uyguladıkları bu yaklaşım, daha sonra 32 eyalette uygulanmış olup, 335 okul ve 2300 öğretmene ulaşarak yaygınlaşmıştır ("What is Lesson Study", 2009). Ancak, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki eğitimlerinde bu yaklaşım kullanılmamaktadır.

Son olarak, ABD' de üniversiteler öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkin rol alıp ve öğretmenlere yönelik çeşitli programlar hazırlamaktadırlar. Oysa Türkiye'de böyle bir uygulama yoktur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi, Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları karşılaştırılmalı olarak ele alındığında, bu programlar büyük oranda farklılık göstermektedir. Fakat benzerlik gösterdiği durumlarda söz konusudur. Örneğin, bu iki ülkedeki mesleki gelişim programların da, öğretmenleri belirli bir plan dahilinde izlenmesi gerektiğini, her okulun ve bünyesindeki öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenerek bu programların o ihtiyaçlar çerçevesinde yürütülmesi gerektiği vurgulamaktadır. Diğer bir benzerlik ise, her iki ülkede de uygulanan farklı mesleki gelişim programlarının, kısa süreli (3-4) gün, bir haftalık süren çok ta öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamadığı bu nedenle bu programlar uzun süreli olmalı ve süreklilik arz etmelidir. Ayrıca mesleki eğitim planlanırken, merkeziyetçi yaklaşımdan vazgeçilmeli, yerel düzeyde mesleki eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Amerika Birleşik Devletleri bunu büyük ölçüde gerçekleştirmiştir, çünkü mesleki eğitim faaliyetleri eyaletten eyalete bile oldukça büyük farklılıklar göstermektedir. Fakat biliyoruz ki, eğitimde ufacık bir değişiklik bile çok zaman, para ve emek gerektirir. Bu uğraşların meyvesini toplamakta zaman gerektirir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin mesleki gelişim programlarını büyük ölçüde üniversitelerin eğitim fakülteleri gerçekleştirmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişiminde üniversitelerin eğitim fakülteleri rol almalıdır. Mesleki gelişim programlarına katılımı arttırmak ve bu programları etkili bir şekilde yaygınlaştırmak için bu programlara ayrılan bütçe arttırılmalıdır. Buna ek olarak, Türkiye'de mesleki gelişim programlarına katılımı arttırmak amaçlı öğretmenlere az bir miktarda olsa ücret verilebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde böyle bir uygulama vardır. Dahası bu programlara uzun yıllar katılan öğretmenlerin kıdemleri yükseltilebilir ve de okullarda müdür yardımcısı, müdür gibi idari görevlere getirilmelerinde önemli bir faktör olabilir. Öğretmenleri mesleki gelişim programlarına teşvik etmenin önemi olduğu kadar, bu programı uygulayacak etkinlikleri yapacak kişilerinde alanına hâkim uzman olması son derece önemlidir. Bence en önemli ve yadsınamaz bir öneri de öğretmen yetiştiren kurumlara (üniversitelerin eğitim fakülteleri) öğretmenlik mesleğini seven bireylerin gelmesidir. Eğer birey öğretmenlik mesleğini severse zaten o meslekle ilgili sürekli kendini geliştirmek ve yetiştirmek isteyecektir.

Bu Çalışma TÜBİTAK 2214- A Yurt Dışı Araştırma Burs Programı (Doktora öğrencileri için) kapsamında 1059B141400040 kodlu projenin desteklenmesi sayesinde gerçekleştirilmiştir. Proje Yürütücüsü olarak desteğinden dolayı TÜBİTAK' a teşekkürü bir borç bilirim.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(5), 1-46.
- Bryan, B., C. (1943). In-Service Education in elementary science. *Education in Elementary Science*, 27(3), 99-103.
- Burden, P. R. (1990). *Teacher Development*. In Houston, W., R. (ed.) Handbook of Research on Teacher Education (p. 311-328). New York: Macmillan.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education* (6th Edition), New York: Rotledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. and Kantasalmi, K.(2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Spain.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F.Ö. (2008). Trends in Turkish Science Education. *Essays in Education*, Special Edition, 23-45.
- Darling-Hammond, L., Wei, C.R., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Dallas: National Staff Development Council.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi hakkında rapor*. Devlet Basımevi, İstanbul.
- Duttweiler, P., C. (1989). Components of an Effective Professional Development Program. *Journal of Staff Development*, 10(2), 2-6.
- Efendioğlu, A., Berkant, H. G. & Arslantaş, Ö. (2010). *John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 54-60. Balıkesir-Ayvalık, Turkey.
- ETUCE - European Trade Union Committee for Education. (1995). Teacher Education in Europe. Brussels. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/etuce_report_1995-01-oth-enl-t05.pdf
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Gabel, D., Kagan, M.H., & Sherwood, R.D. (1980). A summary of research in science education - 1978. *Science Education*, 64(4), 429-568.
- Gatewood, C., W., & Obourn, S., E. (1963). *Improving Science Education in the United States A paper presented at the Commonwealth Conference on The Teaching of Science in Schools*, Ceylon, USA, 9-21 December 1963.

- George, J.M., & Lubben, F. (2002). *Facilitating Teachers' Professional Growth Through Their Involvement in Creating Content-Based Materials in Science. International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659-672.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet içi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 1-14.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varisoğlu, B., Akcay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 443-460.
- Gözütok, F. D. (1991). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması. Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu. İstanbul.*
- Hoban, G.F. (1996). *A Professional Development Model Based on Interrelated Principles of Teacher Learning*. Unpublished PhD Thesis. The University of British Columbia.
- Jayarajah, K., Saat, R.M. & Rauf, R.A.A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163 DOI: 10.12973/eurasia.2014.1072a
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving In service Training: The Messages of Research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 114.
- Koran, J., J., Jr. (1977). Application of Science Education Research to the Classroom: Validating Science Teacher Training Through Student Performance, *Journal of Research in Science Teaching*, 14(1), 89-96.
- Lalitha, H.,D., A. (2005). A Qualitative Investigation. University of Wollongong Thesis Collections. Web: <http://ro.uow.edu.au/theses/527/>
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals, *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372, DOI: 10.1080/09500693.2013.864428
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K.E., & Hewson. P.W. (1996). *Principles of effective Professional development for mathematics and science education; A synthesis of standards*. National Institute for Science Education Brief (May 1996): 1-6.
- Mayers, S. (2008). *Continuing Education*. EBSCO Research Starters. EBSCO Publishing Inc.
- Mohlman, G., G., Kierstead, J., & Gundlach, M. (1982). A Research Based In service Model for Secondary Teachers. *Educational Leadership*, 40(1), 16.

- NSF (National Science Foundation) (2008). Science and Engineering Indicators. Web: <http://www.nsf.gov/statistics/seind02/c1/c1s6.htm>
- National Society for the Study of Education. (1947). Science education in American schools. Forty-Sixth Yearbook, Part I. University of Chicago Press, Chicago, 135.
- OECD, (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.
- Philips, H. (1991). *Teachers' Professional Development: Australia: Australian Group*.
- Potter, G., (1942). In-Service Training of Teachers in Science. *Science Education*, 26(5), 172-177.
- Resmi Gazete. (1937). Köy Eğitimleri Kanunu, 24 Haziran 1937, s:3696.
- Rodrigues, S. (2005). *International Perspectives on Teacher Professional Development: Changes Influenced by Politics, Pedagogy and Innovation*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Turbill, J. & B. (1993). *From a Personal Theory to a Grounded Theory of Staff Development*. Unpublished PhD Thesis. University of Wollongong.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1949). 8. Dönem 5. yasama yılı tutanağı 49. birleşim 2. oturum, S:804.
- Umdu Topsakal, Ü., Çalık, M. & Çavuş, R. (2012). What trends do Turkish biology education studies indicate?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 639-649.
- UNESCO (1978). *The Final Report: International Conference on Environmental Education*. Paris: UNESCO.
- What is Lesson Study (2009). <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html>
- Woolls, B. (ed.) (1991). *Continuing Professional Education*. An IFLA Guidebook. München: Saur.
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENSIVE SUMMARY

The overall purpose of this study is to investigate professional development programs for teachers, from past to present, in Turkey and the United States comparatively, spot the differences and resemblances, contribute to new professional development programs that are going to be held for teachers in Turkey benefitting from the facts.

In this study, descriptive survey method on various sources has been used. In the case of the study's workspace, the accessible qualitative Turkish and English theses and articles on "professional development for teacher" obtained by electronic environment (which can be obtained directly) or when this is not possible, by the researchers themselves, articles of the major educational institutions (National Education Institutions, Universities, etc.) abroad and in the country. In addition to this, the researcher who was involved in this research was in the United States during this time and had the opportunity to see, deeply observe, and get detailed information on practitioners' professional development programs in various provinces there.

According to the results of the research, teachers' professional development in Turkey is sophisticatedly carried out by activities organized by the Ministry of National Education, Ministry of In-service Education; activities obtained via distance education, events organized by the school, events organized by the universities, activities organized by teacher unions and other non-governmental organizations. But mostly these activities are realized as in-service trainings by the Ministry of National Education without a certain time interval. Similarly, in the United States, professional development of teachers is provided in different ways. Because, the applied professional development programs vary greatly from state to state. Occupational development programs in the United States are often organized by schools or districts. Generally, these programs are held in the form of day trainings or workshops held in the evening. Participation in teachers' professional development programs is quite common in the United States. Teachers participate in these programs in order to improve themselves on issues such as the effective use of computers in teaching, reading instruction, classroom management. In addition, to increase the participation of teachers in these programs, the salaries of those who attend a certain number of these activities are increased. Instead of seeing these programs as opportunities to improve themselves, teachers see them as more different things to visit and vacation. In addition, as in Turkey in the United States, the teachers who participate in these programs are paid salaries, status and so on. There are not too many applications to support on the topics.