



T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİM ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ: TÜRKİYE VE
MOĞOLİSTAN'IN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ**

KHALİUNAA TSEDENBAL

(Doktora Tezi)

İSTANBUL-2023



T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİM ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ: TÜRKİYE VE
MOĞOLİSTAN'IN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ**

**(PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS OF TEACHERS: A
COMPARATIVE REVIEW OF TURKIYE AND MONGOLIA)**

Khaliunaa TSEDENBAL

(Doktora Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

İSTANBUL-2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2023

ETİK BEYAN

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı beyan ederim.



Khaliunaa TSEDENBAL

ONAY



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Khaliunaa TSEDENBAL

EĞİTİM BİLGİLERİ

Doktora

2017-2023 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans

2007-2008 Darkhan Deed Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Lisans

2002-2007 Mongolian University of Science and Technology, Sosyal Bilimleri -
Teknoloji Bölümü, Bilgisayar öğretmenliği programı

Ortaöğretim

1992-2002 “Yıldız” ortaokul-lisesi

Makale

6. Uluslararası Öğrenci Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı-1 Sosyal Bilimler:
“Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci: Türkiye ve Moğolistan Karşılaştırmalı
İncelemesi”, 2021.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yazım sürecinde, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak başarılı bir şekilde tamamlamamı destekleyen, disiplinli çalışma yaklaşımıyla süreci gece gündüz demeden yönlendiren kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a minnettarlığımı sunar, yolculuğumda beni yönlendiren ve yeni perspektifler sunan Prof. Dr. Münevver ÇETİN ile Doç. Dr. Akif PAMUK'a; her daim yanımda olan Eğitim Yönetimi ve Denetim Ana Bilim Dalı'nın tüm hocalarına, destekleri için içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bugünlere gelmemde her türlü destekleriyle yanımda olan, sevgisini eksik etmeyen eşim Tsoggerel Mungun'a, her zaman desteklerini hissettiğim canım ablam Tserendulam Zorigt'a ve değerli kızlarıma; her zaman yanımda olan, emeklerine karşılık veremeyeceğim bütün arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarının karşılaştırılmasıdır. Moğolistan gibi gelişmekte olan bir ülkenin öğretmenleriyle, eğitim için çok çaba harcanan ve bugün dünya eğitim sistemi içerisinde ayrıcalıklı bir eğitim sistemi yapısına sahip olan Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim durumları araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye ve Moğolistan'daki resmi ve özel okulların ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 30 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada, problemle ilgili deneyimleri olan öğretmenlerin yaşantılarını anlamak için nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni seçilerek, öğretmenlerin problemle ilgili deneyimlerini derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Moğolistan ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim algıları ve gelişim için yaptıkları faaliyetler, mesleki gelişim için kullanılan yöntemler ve politikalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Araştırma, her iki ülkenin öğretmenlerinin mesleki gelişim algılarını belirlemeyi, karşılaştıkları engelleri ve önerileri karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın özellikle Moğolistan'ın eğitim sistemi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konusundaki zorlukların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Moğolistan Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Öğretmen Yetiştirme, Mesleki Gelişim, Karşılaştırmalı Eğitim

ABSTRACT

In this study, the professional development status of teachers in Turkey and Mongolia was compared. The professional development status of teachers in a developing country like Mongolia and teachers in Turkey, which has a special place in the global education system and where a lot of effort is spent for education, has been researched.

The study group of the research consists of 30 teachers working in the primary and secondary education institutions of public and private schools affiliated to the Ministry of National Education of both countries in the 2021-2022 academic year. In this study, qualitative research method was preferred. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was chosen in order to reveal the experiences of the teachers who may be a party to the problem of the research. The data of the research consists of teacher opinions obtained through interviews. The data were recorded with a voice recorder and transcribed. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data obtained.

In this study, the education systems of Mongolia and Turkey were discussed. Teachers' perceptions for professional development, what they do, the methods applied for their professional development, the differences and similarities between policies have been examined in detail. In its content, it is aimed to determine the perceptions of teachers for professional development of both countries, to compare the obstacles faced by teachers in the process of professional development and their suggestions against these obstacles. In this context, it is thought that the study will be beneficial for Mongolia's education system, especially for the professional development of teachers and to identify the problems in this regard.

Key Words: Turkish Teacher Training System, Mongolian Teacher Training System, Teacher Training, Professional Development, Comparative Education

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iv
ONAY	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Meslekî Gelişim Tanımları	8
2.2. Mesleki Gelişimin Genel Özellikleri	10
2.3. Moğolistan'ın Eğitim Sistemi	13
2.3.1. Moğolistan'da Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci	15
2.3.2. Moğolistan'da Öğretmen Yetiştirme Gelişimi ve Tarihçesi	17
2.3.3. Moğolistan'da 1921-1940 Dönemi Hizmet İçi Eğitim	18
2.3.4. Moğolistan'da 1940-1980 Dönemi Hizmet İçi Eğitim	19
2.3.5. Moğolistan'da 1990-2015 Dönemi Hizmet İçi Eğitim	20
2.3.6. Moğolistan'da Öğretmen Yetiştirme Süreci	21
2.3.7 Moğol Öğretmenlerin Mevcut Durumu	26
2.4. Türkiye'nin Eğitim Sistemi	35
2.4.1 Türk Milli Eğitiminin Amaçları	35
2.4.2. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Gelişimi ve Tarihçesi	38
2.4.3. Türkiye'de Öğretmen Olmanın Aşamaları	46
2.4.4. Aday Öğretmenlik	47

2.4.5. Türkiye’de Öğretmenlik Kariyer Basamakları.....	47
2.4.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi	49
2.4.7. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Durumu	50
2.5. Moğolistan ve Türkiye’nin Mevcut Durumu Karşılaştırması.....	54
2.6. Türkiye ve Moğolistan’ın Öğretmenlerle İlgili Güncel Verileri Karşılaşması	58
2.7. Türkiye ve Moğolistan Ülkelerin Arasında Öğretmenlerinin Maaşlarının Karşılaştırması.....	65
2.8. İlgili Araştırmalar	68
BÖLÜM III: YÖNTEM	73
3.1 Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Tekniği	76
3.4. Veri Toplama Süreci	77
3.5. Verilerin Analizi	77
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	77
3.7. Araştırmacının Rolü.....	78
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	80
4.1. Mesleki Gelişime Yüklenen Anlam.....	80
4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışı	80
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Deneyim ve Faaliyetleri.....	85
4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri.....	85
4.2.2. Öğretmenler Arası İş Birliği.....	91
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları	96
4.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterlilikleri	96
4.3.2. Öğretmenlerin Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlar	100
4.3.3 Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönler.....	104
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler	109
4.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Önündeki Engeller	109
4.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Öneri ve Beklentileri	115
4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yapılması Gerekenler	115
BÖLÜM V: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	123
5.1. Tartışma ve Sonuç	123
5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışı ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	124

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Deneyim ve Faaliyetleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	125
5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterlilikleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	125
5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	127
5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Öneri ve Beklentileri ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	128
5.1.6. Türkiye ve Moğolistan'ın Karşılaştırılmalı İncelenmesi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	129
5.2. Öneriler	131
KAYNAKÇA.....	134



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Temel İlk-Ortaöğretimde Lisans Eğitim Programının Genel Yapısı	23
Tablo 2. 2. Türkiye'nin Öğretim Yılına Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	43
Tablo 2. 3. Eğitim-Öğretim Yılına Göre İlköğretimde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğretmen, Öğrenci, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	44
Tablo 2. 4. Eğitim-Öğretim Yılına Göre Ortaöğretimde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğretmen, Öğrenci, Okul Başına Düşen Öğrenci, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	45
Tablo 2. 5. Moğolistan ve Türkiye'de Bazı Genel İstatistikler	54
Tablo 2. 6. Moğolistan ve Türkiye'nin İnsani Gelişmişlik Endeksi.....	55
Tablo 2. 7. Türkiye'nin Öğretmenlerin Sayısı 2014-2021 Yılları Arası	58
Tablo 2. 8. Moğolistan'ın Öğretmenlerin Sayısı 2014-2021 Yılları Arası.....	59
Tablo 2. 9. Moğolistan'da Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi	60
Tablo 2. 10. Türkiye'nin MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 2. 11. Moğolistan, Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğretim Yıl Boyunca Çalışma Saatleri	62
Tablo 2. 12. Moğolistan ve Türkiye Karşılaştırması, Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yıllık Maaşlarının Dağılımı	65
Tablo 3. 1. Moğol Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	74
Tablo 3. 2. Türk Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	75
Tablo 4. 1. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	81
Tablo 4. 2. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	83
Tablo 4. 3. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İçin Yaptığı Faaliyetler.....	86
Tablo 4. 4. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İçin Yaptığı Faaliyetler.....	88
Tablo 4. 5. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişimde Yeterli İlişkin Görüşleri	97
Tablo 4. 6. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişimde Yeterli İlişkin Görüşleri	98
Tablo 4. 7. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Alanında İş Birliğine İlişkin Görüşleri	91
Tablo 4. 8. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Alanında İş Birliğine İlişkin Görüşleri .	94
Tablo 4. 9. Moğol Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Süreci İçinde Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlara Yönelik Görüşleri	100
Tablo 4. 10. Türk Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Süreci İçinde Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlara Yönelik Görüşleri	102

Tablo 4. 11. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Görüşleri	104
Tablo 4. 12. Türk Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Görüşleri	107
Tablo 4. 13. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişimin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri	109
Tablo 4. 14. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişimin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri	113
Tablo 4. 15. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4. 16. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri	119



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Moğolistan Eğitim Sistemi.....	14
Şekil 2. 2. Moğolistan Öğretmen Mesleği Mezun Oranı.....	24
Şekil 2. 3. Moğolistan'ın Okul Öncesi Öğretmenlik Artışı	25
Şekil 2. 4. Moğolistan'ın İlköğretim Kurumdaki Öğretmen Büyümesi	30
Şekil 2. 5. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimine Katılan Öğretmen ve Personel Sayısı	32
Şekil 2. 6. Türkiye'nin Eğitim Sistemin Okul Basamakları	38
Şekil 2. 7. Moğolistan'ın Devlet Bütçe Harcamaları ve Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Payı	55
Şekil 2. 8. Türkiye'nin MEB'in Bütçenin GSYH'ye ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranında (%) Yaşanan Değişim (2009-2018).....	56
Şekil 2. 9. Moğolistan'ın okuryazarlık oranı (1921-2020).....	56
Şekil 2. 10. Türkiye'nin Okuryazarlık Oranı (1927-2017).....	57
Şekil 2. 11. Moğolistan'da 2010-2022 Yıllar Arasındaki Ortaöğretimin Öğretmen Sayısı	63
Şekil 2. 12. Moğolistan'da Yükseköğretimde Çalışan Öğretmenler (2010-2020).....	63
Şekil 2. 13. Moğolistan'da İlk ve Ortaöğretimdeki Öğretmen ve Öğrenciler	64
Şekil 4. 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci.....	80

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı

PİSA: Programme for International Student Assessment

OECD: The Organization for Economic Cooperation and Development

DAM: Ders Araştırma Modeli

JAICA: Japan International Cooperation Agency

ESY: Etkileşimli Sınıf Yönetimi

TDMGF: Teknoloji Destekli Meslekî Gelişim Faaliyeti

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

MSUE : Mongolian National University of Education

ÖMGE : Öğretmen Meslekî Gelişim Enstitüsü

MİK: Moğolistan'ın İstatistik Kurum

TÜİK: Türkiye'nin İstatistik Kurum

MEKBSB : Moğolistan'ın Eğitim Kültür Spor Bakanlığı

MEK : Moğolistan Eğitim Kanunu

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu kısımda, çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlamaları, varsayımları ve çalışma süresince kullanılan terimlerin tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim; bireylerin ve bağlı bulundukları toplulukların geleceğine doğrudan etki etmesi ve ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik yapısının oluşmasında doğrudan etkili olması nedeniyle son derece önemli bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkelerin kalkınması ve bireylerin güzel bir geleceğe sahip olmaları önemli ölçüde eğitimden ve eğitimin kalitesinden geçmektedir. Bireylerin eğitilmesi, eğitim süreci sonunda ülkelerin hedef ve yapılarına uygun beceriler ve yeteneklere sahip olmalarının sağlanması ise yeni tekniklerin geliştirilmesi ve bunların her alanda kullanılabilmesi ile mümkün hale gelmektedir (Çakmak, 2008). Toplumların refah düzeyinin yüksek olmasının temelinde iyi bir eğitim olduğu düşüncesi genel kabul gören bir düşüncedir. “Bir ülkenin eğitim sisteminin iyi olması, diğer tüm alanlarda da iyi noktalarda olacağına işarettir.” fikrini, önerme olarak ortaya koymak mümkündür.

Bilginin, birçok alanda her şeyin temel noktasını oluşturması söz konusudur. Bilgiyi üretmek ve toplumu oluşturan bireylere yayılmasını sağlamak ise eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bilgiyi güncel ve etkili bir şekilde kullanabilmenin aynı zamanda katma değerli ürünlere dönüştürebilmenin yolu, çağdaş anlamda bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesinden geçmektedir. Çağdaş eğitim sistemi ise, öncelikle profesyonel öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve bunu sürekli bir süreç olarak görmeye her zaman ihtiyaç vardır. Literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar resmi olarak öğretmen mesleki gelişimi ve resmi olmayan mesleki gelişimdir. Her ikisi de belirli konulara odaklanan eğitim programlarını içermektedir. Resmi olmayan yaklaşım, genellikle kendi kendine başlatılan ve kendi kendini yöneten bir yaklaşımdır ve eğitim alanlarının seçimi öğretmenlerin ihtiyaçları ve ilgileriyle bağlıdır (Abdul Aziz Mohamed Mohamed Ali El Deen, 2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmak için bu tür resmi olmayan yaklaşımlardan faydalanılmaktadır.

Literatürde araştırmacılar, öğretmen profesyonel gelişimi için birkaç farklı tanım önermektedir. Diaz-Maggioli (2003), Öğretmen profesyonel gelişimini, öğretmenin sürekli

bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak ve bu amaçla öğrencilere uyum sağlama becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda istekli olmaları önerilmektedir. Ahmed, Mizel ve Wong göre, Öğretmen gelişimini yaşam boyu süren bir girişimdir. Öğretmenini kendi varlığını geliştirme tarzı ve öğretmenin öğretmenlik uygulamasının yanı sıra öğretimi nasıl uyguladığına dair bir bakış açısı olarak görmektedir. S. Ahmed (2016), öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekli planlama ve sürdürme, meslektaşlarıyla öğretim uygulamaları hakkında fikir alışverişi yapma gibi süreçleri içerdiğini belirtmektedir. Avalos'a (2011) göre, öğretmenin mesleki gelişimi, öğrencilerin başarısı ve gelişimi için bilginin uygulamaya dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanır. Hismanoğlu'na (2010) göre, birçok öğretmen, pedagojik bilgilerini geliştirmek ve kendi yeteneklerini artırmak amacıyla öğrencileriyle etkileşimde bulunurken başöğretmenlerinden veya mentorlarından destek almaya ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen eğitimi, sürekli bir büyüme süreci olarak da bilinen mesleki gelişimle özdeşleşir. Bu sürekli büyüme sürecini destekleyen birçok faktör vardır ve bu faktörlerin temel bir unsuru vardır. Ayrıca Hattie'e (2009) göre, öğrenci öğrenme sonuçlarını etkileyen birçok değişken arasında öğretim kalitesinin öğrenci başarısını güçlü bir şekilde etkilediği ve öğrenci başarısındaki değişkenliğin yaklaşık %30'unu açıkladığı belirtilmektedir.

Dolayısıyla, Öğretmenlerin profesyonel olarak öğrenme ve gelişme süreci zaman içinde değişmiştir. Profesyonel gelişim, tarihsel olarak, bir öğretmenin belirli beceri ve yeteneklerini ustalığını kazanmalarını teşvik etmek amacıyla dış uzmanlar tarafından yürütülen dersler ve atölye çalışmaları gibi tek olaylara odaklanmıştır. Genellikle, bu tür gelişme, eksik beceri ve bilgiye sahip oldukları düşünülen öğretmenlere eğitim verilmesine dayanmaktadır (Clarke ve Hollingsworth, 2002 akt. Bergmark , 2020). Bu profesyonel gelişim yaklaşımı, yukarıdan aşağıya bir bakış açısını temsil eder ve öğretim bağlamından bağımsız olarak tasarlanır, bu nedenle aşırı soyut olma ve okul pratiğinden kopuk olma riski taşır, bu da profesyonel gelişimi zorlaştırabilir ve birçok durumda öğretmenler için faydasız olabilir (Timperley, 2011). Lloyd ve Davis (2018) da dahil olmak üzere, öğretmen profesyonel gelişiminin performans ve hesap verilebilirlik etkileri altında olduğuna dikkat çekerler, bu da öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine sınırlı sahipliklerine ve öğretim uygulamaları açısından azalan uygunluklarına yol açar. Bu nedenle eğitimciler, öğrenci başarılarını artırmaya yönelik amaçlı profesyonel öğrenmeyi vurgulayan ve performansın ötesine geçen pragmatik bir profesyonel gelişim modelini savunurlar. Bu aynı

zamanda, Timperley (2011) tarafından belirtilen "olay tabanlı" profesyonel gelişime karşı olan ve öğretmenlerin profesyonel öğrenimine vurgu yapan diğer yaklaşımlarla uyumludur.

Bu bağlamda, ülkelerin ve eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden birinin nitelikli öğretmenleri yetiştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişim seviyelerini yükseltmek olduğu söylenebilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Aynı zamanda, araştırmaya dayalı eğitim her ülkenin eğitim sistemini kaliteli hale getirmek, öğretmen profesyonelliğini artırmak ve daha iyi öğrenci sonuçları elde etmek amacıyla tasarlanmaktadır (OECD, 2018).

Bu bağlamda, Türkiye ve Moğolistan gibi gelişmekte olan ülkeleri karşılaştırmak ve bu karşılaştırmaya dayalı olarak her iki ülkenin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik atılabilecek adımları ele almak büyük bir öneme sahiptir.

Milli Eğitim Programı (2010-2021), Moğol eğitim sisteminin 2021 yılına kadarki temel hedeflerini “*Her düzeyde eğitimin kalitesini artırmak ve toplumun yeni gereksinimlerine uygun olarak sürekli gelişimi sağlamak, eğitimin hizmetlerine erişim odaklı bir politika ile eğitimin kalitesini ve verimliliğini sürekli iyileştirmeyi ve ulusal eğitim sistemini uluslararası düzeye yaklaştırmayı amaçlayan bir politikaya geçmektir.*” şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla Moğolistan’da, öğretmen odaklı öğretmen yetiştirme kalitesinin iyileştirilmesi için uluslararası politikaların ve gelişmiş olarak kabul edilen ülkelerle karşılaştırmalı araştırmaların artırılması ihtiyacı duyulmuştur.

Nitelikli iş gücü oluşturulması, ömür boyu öğrenmeyi temel alan bir yaklaşımın benimsendiği, resmi ve gayri resmi eğitim kurumlarında uluslararası rekabetçi ortama uyumlu yeteneklerin kazandırıldığı bir süreç gerektirir. Zekâ kapasitelerini geliştiren, araştırma ve yaratıcılığı teşvik eden eğitim modelleri her aşamada önemli bir gereklilik olarak öne çıkarılmıştır (MEKBSB, 2016). Mevcut iletişim altyapısı ile eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik teknik adımlar atılabilir. Moğolistan büyük bir yüz ölçümüne sahip olmasına rağmen, nüfusunun az olması, toplumsal gelişme ve sürdürülebilir eğitim politikalarının eksikliği nedeniyle kalkınmaya ihtiyaç duymaktadır. Buna karşın Türkiye, Moğolistan’a göre yüz ölçümü daha küçük ancak nüfusu daha çok olan bir ülkedir.

Türkiye, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sınavına (PISA-Programme for International Student Assessment) 2009, 2012, 2015, 2018 yıllarında başarı sağlamıştır. 2009 yılında 41. sırada, 2012 yılında 44.sırada, 2015 yılında 50. sırada, 2018 yılında ise 40. sırada yer almıştır. Bu sonuçlar, Türkiye’de eğitim sistemine ayrılan bütçe, harcama ve çabaların

iyi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Moğolistan’da diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ileri tekniklerini ve eğitim politikalarını incelemeye ve uygulamaya ihtiyacı olduğu söylenebilecektir. Buna örnek olarak Moğolistan ise PISA gibi sınavlara katılmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla Moğolistan’da öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için politikalar geliştirmek, geliştirilmiş ve uygulanan programların kalitesinden sonuçlar çıkarmak gerekmektedir. Araştırmacılar, aday öğretmenlerin ortaöğretim kurumları ve okulların gereksinimlerine yetişemediklerini vurgulamaktadır. Yerli ve yabancı araştırmacıların bulgularına göre, Moğolistan’da öğretmen yetiştiren okullarda; mezunların yaratıcılığı, iş sorumluluğu ve bilimsel düşünme eksikliği konuları ele alınması gereken en önemli konulardır. Moğolistan’da bu niteliklere sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilecektir.

Bu araştırmanın problemi ve yapılmış olma gerekçesi, Türkiye ve Moğolistan arasında karşılaştırmalı bilimsel araştırmaların yetersiz olduğu literatür taramasıyla tespit edilmiştir. Araştırma ile Türkiye ve Moğolistan’da temel eğitim kurumlarına görev yapan öğretmenlerin durumu, programları ve eğitim sistemlerinin ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, Türk öğretmenlerin meslekî gelişimi için kullanılan yöntemlerin incelenmesi, Moğol öğretmenlere yönelik uygun yöntemlerin belirlenmesi ve karşılaştırma yöntemiyle ilerleme sağlaması gerektiği ihtiyacı hissedilmiştir.

İlköğretim kurumlarda görev yapmakta olan Moğol idareci ve eğitimcilerin meslekî gelişimleriyle ilgili hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözmeye çalıştıklarının incelenmesi araştırmanın bir diğer problem durumu olarak belirlenmiştir. Moğolistan’da öğretmenlerin meslekî gelişimiyle ilgili kurumların bu konuda yaşadıkları deneyimleri nasıl gördükleri ve nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Mesleki olarak ilerlemek için hangi mekanizmaları kullandıkları incelenmiştir ve bu süreci nasıl değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Moğolistan’da bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Moğolistan’daki öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yetersiz çalışmalar ve eğitim sisteminin durumu ele alınarak, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması problem durumu olarak belirlenmiştir. Moğolistan gibi gelişmekte olan bir ülkede eğitim sisteminin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, toplumun genel gelişimi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın hedefi, Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu genel başlık altında, iki ülkenin eğitim sistemlerinin ve eğitimin en önemli öznesi durumundaki öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerinin araştırılması gerektiği düşünülmüştür. Diğer taraftan tarihsel ve kültürel olarak birbirine son derece yakın olan ancak yakın tarihe kadar çeşitli nedenlerle ayrı gelişim süreçleri yaşayan Türkiye ve Moğolistan'ın eğitim düzeylerinin ortaya konulması, eğitim sistemlerinde öğretmenlerin konumunun belirlenmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimi için hazırlanan çalışma süreçlerinin ele alınması ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca alt amaçlar olarak; Türk ve Moğol öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri, mesleki gelişim süreçleri, mesleki gelişim ihtiyaçları, mesleki gelişimlerinin önündeki engeller ve sorunların detaylı olarak ortaya konulması ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim deneyim ve faaliyetleri nelerdir?
3. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları nasıldır?
4. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik öneri ve beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan çeşitli araştırmalarla ülkelerdeki eğitim sistemlerinin incelenerek eğitim politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olan siyasetçi, bürokrat ve bilim insanlarının dikkatine sunulması eğitim sistemi üzerinde vizyon üretilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bilimsel bilginin birikerek ilerlemesi, bu anlamda bilimsel araştırmalarla elde edilen bilginin bu alandaki uygulamalara yansıtılması, araştırmalarla elde edilmesi, planlanan bilginin önemini ortaya koymaktadır. Bu anlamda, eski bir Sovyet ülkesi olan Moğolistan'ın eğitim süreçlerinde yaşanan değişim ve gelişimlerin Türkiye'deki literatüre kazandırılması önem taşımaktadır.

Her ülkede öğretmenler eğitim sisteminin temel taşı oluştururlar ve sistemin başarılı olmasında birinci derece hak sahibidirler (Yılman, 2006). Eğitimin planlanan hedeflere ulaştırılabilmesinin gerçek yolu nitelikli öğretmenlerden geçmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitimi ve meslekî değerlerinin bilinçli bir şekilde korunması büyük önem taşımaktadır (Gültekin, 2019). Çalışma aynı zamanda Türkiye ve Moğolistan eğitim sistemlerini karşılaştırması, bilimsel araştırmaların artmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Moğolistan'da bu konudaki çalışmaların sayısının yetersiz olduğu söylenebilecektir. Ayrıca, Moğolistan'da öğretmenlerin meslekî gelişimi ilgili yapılmış çalışmalar çoğunlukla ilk ve orta kademe okullardaki öğretmenlerin meslekî gelişimi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Türkiye ve Moğolistan'daki temel eğitim kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri ve mesleki gelişim için hazırlanan programlarının incelenmesi ve karşılaştırılması, iki ülkenin öğretmen yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi ve başvurdukları yöntemlerin ortaya konulması, benzerlik ve farklılıklarını ortaya konulması iki ülkenin eğitim süreçlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, Moğol idareci ve eğitimcilerin meslekî gelişimleriyle ilgili hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözmeye çalıştıklarının incelenmesi, Moğolistan'da öğretmenlerin meslekî gelişimiyle ilgili kurumların bu konuda yaşadıkları deneyimleri nasıl gördükleri ve nasıl tanımladıkları, alan yazında bu konuda yapılan çalışmaların sayısının yetersiz olması yönüyle önemli görülebilir. Son olarak ileriki araştırmacılara fikir vermesi ile önemli bir çalışma olacağı düşünülmüştür.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Türk ve Moğol öğretmenlerin deneyimleri ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma; Türkiye ve Moğolistan'ın öğretmenlerinin meslekî gelişim süreçleri ve ülkelerin kuruluşlarından bu yana öğretmenlerin meslekî gelişimi konusunda attıkları adımlarla sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma katılan Moğol ve Türk katılımcıların görüşme sorularını tarafsız ve samimi şekilde cevapladığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Karşılaştırmalı Eğitim: Farklı kültürler, toplumlar, bölgeler veya eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalar yaparak benzerlikleri, farklılıkları ve etkileşimleri inceleyen bir yaklaşım ve alt eğitim bilimi dalıdır (Erdoğan, 2003).

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri, pedagojik yaklaşımlar ve profesyonel kimliklerini güçlendirme sürecidir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleklerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütebilmeleri için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini içerir (Murphy ve Calway, 2008).

Öğretmenlik Kariyer Basamakları: Öğretmenin mesleki alanında ilerlemesi, kendi kariyer yolunda adımlar atarak yükselme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, öğretmenlik pozisyonundan uzman öğretmenliğe geçişi ve ardından uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe ilerlemeyi içermektedir. Bu ilerleme, belirli yeterliklerin başarılı bir şekilde kazanılması ve geliştirilmesi temelinde gerçekleşmektedir (MEB, 2006).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda, araştırmayla ilişkilendirilen kavramsal çerçevenin kapsamında; mesleki gelişim, Moğolistan eğitim sistemi, Moğolistan'da öğretmenlerin mesleki gelişim süreci ve öğretmen yetiştirme, Türkiye'nin eğitim sistemi, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmen yetiştirme, Moğolistan ve Türkiye'nin mevcut durumunun karşılaştırılması ve literatürde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Meslekî Gelişim Tanımları

Meslekî gelişim etkinlikleri; bilgi toplantıları, çalışma günleri, bir günlük atölye çalışmaları ve eğitim oturumları gibi öğretmenlerin katılacağı çok çeşitli etkinlikleri ifade edebilir. Koçluk ve görüşme, danışmanlık, sınıf gözlemleri, bir ağı katılım, tesis dışı ekip eğitimleri, kitap ve çalışma kulüpleri ve araştırma projeleri gibi pek çok çeşidi ifade etmektedir (Töre, 2017).

Mevcut meslekî gelişim etkinliklerinin çoğu geleneksel meslekî gelişim biçimleri olarak tanımlanabilir. Geleneksel meslekî gelişim, son on yıldır uygulanan meslekî gelişim yöntemini ifade etmektedir. Öğretmenlerin genellikle pasif bir rol oynadığı ve içeriğin günlük eğitim uygulamasındaki sorunlara göre ayarlanmadığı, iş yerinde yer almayan dersler, bir günlük atölyeler, seminerler ve konferanslar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yenilikçi biçimler, öğretmenlerin aktif bir rol oynadığı tüm müdahaleleri ve kendi öğretim uygulamalarındaki sorunların içeriği belirlemesini ifade edebilmektedir. Örneğin iş arkadaşlarının iş birliği, çalışma ve kitap kulüpleri, mentorluk, koçluk etkileşimleri ve öğretmenler tarafından yapılan tüm araştırmalar olabilir. Ayrıca öğretmenlerin; öğrencilerinin öğrenmeleri konusunda toplu sorumluluk almaları, öğretim ve meslekî gelişim konusunda fikir sahibi olmaları ve meslekî öğrenim topluluklarında bulunmaları da sayılabilmektedir (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010).

Eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmayı hedefleyen süreç ve etkinlikler olarak öğretmenlerin meslekî gelişimi, öğrenci öğrenimini iyileştirmeyi amaçlayabilir (Guskey, 2002). Araştırmanın odak noktası, öğretmenlerin meslekî gelişimi için özel olarak tasarlanmış etkinliklerdir. Öğretmenlerin meslekî gelişimindeki ana hedef; öğretmenlerin davranışını veya bilgisini ilerletmek, bilgiyle davranış arasında olumlu sonuçlar elde etmektir. Öğretmenlerin meslekî gelişim etkinliklerindeki farklı amaçlar ve varsayımlar göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın meslekî gelişim etkinliğini

ortaya koymak için yapıldığı ortaya çıkacaktır. Geçmişte çoğu öğretmen ve okul müdürüne göre meslekî gelişim, göreve 3-4 yıl erken başlamakla ilgiliydi. Oysa meslekî gelişim; öğretmenlerin eğitimlerini düzenledikleri ve öğretme yöntemlerini öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına göre bağımsız olarak değiştirerek kendilerini sürekli geliştirdikleri bir öğrenme süreci halini almıştır. Meslekî gelişim tek seferlik, her şeyi kapsayan bir süreç değil, toplumda kazanılan deneyim ve becerilere dayalı sürekli bir öz farkındalık, öz değerlendirme ve gelişim sürecidir (Can, 2019).

Meslekî gelişim süreci; öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını organize ederek öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde kendi profesyonel yaklaşımlarını geliştirmek için sınıf yönetimindeki becerilerini kullandıkları süreçtir (Diaz-Maggioli, 2003). Başarılı bir meslekî gelişim için öğretmenlerin mesleki gelişiminin yetişkin öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalarla bütünleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Huberman'a (1989) göre bir öğretmenin kariyeri, meslekî gelişim sırasında ortaya çıkan çatışmaların / çözümlerin sıklığı ile tanımlanır. Ona göre bir öğretmenin hayatındaki en az beş aşama şu şekildedir: Araştırma-onaylama, tutarlılık-çeşitlendirme, kriz-sakinlik, mesafe-muhafazakârlık/pişmanlık. Öğretmenler bu aşamaların üstesinden gelirken farklı ihtiyaçları ortaya çıkar ve bu aşamaların her biri için uygun meslekî gelişim becerileri edinirler.

Öğretmen, çocuklara bilimin temellerini öğreten, zihinlerini açan, onlara nasıl bağımsız çalışacaklarını ve yaşayacakları konusunda rehberlik eden ve eğitim hizmetleri sunmanın teori ve metodolojisini inceleyen bir uzmandır. Ayrıca bir öğretmen olarak kişisel gelişim planlaması, meslekî teori, metodoloji ve becerilerin sürekli gelişimi için çok önemlidir. İyi organizasyon yapan öğretmenler kendilerini geliştirir, mesleklerinde ilerleme kaydederler ve başarılı bir şekilde çalışırlar (Batkhuayag, 2012).

Öğretmen gelişimine ayrıntılı olarak bakıldığında bilgi, beceri, tutum ve gelişim kalitesinde olumlu ve ilerici bir değişim sağlanmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin gelişimini değişimden ayrı düşünmek mümkün değildir. Chultem (2020) tarafından ifade edilen yaygın bir düşünce şu şekildedir: “Başkalarından üstün olan bir öğretmen, meslektaşlarının değişikliğine liderlik edebilir. Bu, bir avantajdır, çünkü insanlar genellikle değişimden kaçınma eğilimindedir ve alışılmış olanı sürdürmek, her zaman başarı getirir.”

Glatthorn (1995) ise meslekî gelişimi genel anlamda, “bir kişinin meslekî rolündeki gelişim” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğine özgü olarak ise “Öğretmenlerin gelişimi, bir öğretmenin deneyim kazanması ve bu deneyimlerin sistematik olarak artması

sonucu elde ettikleri meslekî büyümedir.” diye tanımlamıştır. Meslekî gelişim, öğretmenin profesyonel kariyer döngüsü süresince ortaya çıkan büyüme olarak tanımlanan geniş bir kariyer gelişimidir.

Ganser’e (2000) göre meslekî gelişim, resmî deneyimleri (atölye çalışmaları, profesyonel toplantılar, mentorluk vb.) ve gayri resmî deneyimleri içermektedir. Bu bakış açısı, öğretim için yeni bir bakış açısidir. Öğretmenler için uzun yıllardır mevcut olan tek mesleki gelişim şekli genellikle "personel geliştirme" veya "hizmet içi eğitim" olarak adlandırılan atölye çalışmaları veya kısa süreli kursları içerir ve genellikle öğretmenlere işlerinin belirli bir yönüyle ilgili yeni bilgiler sunmayı amaçlar (Villegas-Reimers, 2003).

Mesleki gelişim, merakın, motivasyonun ve yeni düşünme yollarının kıvılcımlanmasını sağlayarak gerçekleşir. Meslekî gelişim, sürekli ilerleyen bir süreç içinde ve uygun eğitim koşullarının sağladığı etkili bir zeminde, olumlu düşüncelerin gelişimine katkı sağlayabilir. Günümüzde, öğretmenlerin meslekî gelişimi, meslek içinde ilerlemeyi ve gelişmeyi desteklemeyi amaçlayan, düzenli fırsatlar ve deneyimler sunan sistemli bir planlama çerçevesinde uzun vadeli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021).

Meslekî gelişim; amaç, iş birliği, bağlılık ve topluluk hissi verebilir (Langer, 2000). Öğretmenler, ne yapmak istedikleri konusunda daha fazla kontrole sahip olurlar ki böylece kendileri ve başkaları için hesap verebilirliği kapsayan bir bağlılık geliştirmek durumunda kalırlar. Öğretmenler kendilerini; meslekî literatürü okuma, çalışma gruplarına ve meslektaş koçluğuna katılma gibi yollarla yeni anlayışlar geliştirmek ve kendi öğretimlerini iyileştirmek için sürekli çalışan öğrenciler olarak görmelidirler (Borko, 2000; Akt. İlğan, 2012). Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda öğretim stratejileri geliştirmek için yüksek nitelikli meslekî gelişime zaman ayırmalıdır (Kent, 2004). Son zamanlarda dünyanın her yerindeki öğretmenlerin meslekî gelişimleri için aldıkları ilgi ve destek seviyesinde önemli bir artış olmuştur.

2.2. Mesleki Gelişimin Genel Özellikleri

Blandford (2005) tarafından ifade edilen görüşe göre, meslekî gelişim; meslekî performansın artırılmasında, etkisiz uygulamaların düzeltilmesinde, eğitim politikalarının etkin bir biçimde uygulanmasının kolaylaştırılmasında ve değişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Profesyonel öğretmenler görevlerini yerine getirmek için özel bilgiler kullanırlar (Brandt, 1993). Öğretmenler, öğretim rollerini yerine getirirken, öğrencilerinin değişen öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yüksek bir sorumluluğa sahiptirler. Bu eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin sürekli araştırma yapması ve öğrenmesi gerekir (Hargreaves ve Fullan, 1992). Brandt' a (1993) göre, öğretmenlerin mevcut meslekî becerileri, 1980'lerin ortalarına kadar uzanan ve politikacıların öğretmenleri, öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir faktör olarak tanımladıkları ve “Öğrencinin kalitesi; öğretmenin ve eğitim-öğretimin kalitesine bağlıdır.” şeklinde ifade edilen bir konudur. Eğitim konusundaki bakış açısıyla, Knowles (1980) yaşam boyu süren bir sorgulama süreci olarak eğitimi tanımlamıştır. “Profesyonel öğretmenler sadece kendilerinin ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacaklarsa ömür boyu araştırmacı olmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerine yönelik aktif araştırma örnekleri olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Barth (1990) ise “Öğretmenlerin meslekî büyümesinin, öğretmenler ile müdür arasında, öğretmenler ile öğretmenler arasında okullardaki ilişkilerle yakından ilişkili olduğunu kaydetmiştir. Meslekî gelişim kavramının, öğretmenlerin eğitimlerini düzenledikleri ve öğretme yöntemlerini öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına göre bağımsız olarak geliştirerek kendilerini sürekli geliştirdikleri bir öğrenme süreci olduğundan bahsetmiştir. Meslekî gelişimin tek seferlik, her şeyi kapsayan bir süreç değil, toplumda kazanılan deneyim ve becerilere dayalı sürekli bir öz farkındalık, öz değerlendirme ve gelişim süreci olduğunu vurgulamıştır.

Çoğu meslekî gelişim çalışması, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmenin etkisinden memnun olmadığını göstermektedir (Garet, 2008). Her yıl dünyanın birçok ülkesinde uluslararası seminerler, konferanslar ve görüşmeler gibi geleneksel meslekî gelişim faaliyetleri yapılmaktadır. Fakat bu faaliyetler bilim adamları tarafından öğretmenlerin başkalarıyla etkileşime girmesine izin vermemesi ve yalnızca pasif bilgi alıcısı olmaları yönünden eleştirilmektedir (Gersten, 2010). Ball (1995) bu faaliyetleri “sadece stil gösterileri” olarak tanımlarken Darling-Hammond (2010) öğretmenler için geri bildirim ve destek yapılarının eksikliği üzerinde durmaktadır. Borko (2004) ise bu tür meslekî gelişimi “kesinlikle yetersiz” diye ifade etmiştir. Çünkü bu faaliyetleri sınıf deneyimleriyle ilgisi olmayan, entelektüel olarak yüzeysel olan ve öğretmenin mevcut ihtiyaçlarını karşılamayan faaliyetler olarak nitelendirmiştir. Ayrıca bu tür meslekî gelişim programları kısa süreli ve düşük kapsamlıdır ve memnuniyet değerlendirmesi dışında resmî bir araştırma sonucu yoktur (Darling-Hammond, 2010). Bu geleneksel meslekî gelişim

faaliyetlerinin birçok dezavantajı vardır ve en önemlilerinden biri öğrencilere hiçbir faydasının olmamasıdır (Hill, Beisiegel ve Jacob, 2013). Ancak dünyadaki birçok okul bu tür profesyonel etkinlikleri organize etmeye devam etmekte ve buna kaynak aktarmaktadır (Little, 1993). Örneğin bir kerelik seminer düzenlemek veya üniversite öğretmenleriyle özel görüşmeler yapmak, dersler vermeye devam etmek ve öğretmenleri yılda birkaç kez ücretli konferansa göndermek gibi (Guskey 2002), meslekî gelişimde "başarılı olmak" amacıyla, mesleki gelişimin bir süreç olarak kabul edilmesi ve öğretmenlere sınıf içi günlük etkinliklere dair açık ve pratik fikirlerin sunulmasının önemine değinilmiştir.

ABD’de yapılan geniş çaplı bir araştırmada, öğretmenlerin takdir edebileceği bir öğretmen meslekî gelişim programının içeriği ve tasarımı ile ilgili özellikler belirlenmiştir. Eğitimciler bu özelliklere “yüksek kaliteli meslekî gelişim özellikleri” adını vermişlerdir (Bautista, 2015; Borko, 2004; Darling-Hamond ve McLaughlin, 2011; Desimone, 2009). Öğretmenlerin kendi bildirdikleri verilere göre, bu özellikleri sunan meslekî gelişim etkinlikleri, bilgi ve öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkilere sahip olma eğilimindedir. Kaliteli meslekî gelişim programları öğretmenlere aşağıdaki fırsatları sunabilir:

- Aktif öğrenme, keşfetme, yansıtma ve tartışma fırsatları sağlaması,
- Fikirlerle katılım ve fikir paylaşımı sağlaması,
- Yapıcı olması ve geribildirim sağlaması,
- Program uygulandıktan sonra sürekli destek sağlanması (Bautista vd., 2015; Desimone, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yeni fikirler geliştirmeleri, uygulamaları ve meslektaşları ile tartışmaları için uzun bir zaman dilimine ihtiyaçları vardır. Bu nedenle bazı sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlar:

Öğretmenlerin öğrenmeyi ve değişmeyi teşvik eden mesleki gelişim faaliyetlerinin kısa ve rastgele olmaması gerektiğini göstermektedir. Bunun yerine, geribildirim uzun bir süre boyunca devam ettiği ve sürdürülebilirliğin sağlandığı etkinliklerin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Garet, 2001). Daha uzun süreli etkinliklerin; içerik, pedagoji ve öğrenci düşüncesinin kapsamlı analizi açısından daha fazla fırsat sağladığı söylenmektedir (Garet vd., 2001). Benzer şekilde, 20 saatten fazla olan temas süresiyle zamana yayılan faaliyetlerin genellikle daha etkili olduğunu belirlenmiştir (Desimone, 2009).

2.3. Moğolistan'ın Eğitim Sistemi

Moğolistan'daki Eğitim Sistemi, Eğitim Kanunu'na uygun olarak örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden meydana gelir. Örgün eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarını içermektedir. Zorunlu eğitim dokuz yıldır (5+4+3) ve bunun 5+4 yılını ilkokul ve ortaokul oluşturmaktadır. Moğolistan sosyal yapısında birçok değişiklik görülmüştür. Yani önceki dönemdeki sosyalist eğitim kavramında reform yapılarak güncellenmiştir. Uluslararası standartlara uygun yeni bir eğitim sistemi uygulanması hedeflenmiştir. Bu amaçla Moğolistan Hükümeti, uluslararası kuruluşların bir dizi politika ve projelerini uygulamaya çalışmıştır (MEKBSB, 2016).

Moğolistan Eğitim Kanunu'nun dördüncü maddesi, eğitimin hedefini “Zihinsel, fiziksel, ruhsal ve ahlaki dengeyi sağlayan, insan haklarına saygılı, öğrenme yeteneğine sahip, kendi yaşamını sürdürebilen bireyleri yetiştirmeyi” vurgular (MEKBSB, 2019). Eğitimin temel ilkeleri, aynı kanunun beşinci maddesinde şu şekilde yer almaktadır: Moğolistan'da eğitim; insan merkezli, sürekli, evrensel, demokratik ve faydalı olmanın yanı sıra kültürel geleneklere, insanlık kültürüne ve bilimsel temellere dayandırılmalıdır. Eğitim yöntemi ise öğrenci gereksinimlerine ve gelişimlerine uygun, geniş bir yelpazeye açık, özgür ve esnek olmalıdır. Eğitim-öğretimin hedefi; her bireye, kökeni, dil, ırk, cinsiyet, sağlık durumu, ekonomik koşullar, meslek, görev, inanç ve düşünce farklılıklarına bakılmaksızın kendi ana diliyle eşit fırsatlar sunarak eğitim alma imkanını temin etmektir. Moğolistan'da eğitim sistemi, merkeziyetçi bir yapının özelliklerini taşımaktadır. Ülkede, tüm eğitim etkinlikleri neredeyse tamamen Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Eğitim aşamaları, okul öncesi eğitim (2-5 yaş) ve ilkokul (5 yıl) ile başlayarak ortaokul (4 yıl), lise (3 yıl) ve son olarak mesleki ve yüksek öğrenim olarak sıralanmaktadır (MEKBSB, 2019).

	Doktora (60+ kredi)					
	Yüksek lisans (30+ kredi)					
21						
20						
19	Lisans (120 kredi, 4-6 yıl)	Tıp (5-6 yıl)	Diplomlu (90 + kredi)	Teknik eğitim 3 yıl	Teknik eğitim (1.5 yıl) Mesleki eğitim (1 yıl)	Kolej (1.5 yıl)
18						
17						
16						
15						
14						
13						
12						
11						
10						
9						
8						
7						
6						
4						
4						
3						
2						

Şekil 2. 1. Moğolistan Eğitim Sistemi (Moğolistan-MEB, 2019)

Moğolistan Devleti tarafından demokratik bir topluma geçiş yapılırken eğitim sisteminde de büyük reformlar yapılmak istenmektedir. Fakat büyük reformu tek başına yapacak kaynakların eksikliği nedeniyle, gelişmiş ülkelerdeki projelere ve programlara dahil olunmuştur. Örneğin Moğolistan hükümeti, öğretmenin öğretim yöntem ve pedagojileri yenileştirmek için uluslararası bir Japon kurumu olan JAICA ile 2006-2009 yılları arasında ortak bir proje gerçekleştirmiştir (MEKBSB, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre, 2017-2018 akademik yılında, tüm düzeylerdeki eğitim kurumlarının sayısı 2.393'e ve toplam öğrenci sayısı 1.029.000'ine ulaşmıştır (MEKBSB, 2019). 2017-2018 öğretim yılında 83 (50'si devlet ve 33'ü özel), meslekî eğitim merkezinde toplam 2230 temel öğretmen ve 35.831 öğrenci vardır. 2017-2018 öğretim yılında toplam 94 üniversite bulunmaktadır. Bunlardan 18'i devlete ait, 73'ü özel üniversite ve 3'ü yabancı üniversite olarak faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarında 6.724 öğretim elemanı ve 155.248 öğrenci bulunmaktadır (MEKBSB, 2019). Moğolistan'da 2010-2011 eğitim öğretim yılında üniversite ve kolejlerdeki öğretmen kadrolarının sayısı 7200'den, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 7300'e kadar yükselmiştir. Moğolistan'da öğrenci-öğretmen oranı 2006 yılında 23,7'ye 2013 yılında 18,3, 2018 yılında ise 19,5'e kademeli olarak değişim göstermiştir. Bunun nedeni olarak nüfus artışının ardından lise öğrencilerinin sayısındaki artışla ilgisi vardır. Öte yandan 2018-2019 eğitim

öğretim yılında ortaokul ve lisede öğrenci-öğretmen oranı 13,5'ken ilkokulda, ortaokul ve liseye göre bu oran 30,5 veya 2-3 kat daha fazladır (MEKBSB 2019).

2.3.1. Moğolistan'da Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci

Moğolistan temel eğitim raporunda yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sürekli gelişiminin sağlanması için işyerinde gelişim için koşul ve fırsatların sağlanmasına yönelik özel politika, program ve planların geliştirilmesi ve gerekli önlemlerini alınması gerektiğini vurgulanmıştır. Moğolistan'da 2018 yılında, öğretmen gelişimi teşviki onaylanmıştır. Bu yasanın amacı, öğretmen eğitimi, öğretmen gelişimi, katılımın teşviki, etik, itibar ve sosyal güvenlik ile ilgili ilişkileri düzenlemektir. Ayrıca, Moğol öğretmen vizyon 2050'de, öğretmen mesleki gelişim faaliyetleri sınıf eğitimi ile sınırlıdır ve öğretmenleri iş yerlerinden uzaklaştırmadan yerel ve eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını ve özelliklerini karşılayan sürekli mesleki gelişimi desteklemek için kalite ve yeni yöntemler eksikliği olduğunu belirtmiştir. Uluslararası araştırmaya göre, “Yüksek nitelikli öğretmenler ve öğretmen niteliklerine dayalı kaliteli öğretim ve insan kaynaklarına ilişkin iyi politikalar, yalnızca öğrenme için iyi sonuçlar ve faydalar sağlamakla kalmaz aynı anda eğitimin maliyetini de azaltır.” denmektedir (MEKBSB, 2019).

Eğitimin Temel Veri Raporu (Eğitim Enstitüsü, 2019)'na göre Moğolistan'daki öğretmen geliştirme politikası 4 gelişim aşamasından geçmiştir. Bunlar (MEKBSB, 2019):

- 1990 - 1995 yılları arasında önceki sistemin dağılma dönemini;
- 1995-2006 yılları arasında yeni eğitim sistemini destekleyen ve öğretmen mesleki gelişim politikaları, programları ve planlama dönemini;
- 2007-2011 yılları arasında öğrenme odaklı yapıcı teori ve kapsamlı yeterlilik ilkelerine dayanan eğitim standartlarının ve müfredatın uygulanması için gerekli olan öğretim için yeni yasal çerçevenin oluşturulduğu dönem;
- 2012-2018 yılları arasında öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bağımsız ve kurumsallaşmış sistemin yeniden canlandırıldığı dönem olarak kabul edilmektedir.

2021 -2022 öğretim yılında Moğolistan'da okul öncesi eğitim kurumda 8824 öğretmen, ilk ve ortaokul kurumlarda 35110 öğretmen, mesleki teknik liselerde ise 2124 öğretmen çalışmaktadır. Yükseköğretim kurumlarda ise toplam 6102 öğretim elemanı çalışmaktadır. Moğolistan'da öğretmen yetiştirme alanında eğitim veren 40 devlet ve özel üniversite bulunmakta ve bunlardan 14'ü (4 yerel, 3 devlet) ilkokul öğretmeni yetiştirmektedir (MEKBSB, 2019).

Moğolistan’da son yıllarda, yapılan araştırma raporlarından ve alandaki çalışmalarına göre, öğretmen gelişimi konusunun ‘Mesleki gelişim’ den ‘sürekli mesleki gelişim’-e doğru değişmesi göstermektedir. Moğolistan’ın eğitim sektörünü ve öğretmenlerin mesleki gelişimini incelemek ve geliştirmek için çeşitli yollar üzerinde çalışmaktadır. Bu içerik bağlamında, Moğolistan’da yapılmış olan işlemleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (MEKBSB, 2019).

Politik belgeler veya yasal ortam açısından Moğolistan’da uygulanan ve uygulanması öngörülen faaliyetler şunlardır:

- 2002 yılında onaylanan Eğitim Kanunu,
- 2002 yılında onaylanan İlk ve Orta öğretim kanunu,
- Eğitim ve Bilim Bakanı’nın 2013 yılı ve A155 sayılı İlk ve Orta öğretim kalitesinde reform konsepti,
- Eğitim ve Bilim Bakanı’nın 2013 yılında onayladığı Okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve çalışanlarının mesleki gelişimlerine ilişkin mevzuat,
- Öğretmen Mesleki Gelişim Enstitüsü ve Eğitim Enstitüsünün iş birliğinde hazırlanan öğretmenlerin gelişimi ihtiyaçlarına yönelik araştırma raporu,
- 2011 yılında onaylanan Öğretmenlikteki mesleki standartların karşılaştırmalı araştırması,
- 2012 yılında onaylanan Öğretmen Geliştirme Programı,
- 2018 yılında Moğolistan, öğretmen gelişimini desteklemeye yönelik bir yasa onayladılar.
- Moğolistan Hükümetinin 2021-2024 Eylem Planında yer alan “Nitelikli öğretmen” ulusal programı ve “Öğretmenlerin işyerinde karşılıklı birbirini geliştirmeye yönelik sürekli gelişim kitlesi” planı,
- Vizyon - 2050 programı ve bu programda yer alan Öğretmenler için mesleki gelişim eylem planı,

Özellikle 2018 yılında onaylanan öğretmenlerin gelişimini destekleme kanununda bu terimler aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır

- **Madde 1.1:** İşbu kanunun amacı, öğretmen yetiştirme, öğretmen gelişimi, katılımlarının desteklenmesi, etik, itibar ve sosyal güvenliklerinin temini ile ilgili ilişkileri düzenlemektir.

- **Madde 3.1.1:** “Öğretmen” Eğitim Kanunu’nun 44. Maddesi’nde belirtilen hak ve sorumluluklara sahip kişidir.
- **Madde 3.1.2:** “Öğretmen gelişimi”, öğretmenin bilgisini, metodolojisini, becerilerini ve eğitimini geliştirmeye yönelik kesintisiz devam eden bir süreçtir.
- **Madde 3.1.3:** “Öğretmen gelişim merkezi”, bir öğretmenin işyerinde sürekli gelişimi için ihtiyaç duyulan malzeme ve donanımın bulunduğu ortamdır.
- **Madde 3.1.4:** “Öğretmenin iş performansı”, öğrencilerinin gelişim, ahlak, olgunluk, davranışları ve iş tanımında yer alan diğer işlevleri kapsamında öz ve dış değerlendirme ile ifade edilen sonuçtur.

Öğretmen gelişimini destekleme politikası kapsamında:

- **Madde 9:** Öğretmenlerin sosyal güvencesi, gelişimi ve katılımını desteklemek ve temin etmek
- **Madde 9.1:** Bir öğretmene, Kamu Görevleri Kanununun 61.1. maddesinde belirtilen devlet memurları için ve Eğitim Kanununun 43.1. maddesinde belirtilen sosyal güvenceleri sağlanır.
- **Madde 9.2:** “Genel eğitilmiş okul, anaokulu, mesleki eğitim merkezleri ve eğitim kurumlarında çalışan bir öğretmenin mesleki derecesi, öğrencilerinin akademik başarısı ve kalitesi, öğrencisi veya velisinin memnuniyeti, öğretim yeteneği, kendisini ne derece geliştirdiği dikkate alınarak süresinden önce derecelendirmeye ilişkin mevzuatı Eğitim ve Sosyal Güvenlikten sorumlu hükümet üyeleri müştereken onaylayacaktır” şeklinde belirtilmiştir (MEKBSB, 2019).

Öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişimine yönelik politik adımlar eğitim sektöründe uygulanan yasal belgelerinde yeterince yer aldığı söylenebilir (MEKBSB, 2019).

2.3.2. Moğolistan’da Öğretmen Yetiştirme Gelişimi ve Tarihçesi

Herhangi bir ülkenin, toplumun ve bireysel gelişiminin geleceği eğitime bağlıdır ve eğitimin gelişimi öğretmen kadrosunun kalitesine, onları meslekî alanda sürekli geliştirecek meslekî eğitimlere bağlıdır. Dolayısıyla Moğolistan’da kaliteli öğretmen yetiştirmek için meslek alanındaki gelişim konularını ele alan politika ve stratejileri daha ayrıntılı olarak tanımlamaya ihtiyaç vardır. Moğolistan eğitim sektörünün kurulmasından bu yana, öğretmenlere ilişkin politika ve sosyal eğitim sistemleri siyasete bağlı her hükümet değişikliğinde reforma uğramaktadır. Bu durum da eğitim sistemin istikrarlı gelişimine meydan vermemiştir. Son yıllarda uygulanan politikaların bir sonucu olarak, Moğolistan’da

diğer gelişmiş ülkelerle kıyaslanırsa nispeten yüksek bir profesyonel öğretmen arzına sahiptir ancak bu öğretmenlerin kalitesine odaklanan politikalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Galindev, 2023).

2.3.3. Moğolistan’da 1921-1940 Dönemi Hizmet İçi Eğitim

Moğolistan’da 1921 yılındaki Halk Devrimi, 1940 yılındaki sosyalist bir topluma tam geçiş ve 1990’daki demokratik devrim gibi önemli siyasi ve sosyal olaylar, Moğolistan’ın hükümet ve eğitim politikasının yanı sıra öğretmenlerin gelişim politikası değişikliği üzerinde de önemli bir etkiye sahip olmuştur (Galindev, 2023). 1921 yılındaki devrim zaferi sonrasında, her şeyden önce okuryazarlık becerisinin geliştirilerek halkın kültürünü geliştirme hedefi oluşmuştur. Bu hedefe ulaşmak için Sovyetler Birliği’nin yardımına ihtiyaç duyulmuştur. Bu eğitim politikası reformu doğrultusunda okuryazarlık, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini eğitmek ve yurt içi ve yurt dışına göndererek geliştirmek şeklinde resmî bir politika uygulanmaya başlanmıştır (Shagdar ve Batsaikhan, 2009) .

1940’ların sonunda Moğol Devrimi’nin demokratik evresinin sona erdiğine ve sosyalist bir topluma geçiş olduğuna inanılmaktaydı. Sosyalist bir topluma geçiş, Moğolistan halk kültürünün ve eğitiminin gelişimi için çok önemli ve etkili bir dönem olarak görülmüştür . Bu noktadan itibaren Moğolistan’da her yaşta insanın ilk ve orta öğretime erişimini sağlamak ve her düzeyde eğitim kurumları oluşturmak dolayısıyla yüksek eğitim kurumlarına eğitim kadroları yetiştirmek için çeşitli politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Önceki dönemdeki okuryazarlık, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin eğitimi, yükseköğrenim gören öğretmenleri yetiştirme ve yurt dışında meslekî becerilerini geliştirme şeklinde sürekli ve sistematik bir politika izlenmiştir (Shagdar ve Batsaikhan 2009).

1919’da Sovyet Birliğinde, 8-50 yaşları arasındaki tüm insanlar için okuryazarlık hareketi başlatılmasının ilanı ve uygulanması Moğolistan adına olumlu bir örnek olmuştur (Shagdar ve Batsaikhan 2009). O dönemdeki eğitim reformunda yenileşme halkalarını öğretecek “Öğretmen Okulu Kuralları” ve “Öğretmen Yetiştirme Ortaokul Kursu Açılmasına İlişkin Karar” çıkmıştır. Bunlar günümüzdeki modern resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yurt içi eğitimleri adına ilk adımlar olmuştur. Bu hareket devam ederek ilk ve ortaokullar birbiri ardına kurulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin bilgi becerilerini geliştirmek, onlara danışmanlık yapmak için öğretmenleri yurt içi ve yurt dışına gönderme ve meslekî gelişim politikalarını uygulama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun ardından hizmet içi öğretmen yetiştirme kursları (1925, II Kongresi) düzenlenmiştir ve 1939’da Eğitim ve

Bilim Bakanlığı tarafından Akşam Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü kurulmuştur. Bu düzenlemeler, Moğolistan'daki devrim sonrası eğitim sektöründeki yenileşme kapsamında modern ilk ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin yetiştirmesi için meslekî gelişim politikasında atılmış ilk temel adımlar olduğu söylenebilecektir. Bu aşamalar, devletin istikrarını sürdürme ve genişleme çabalarında önemli bir rol oynamıştır (Orosoo, 2012).

Moğolistan, o dönemlerde sosyalist bir döneme geçerek diğer sosyalist ülkelerle kültürler arası farklılıkların giderilmesi için eğitimin daha iyi bir şekilde geliştirilmesine, öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya ve kalitesini artırmaya daha çok önem vermeye başlamıştır. 1940 yılında, Ulanbatur'da bir devlet üniversitesi kurulması hakkında karar alınmıştır. Bu da yurt içinde yükseköğrenim gören öğretmenlerin yetiştirmesinde önemli rol oynamıştır (Galindev, 2023). 1922'de kurulan dört aylık öğretmen yetiştirme kursu ve iki yıllık ortaokul öğretmeni yetiştirme kursu, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi konusunda yetersiz olduğu ve gerekli sayıda öğretmen yetiştirilemediği söylenebilecektir. Bu nedenle, 1946 yılında Moğolistan'da öğretmen yetiştirme akşam okulu, 1951 yılında "öğretmen kadrosunun eğitimi hakkında" kararıyla öğretmen enstitüsü kurulmuş ve 1957 yılında Öğretmen Yetiştirme Üniversitesi kurulma kararı alınmıştır (Galindev, 2023).

2.3.4. Moğolistan'da 1940-1980 Dönemi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmen kadrosunun yoğun eğitimine rağmen, öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ve becerilerine daha fazla dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla 1943 yılında öğretmenlerin meslekî gelişimi kararıyla öğretmenlerin hizmet içi gelişim politikasına ihtiyaç duyulmuştur. 1969 yılından bu yana ortaokul öğretmenlerinin meslekî gelişimini sağlamak için bir sistematik politika yürütülmüştür. 1983'te "Moğolistan Halk Cumhuriyeti Halk Eğitim Yasası" onaylanmıştır ve 1983'te Öğretmen Meslekî Gelişim Enstitüsü tekrardan kurulmuştur (Galindev, 2023).

1980'lerin sonunda ve 1990'ların başında, dünyadaki siyasi durum çarpıcı biçimde değişmiştir ve Moğolistan'da sosyalizm kısa sürede çökmüştür. Bu bağlamda 1992'de Moğolistan'da siyasi sistem değişmiş, yeni bir demokratik anayasa ve diğer yasal reformlar yapılmıştır. Moğolistan'da yönetim sistemi önemli ölçüde değiştikçe eğitim politikası ve öğretmenin eğitim sistemi de değişmek zorunda kalmıştır. Sosyalist dönemde yetiştirilen öğretmenleri yeniden yetiştirmek, eğitim reformu için öğretmenleri geliştirmek, meslekî becerileri geliştirmek için kurumsallaşmış bir politikayı geliştirme durumunda kalmıştır.

Öğretmen politikasını değiştirmek için bilime dayalı planlar ve hedefler amaçlanmıştır (Galindev, 2023).

2.3.5. Moğolistan’da 1990-2015 Dönemi Hizmet İçi Eğitim

Moğolistan’daki demokratik reform hareketiyle temel amaç; sosyalist ideolojiden tamamen kurtulmak, siyasal sistemi ve eğitim sistemini reform etmek olmuştur. O zamandan beri eğitim sektöründe birçok değişiklik, yeni yasal düzenlemeler yayımlanmıştır. 1995-2006 yılları arasında yeni eğitim sistemini destekleyen profesyonel öğretmen tedarik politikası, programın ve planlamanın başlangıcı olduğu söylenebilir. 2001’de (MEKBSB, 2019) Ulusal Öğretmen Yetiştirme Programı onaylanmıştır. Amaç; öğretmen eğitimi, meslekî gelişim için yeni bir sistem oluşturmaktır. 2006-2015’te Moğol eğitiminin gelişimi Master Plan (2006) ve ‘Bin Yıl Kalkınma Hedeflerine Dayalı Moğolistan’ın Ulusal Kalkınma Politikası’ ayrı ayrı onaylanmıştır (MEKBSB, 2008). Bu stratejik belgeler arasında eğitim ve özellikle öğretmen gelişimi politikaları ve stratejileri yer almaktadır (MEKBSB, 2019).

2007 ve 2012 yılları arasında, Moğol öğretmenin ana rolü öğretmen merkezli öğretimken bunun yerini öğrenci merkezli öğretim almıştır ve 2007-2012’de öğretmenin rolü ile ilgili öğretim sürecini düzenlemek için kapsamlı bir yasal reform ön plana çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi, ilk ve orta öğretimde öğretmen yetiştirme ve meslekî gelişim ulusal programı onaylanmıştır (MEKBSB, 2019).

2012-2019 yılları arası Moğol eğitim sistemine öğretmen yetiştirme sistemi yeni organize edilmiş ve canlanma zamanı olarak adlandırılmıştır. Kurumsallaşmış bir öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması ve güçlendirilmesi ihtiyacı, “ortaokul ve anaokulu öğretmenlerinin mesleğin sahiplik biçimine bakılmaksızın, devlet finansmanı ile her yıl geliştirileceği” belirlenmiştir. Bu bağlamda 1990 yılından feshedilen BMİ üçüncü kez bağımsız hale gelmiştir. Moğolistan’ın 1921-1989 yılları arasında Sovyetler Birliği’ne aşırı bağımlılığı nedeniyle, Sovyetler Birliği’nin kültürel eğitim reformları ve politikaları Moğolistan’da doğrudan kopyalanarak uygulanmıştır. Sosyalizmin çöküşüne kadar Sovyet etkisinin güçlü olduğu ve varlığını koruduğu söylenebilir. Ancak o dönemin öğretmenleri toplantı ve seminerler düzenleyerek bir dereceye kadar sorunlarını sunmalarına rağmen, politika geliştirmeye doğrudan katılamamışlardır. Dolayısıyla bir siyasi parti tarafından yönetilen ve parti görüşleri dışındaki görüşleri kabul etmeyen kapalı bir toplum durumunun bulunduğu belirtilmelidir. Fakat o dönemde öğretmen yetiştirmeye, meslekî gelişime,

öğretmenlerin yaşamlarını iyileştirmeye, kültür ve eğitimi iyileştirmeye yönelik birçok yararlı ve etkili etkinlik düzenlemeye çok dikkat edilmiştir (MEKBSB, 2019)

Demokratik reformlardan sonra öğretmen politikasındaki Sovyet etkisi azalmıştır ve hükümet küresel eğitim sistemini izlemeye başlamıştır. Demokrasiden sonra öğretmen sendikaları da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; meslekleriyle ilgili görüşlerini özgürce ifade etmeleri, hükümet kararlarına yanıt vermeleri ve hükümetin kararına itiraz etmeleri mümkün olsa da öğretmenler politikayı hâlâ doğrudan etkileyemiyorlardı.

Sonuç olarak 1921 yılındaki devriminden sonra çıkan kanunlar, kurallar, ilk resmî okuryazarlık, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri yetiştirme politikası gelişmeleri, öğretmen politikası açısından yeni ve büyük bir değişim politikası olarak görülmektedir. 1940'tan beri sosyalist kavram çerçevesinde yurt içinde yüksek eğitilmiş ve kültürlü öğretmenler yetiştirmek, sistematik bir hizmet içi eğitim sistemi oluşturulmuştur. 1990'dan beri dünya standartlarında sürekli meslekî gelişim ve kurumsallaşmış ve öğretmen yetiştirme politikasında değişiklikler olmuştur (Galindev, 2023).

Bu bakış açısına göre, Moğolistan yöneticileri geçmişte sadece milletin okuryazarlık becerilerini yükseltmeyi düşünmüş ama öğretmenleri geliştirmek ve meslek kalitesini artırmak için sürekli meslekî gelişim politikası geliştirmiş ve aşamalı bir sistem oluşturmak için çaba göstermişlerdir.

Moğolistan'ın, diğer gelişmiş ülkelere kıyasla nispeten yüksek bir profesyonel öğretmen arzına sahip olduğu söylenebilir ancak bu öğretmenlerin kalitesine odaklanan politikalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenle ilgili iş yükü, araştırma, öğretmen maaşı ve öğretmen gelişimi dâhil olmak üzere çok çeşitli konularda araştırma yapılmış ancak öğretmen yetiştirme ve meslekî gelişim konusunda ve uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar konusundaki politikalarda hâlâ yetersizlik olduğu söylenebilir.

2.3.6. Moğolistan'da Öğretmen Yetiştirme Süreci

Moğolistan'da öğretmenlik mesleğindeki temel değişiklik, öğretmen yetiştirme sisteminin reformu konusudur. Moğolistan küresel kalkınmadaki değişen eğilimlerin gerçekçi bir şekilde farkını anlayarak öğretmen yetiştirme, öğretmen geliştirme ve keşif sistemini ilerletme ihtiyacının varlığından söz edilebilir.

Moğolistan Hükümetinin 2012-2016 arasındaki eylem planında, “Eğitilmiş bir Moğolistan İnsanı” adlı politikayı geliştirmeye çalışırken öğretmen yetiştiren okulların

standartlarını ve bu okullara kayıt koşullarını yükseltmek yer almaktadır. Asya Kalkınma Bankası tarafından finanse edilen “Müfredat Çerçevesi, Eğitim Standartlarının Geliştirilmesi için Teknik Yardım ve Danışmanlık Hizmetleri” proje ekibinin 2009 raporu, Moğolistan’daki öğretmen eğitiminin kalitesinin düşük olduğunu vurgulanmıştır. Bunun nedeni eğitimin içeriğine onu düzelten organizasyon, yaklaşım, iletişim ve kültür eksikliğine atfedilmektedir. Ayrıca “Eğitim Standartlarının Geliştirilmesi için Teknik Yardım ve Danışmanlık Hizmetleri” son raporunda; geleneksel öğretmen yetiştiren eğitim sistemini analiz edin, dünyadaki gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinden ilham alın ve mevcut sistemden daha kaliteli ve verimli bir sistem oluşturmak için hemen çalışmaya başlayın.” tavsiyesinde bulunulmuştur (MEKBSB, 2019).

MSUE (Mongolian National University of Education) tarafından “Öğretmen-2005” adlı projesine (2002-2005) katılan lise öğrencilerinin (846) öğretmenlere verdiği puanlara göre: İletişim kültürü yoktur %65, çocukları anlama ve yardım etme becerisinden yoksunluk %49 ve kötü rol modeller %13 oranında puan almıştır. “Öğretmen-2005” adlı proje ekibi ve öğretmenler “Sosyal ve kişisel eğitim ihtiyaçlarının evrimini zamanında tahmin edememe, aynı yöntemi tüm öğrencilere uygulama ve gelişmeleri güncellememe” konularına değinilmiştir. Bazı öğretmenlerin (belki bu tür becerilerden yoksun) her çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgilerini inceleme ve geliştirme rollerini yerine getiremedikleri hatırlatılmıştır. Bu durumun devam etmesi halinde öğretmenlerin itibarı, sosyal değerleri ve eğitim kalitesi de olumsuz etkilenebilir.

MSUE’nin Eğitim Reformu Araştırma Merkezi’nin 2011 yılındaki “Öğretmen Durumunu İyileştirme Anketi’ne göre, yeni öğretmenlerin tepkisiz, kötü organize, sorumsuz olduğu yaratıcı olmadığı vurgulanmıştır. Bu, Moğolistan’daki yeni öğretmenlerin iş yerine yaratıcı yaklaşmadığını ve işine yönelik sorumluluğunun iyi gelişmediğini göstermektedir. Raporda ayrıca öğretmen yetiştiren eğitiminin kalitesine özellikle ilköğretim öğretmenliği mezunları için öğretmen eğitiminin kalitesine ilişkin standartların eksik olduğu gösterilmektedir. Moğol-Cambridge Eğitim Girişimi ekibi, bir öğretmenin işinin çok yönlü bir kişilik ve haysiyet gerektirmesi sebebiyle toplum tarafından öğretmen yetiştiren üniversitelerin öğrenci seçme kriterlerinin artırılmasını talep etmektedir. Dolayısıyla Moğolistan’da öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için politikalar geliştirmek ve geliştirilmiş, uygulanan programların kalitesinden önemli bir sonuç çıkarmak gerektiği söylenebilir (MEKBSB, 2016).

"Son olarak, iç ve dış araştırmacıların araştırma bulgularına göre, Moğolistan'da öğretmen yetiştiren okullardan mezun olanların yaratıcılık, iş sorumluluğu ve bilimsel düşünme konularında eksiklikler taşıdıkları ve bu eksikliklerin günümüzde ele alınması gereken en acil konular arasında olduğu söylenebilmektedir.

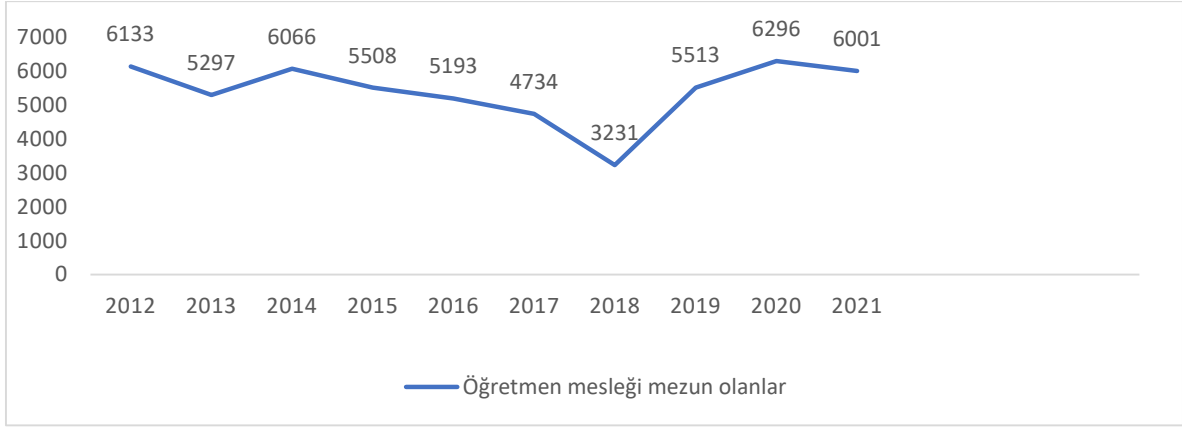
Moğolistan'da, öğretmen meslek eğitim programlarına sahip devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler profesyonel öğretmenleri yetiştirmektedir. Bunlardan, devlete ait Devlet Eğitim Üniversitesi, tüm anaokulu ve ilk-ortaokulların öğretmenlerinin %50'sinden fazlasını yetiştirmektedir. Moğolistan'da 2009 yılında temel eğitim öğretmenleri için "Meslekî Standart" onaylanmıştır ve 2010 yılında üniversitede uygulanmaya başlanmıştır. Bu standardının amacı, ilk-ortaöğretiminde lisans eğitiminin içeriği, değerlendirmesi, süresi ve çevresi için temel gereklilikleri sağlamaktır. Bu standarda göre, aşağıdaki konular öğretmen meslekli lisans öğrencilerin zorunlu ve seçmeli derslerine dâhil edilmektedir (MEKBSB, 2019).

Tablo 2. 1. Temel İlk-Ortaöğretiminde Lisans Eğitim Programının Genel Yapısı

Temel Eğitim Dersler		Meslekî temel dersler
Zorunlu dersler	Seçmeli dersler	Zorunlu dersler
İngilizce	İngilizce	Sağlık ve Yaşam Bilimi
İletişim Teknoloji	Moğolların Tarih ve Kültürü	Eğitim Psikolojisi
Beden Eğitim	Moğol Dil Yazısı ve Anlam Bütünlüğü	Çocuk Psikolojisi
	Ekoloji ve Çevreyi Koruma	Öğrenme ve Öğretme Teorisi
	Kişisel Gelişim Psikolojisi	Eğitim teorisi ve metotları
	Ekonomi	Öğretmenlik Stajı
		Araştırma Stajı

Kaynak: MEKBSB, 2019

Moğolistan'da her yıl ortalama 31.000 öğrenci üniversiteden mezun olurken, bunların yaklaşık %16,3'ü, yani yaklaşık 5000 öğrenci, öğretmen olarak mezun olmaktadır. Örneğin, 2021 yılında tüm üniversitelerden toplam 30.301 öğrenci mezun olurken, öğretmenlik mesleğinden mezun olan öğrenci sayısı 6001 olarak kayıtlara geçmiştir (MİK, 2022).



Şekil 2. 2. Moğolistan Öğretmen Mesleği Mezun Oranı (MİK, 2022)

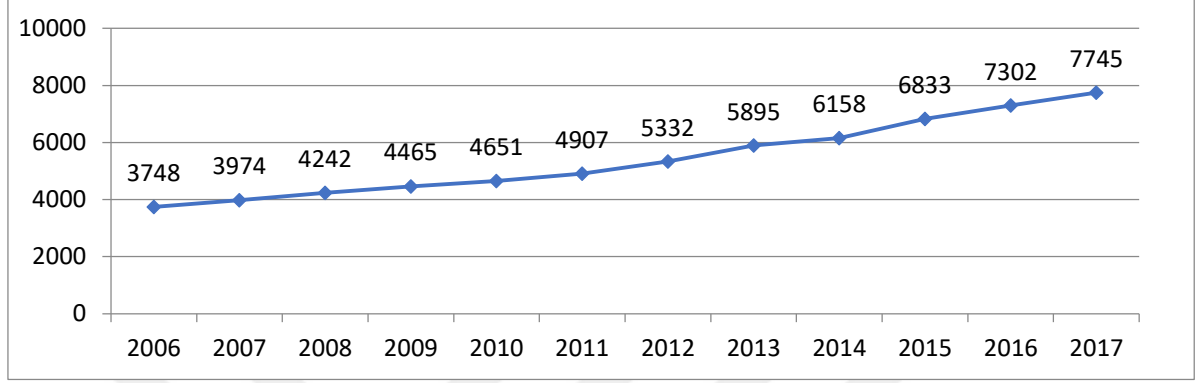
Moğolistan'da son zamanlarda üniversiteden mezun olanlar arasında kadın öğrenciler %62,4 ve öğretmen meslekli kadın öğrenci mezun ise %83'tür. Yani kadın öğrenciler öğretmenlik mesleğini daha fazla seçmektedir. 2014 yılından itibaren yükseköğretimde okuyan öğrencilere burs verilmeye başlanmıştır. Yurt dışında eğitim programların okuyan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine ise 2006 yılından itibaren burs verilmektedir (MEKBSB, 2016).

Moğolistan'da beş yaş altındaki çocuklar nüfusun %12,3'ünü oluşturmaktadır. Moğolistan son on yılda küçük çocuklar için sosyal hizmetlere odaklanan genç nüfusa sahip bir ülkedir. Şu anda Moğolistan'da 5'i devlet ve 17'si özel üniversite olmak üzere okul öncesi öğretmenleri yetiştirilmektedir (MİK, 2018). Okul öncesi kurumlarda çalışacak olan öğretmenler için üniversitelerin okul öncesi bölümünden 4 yıllık ve 120 krediden oluşan bir anaokulu programı uygulanmaktadır.

Sosyalizm yönetimi varken her şehir ve ilçede okul öncesi eğitim kurumları vardı. Fakat demokratik yönetime geçildiği zaman özellikle ekonomik sıkıntılardan dolayı yalnızca şehirlerde okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının binalarının çoğu özel sektörlere satılmıştır (Shagdar ve Batsaikhan, 2009)

1990 yılında, 1.350 okul öncesi eğitim kurumunda 118.800 çocuk eğitim alırken, 1996 yılında okul öncesi kurumların yarısı kapanarak okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı 68.000'e düşmüştür. Eğitim alma fırsatlarındaki azalma ve okuryazarlık oranlarının düşüşünde, özelleştirmenin de büyük bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Robinson & Solongo, 2000).

2017-2018 öğretim yılında ise Moğolistan'da okul öncesi eğitimde 2-5 yaş arası 256.720 çocuk bulunmaktaydı. Üstelik okul öncesi düzeyde 6.174'ü devlete ait, 1.571'i özel okul olmak üzere toplam 7.745 okul öncesi öğretmen bulunmaktaydı (MEKBSB, 2019). Moğolistan'da 6 yaş altındaki çocukların oranı arttığı zaman okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin sayıları da artırmaktadır.



Şekil 2. 3. Moğolistan'ın Okul Öncesi Öğretmenlik Artışı (MİK, 2018)

Moğolistan'da bir anaokulu öğretmenin haftalık çalışma süresi dünya ortalamasından 10 saat daha uzundur (MEKBSB, 2019). Bu durum Moğolistan'da anaokulu bakım ve eğitim faaliyetlerinin zamanlı olarak yürütülmesi ve öğretmenlerin devlet tarafından zorunlu çalışma saatlerinden 1-2 saat daha fazla çalışmasından kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin meslekî gelişimi için yapılan araştırmaya (2011) göre; %39'u öğretim standartları geliştirme derslerine, %28'i öğretmen pedagoji geliştirme derslerine, %19'u ise müfredat geliştirme derslerine, geri kalanlar ise aktif öğretim yöntemleri ve değerlendirme yöntemleri derslerine katılmıştır. Son zamanlarda, okul öncesi öğretmenlerinin meslekî gelişim sınıfları online olarak daha yaygın hale gelmiştir (MEKBSB, 2016). ÖMGE'deki araştırmaya göre (2017) "Okul öncesi öğretmenlerin meslekî gelişimi konusunda karşılaştıkları en yaygın zorluklardan bazıları nelerdir?" sorusu için araştırmaya katılanların çoğu katılımcı; yoğun çalışma temposu, finansal kaynağın olmaması, iş yerinde becerilerin geliştirilmesinin mümkün olmaması ve mesafenin uzak (köy) olması konularını belirtmiştir (MEKBSB, 2019).

İlköğretim kurumdaki öğretmenlerinin kullandığı kitap ve kılavuzların %55'i öğretim yöntemleri, %43'ü müfredat ve öneriler, %2'si eğitim ve araştırmalar üzerinedir. Ayrıca öğretim yöntemleri, psikoloji ve araştırma metodolojisi üzerine yazılmış kitapların eksikliği

vurgulanmaktadır (MEKBSB, 2019). Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerin meslekî gelişim için ana konuları içeren kitap ve araştırmaya ihtiyaç vardır.

2019 yılından itibaren Moğolistan'da devlet ve özel olmak üzere toplam 46 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerde toplamda 23.036 öğrenci kayıtlıdır ve her yıl 4000'den fazla yeni öğretmen mezun olmaktadır. Arkhangai, Bayan-Ulgii, Dornod ve Khovd (Province) illerindeki üniversiteler yerel öğretmen eğitimi hizmetleri sunmaktadır. Bunlardan, devlete ait bir öğretmen yetiştirme okulu olan Moğol Devlet Eğitim Üniversitesi (MSUE), tüm anaokulu ve ortaokul öğretmenlerinin %50'sinden fazlasını yetiştirmektedir. 7 öğretmen yetiştiren üniversiteden toplam 31 program akredite edilmiştir (MİK, 2018).

2.3.7 Moğol Öğretmenlerin Mevcut Durumu

1990-1995 yılları arasında Moğolistan'daki Sosyal-ekonomik sistemdeki değişiklikler nedeniyle, eski öğretmen yetiştirme sistemi dağılmış ve henüz yeni bir sistem oluşturulmamıştır. Eğitim içeriğini eski ideolojiden kurtarmak için, öğretmen yetiştiren üniversitelerdeki eski müfredat ve pedagojilere devam edilememiş ve öğretmen kadrolarının yeniden eğitilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Merkezi olarak planlanan ekonominin çökmesi nedeniyle, öğretmenlerin maaş sistemleri bozulmuştur. Öğretmenlerin maaşları yetersiz seviyede kalmıştır ve erkek öğretmenlerin eğitim sektörünü diğer alanlarda çalışmak üzere terk etmelerinden dolayı öğretmen kadrolarında sıkıntı yaşanmıştır. Bu durum kötüye giderek 1995 yılında ülke çapında öğretmenlerin ücret ve diğer konularda grev yapmasına neden olmuştur (Shagdar ve Batsaikhan, 2019) .

1995-2006 yılları arasında yeni bir eğitim sisteminin kurulmasıyla profesyonel öğretmen politikaları, programları ve planlaması başlamıştır. Moğolistan Hükümeti tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi ve meslekî gelişimi için 2001-2004 ve 2005-2010 olmak üzere iki aşamada ulusal bir program uygulanmıştır. 2005 yılında yapılmış bir eğitim araştırması; sektörün durumunu, gelişim ve yaklaşımı değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeye dayanarak, 2006 ile 2015 yılları arasında Moğolistan'ın eğitimini geliştirme amacıyla bir “Master Plan” geliştirilmiştir. 2006-2015 ve 2016-2021 yılları arasında öğretmen gelişimi de dahil olmak üzere eğitim politikaları ve stratejileri belirlenmiştir. Bu planda; branş öğretmen yeterliliği, öğretmenin meslekî gelişimiyle ilgili 5 ana program, 21 sonuç ve değerlendirme kriteri ve göstergesi ile bağımsız bir eylem planı yapılmıştır (MEKBSB, 2019).

Bunlar:

- Öğretmen yeterliliği, kullanımını ve öğretmen iş yükünü optimize etme,
- Öğretmen kadroları ve yönetici kadroları yetiştirme, sistemi yenileştirme ve geliştirme,
- Okul merkezli meslekî gelişimi sağlama,
- Yeni standartları uygulamak ve öğretmen pedagojileri geliştirme yöntemi sağlama,
- Öğretmen ve idarecilerin çalışmalarının değerini değerlendirmek ve maaş, ödüller, teşvik sistemlerinde reform yapma.

Bu süreçte 2001 yılında öğretmenin iş tanımı yenilenmiştir. 2002 yılında kabul edilen eğitim kanunu; öğretmenlik mesleğinin temel işlevlerini, öğretim faaliyetlerinin içeriğini ve hareketler arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde belirlemiştir (MEKBSB, 2016).

2007-2011 yılları arasında öğretmenlik mesleğiyle ilgili birkaç kural onaylanmıştır.

- Anaokulunda ve temel öğretim okullarında öğretmenin etik kuralları, 2007 yılında
- Öğretmenin iş tanımın örnek bilgileri, 2007 yılında
- Ulusun ve şehirlerin en iyi öğretmeni teşvik etme bilgileri, 2007 yılında
- Öğretmenin meslekî gelişim kuralları, 2008 yılında
- Öğretmenin öğretim lisanları verme ve iptal etme kuralları,
- Öğretmenlerin gelişim merkezinin standartları, 2008 yılında
- Öğretmenin pedagoji geliştirme, planlama, değerlendirme kuralları, 2009 yılında
- Öğretmenleri, uzman öğretmenler, idareciler ve okul yöneticilerini teşvik etme; maaş sistemin ilgili kuralları 2007-2011 yılları arasında yenilenmiştir.

2008-2015 yılları arasında ise;

- Her düzeyde öğretmek, kadroların ve eğitim kurumlarının personelinin cinsiyet eşitliğini sağlamak,
- Öğretmenleri ve yöneticileri yetiştirmek, yeniden geliştirmek için bir sistem geliştirmek, bu alandaki hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının katılımını artırmak,
- Başarılı okuyan ilkokul, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri için burslar,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ve üniversite öğretmenlerinin mesleğini geliştirmek,
- Meslekî eğitim ve öğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme sisteminin yenilenmesi,

- Her seviyedeki öğretmene uzaklık, iklim ve yaşam maliyeti ile ilgili ek koşullar sağlanması
- Köy öğretmenlerin sürekli değişmemesi ve sürdürülebilir istihdamları için ekonomik ve yaşam maliyetinin iyileştirilmesi gibi konular dahil edilmiştir (MEKBSB, 2016).

2012-2018 yılları arasında profesyonel öğretmen gelişim kurumlarının iyileşmesi için çalışılmıştır. 2012 yılında yayımlanan Moğolistan Eğitim Kanunu 1., 5., 10., yılı çalışan devlet ve özel her türlü anaokulu, ilk-ortaokulu öğretmenlerinin meslekî gelişimini sağlayacağını belirtmiştir. Bu kanuna göre “Öğretmen Meslekî Gelişim Enstitüsü” yeniden kurulmuştur (Eski kurumu, 1990 yılında dağıtılmıştır). ÖMGE’nin ana eyleminde Moğolistan’ın eğitim sektöründeki anaokulundan ortaokula kadar tüm öğretmenlerin meslekî gelişimi için temel, uzmanlaşmış ve düzenli eğitimlerinden sorumludur. ÖMGE’de bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak ulusal ve yerel düzeyde öğretmenlerin pedagoji, beceri geliştirme, öğretmen sertifikasyon sınavları ve meslekî dereceleri düzenlenmektedir.

2012-2018 yılları arasındaki öğretmenlikle ilgili bazı önemli kurallar ise:

- Devlet Eğitim Politikası (2014-2024)
- Öğretmen Gelişim Kanunu (2018)
- Temel Öğretim Okullarının, Anaokullarının Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Etik Kuralları (2018)
- Anaokulu, İlkokul ve Ortaöğretim Okullarının ve Meslekî Okulların Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Prosedürü (MEKBSB, 2016).

2018’de ilk defa Moğolistan Hükümeti tarafından onaylanan Öğretmen Gelişimini Destekleme Yasası (2019) yürürlüğe girmiştir (MEKBSB, 2019). Moğolistan’ın Öğretmen Gelişimini Destekleme Kanunu, Eğitim Kanunu’nun bazı hükümlerine karşı kurallar içermektedir. Özellikle okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kanunu, öğretmenlerin ‘öğretme hakkına’ sahip olduğunu ifade etmiş ancak Öğretmen Gelişimini Destekleme Kanunu, öğretmen olarak yükseköğrenimi olan mezunların öğretme hakkına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca üniversiteden öğretmen olarak mezun olmayan yükseköğretim mezunlarına öğretme hakkı vermek, uzatmak, sınav uygulamak, ilişkiyi tekrardan yenileştirmek, kuralları düzenlemek gerektiğini göstermektedir (MEKBSB, 2016).

Gelecekte, insan kaynakları fonu kurmak ve her türlü eğitim ihtiyacını bu fondan karşılamak planlanmaktadır. Ayrıca uluslararası profesyonel standart öğretim programlarının uygulanması gerekmektedir. Öğretmen geliştirme ihtiyaçlarına dayalı açık,

seçimli müfredat ve modüller sunarak devlet ve sivil toplum örgütleri ve üniversitelerin katılımının artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (MEKBSB, 2016).

Moğolistan, 2019 yılında ilk kez ğretmen gelişimini desteklemek için bir kanun çıkarmıştır. Bu kanunun amacı, ğretmen yetiştirme ve geliştirme katılımını desteklemek, etik, itibar ve sosyal güvenlik konularının düzenlenmesini sağlanmaktır. Bu yasanın 3. bölümünde “ğretmen”, eğitim yasanının 44. maddesinde belirtilen hak ve sorumluluklardan yararlanan kişi anlamına gelmektedir.

Moğolistan'da 2018 yılında ilk kez kabul edilen "ğretmen Gelişimini Destekleme Kanunu" 2019 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanun, devlet ğretmen yetiştirme destek sistemi ve ğretmen etiği ve itibarı ile ilgili özel hükümleri içermektedir. Örneğin, okul öncesi, ilkokul ve mesleki eğitim okullarının ğretmen geliştirme merkezlerine değişken maliyetlerin yüzde 2'si kadar kaynak tahsis edilmesine izin vermektedir. Ayrıca, 1. ve 2. sınıflarda 44'ten fazla ğrenci bulunan okullarda yardımcı ğretmen istihdam edilmesine olanak tanır. Bu kanun aynı zamanda öğretmenlik diplomasına sahip mezunların öğretmenlik yapma hakkını güvence altına almaktadır.

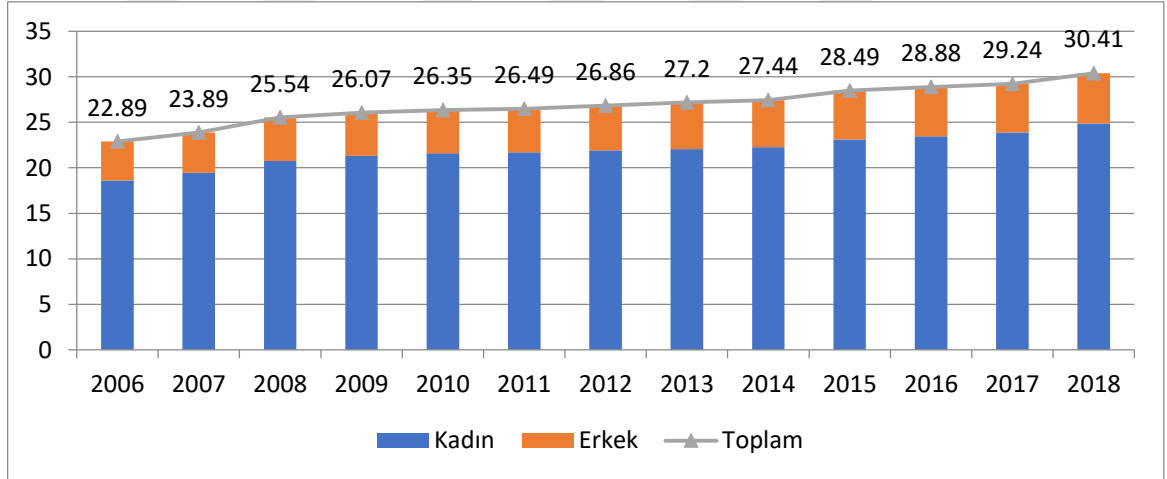
Moğolistan'da bu kanunun çıkmasıyla birlikte ğretmen faaliyetlerine ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. Temel eğitim okulları, anaokulları, yaygın ve hayat boyu öğrenme merkezlerinin öğretmenleri, yöneticileri ve diğer çalışanları için davranış kuralları, meslekî derecelerin verilmesi ve kaldırılmasına ilişkin prosedür yeniden oluşturulmuştur. Ancak, ğretmen ve personelin meslekî becerilerini geliştirmek, öğretmenlere öğretmenlik hakkı vermek, niversite ve kolejlerden mezun olmayan yükseköğretim mezunlarına ğretmen olarak öğretmenlik hakkı vermek, yenileme sınavlarının yürütülmesine ilişkin kuralların güncellenmesi gereğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ğretmen geliştirme politikaları ve standartları eksikliği, öğretmenlerin kendi gelişim düzeylerini belirleme fırsatları ve öğretmenlerin meslekî becerilerini geliştirmeleri için bir sistem eksikliği bulunmaktadır (MEKBSB, 2019).

Moğolistan meslekî gelişim faaliyetlerinde yer alan öğretmenlerin %73' meslekî bilgi ve beceri, %68'i ise öğretmenlik ve pedagojik beceri eğitimi almıştır. Küçük bir oran, gelecekteki kariyerler için dönüşümlere (ortalama %21), çok kültürlü öğretime (ortalama %16) ve okul yönetimine (ortalama %18) yanıt vermiştir (MİK, 2019).

Öğretmen Eğitim Enstitüsü, ortaokul ve anaokulu öğretmenleri ve 1., 5. ve 10. yıllarda çalışan personel için ulusal düzeyinde temel ve özel, ısmarlama eğitim ve iş başında

danışmanlık faaliyetleri düzenlemektedir. Ayrıca, Öğretmen Eğitim Enstitüsü hükümete, sivil toplum kuruluşlarına ve özel kuruluşlara, öğretmenler ve personel için özel eğitim programları yürütme yetkisi vermektedir. Moğolistan’da eğitim yöneticileri için özel bir eğitim ve uzmanlaşma öğretimi yoktur ve meslekî gelişim biçimi baskındır. Eğitim için kaynak yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik entegre bir kamu hizmeti sistemi bulunmamaktadır. Eğitim yönetiminde uzun vadeli ve kısa vadeli eğitimler, ağırlıklı olarak sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar tarafından verilmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında Moğolistan’da genelinde 803 okulda 30.900 öğretmen, 3.000 okul yöneticisi ve %15,4’ü diğer çalışanlar olmak üzere 49.400 çalışan bulunmaktadır. Toplam öğretmenlerin 24.900’ü kadın öğretmenlerden oluşturmaktadır. 10.700’ü ilk ve ortaokul öğretmenidir. 2018 yılı itibarıyla toplam 10.397 ilköğretim öğretmeni ve toplam 20.014 ortaokul ve lise öğretmeni bulunmaktadır (MİK, 2019).



Şekil 2. 4. Moğolistan’ın İlköğretim Kurumundaki Öğretmen Büyümesi (MİK, 2006-2018)

Moğolistan’da ortaokul sayısı son 10 yılda 49 adet artarak 754’ten 803’e, öğrenci sayısı 2007-2008 eğitim öğretim yılında 551.503’ten 2012-2013’ta 509.792’ye düşerek 581.160’a yükselmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısındaki düşüş ve artışa rağmen ortaokul öğretmen sayısı bu dönemde istikrarlı bir şekilde 22.891’den 30.411’e yükselmiştir. Moğolistan’da ortaokulda öğretmenlik yapma hakkı bulunan vatandaşın, lisans ve üzeri eğitim almış olarak çalıştırılmasına ilişkin yasal düzenleme bulunmaktadır (MİK, 2018).

Bazı ülkelerde, özellikle ilköğretim sektöründe, erkek öğretmenlerden daha fazla kadın öğretmen bulunmaktadır. Bunun nedeni kısmen ilköğretim sektörünün diğer eğitim seviyelerine göre daha az ücret almasıdır. Bu cinsiyet dengesizliği, erkeklerin öğretmenlik mesleğini sürdürmeleri için rol modellerinin olmamasına ve öğretmenlik mesleğini seçen

gençlerin çoğunluğunun kadın olması, öğretmenliğin erkek mesleği olmadığı algısına yol açmıştır. Moğolistan’da kadın öğretmenlerin oranı ilköğretimde %96, temel eğitimde %74 olup OECD ortalamasının %14 ve %11 üzerindedir ve bu da öğretmenler arasında cinsiyet eşitliğinin olmadığını göstermektedir (MEKBSB, 2019). Öğretmenlik mesleğindeki cinsiyet dengesizlikleri, özellikle erkek öğretmenlerin sayısının az olduğu ülkelerde, öğrenci başarısını, ilgisini ve öğretmen istikrarını etkileyebilmektedir.

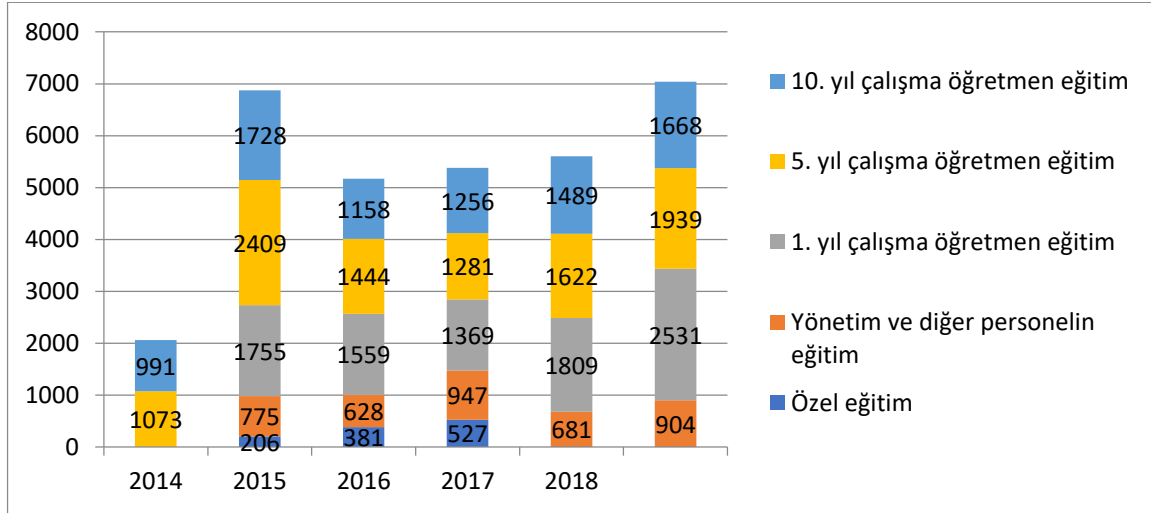
Bilgi ve İletişim Teknolojisi ve Çevrim İçi Eğitim 2006-2015 Moğol Eğitim Geliştirme Master Planı’na göre: Öğretmenlere bilgisayar programları öğretmek, İnsan kaynaklarının geliştirilmesi konusunda ilk ve orta öğretimde çalışan öğretmenlere bilgi teknolojilerinin tanıtılması, “Bilişim teknolojilerinin gelişiminde geri kalmadan kendini geliştirebilen ve bilişim teknolojilerinin kazanımlarını eğitimlerde kullanabilen öğretim eleman yetiştirmek” hedefi üzerinde çalışılmaktadır (MEKBSB, 2016).

2013 yılından itibaren Moğol Öğretmen Geliştirme Enstitüsü; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için sınıf, uzaktan ve çevrim içi eğitimin bir arada düzenlenmesi adına yasal bir ortam oluşturulmuş ve çevrim içi eğitime başlanmıştır. Ana kursların müfredatın %10-30’u bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının metotlarını içermektedir.

Moğolistan’da Öğretmen Geliştirme Enstitüsü tarafından yapılan çalışma, öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim için aşağıdaki dört alanı kapsamaktadır:

- Profesyonel Bilimin Modern Yenilikçi Teorileri ve Yaklaşımları: Mesleklerine ait yenilikçi teorileri, yeni terimleri, kavramları eğitimlerine yansıtmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.
- Metodoloji ve Beceri Geliştirme: Öğretim yöntemlerini geliştirmeye, aktif ve yenilikçi öğretim yöntemlerinden öğrenmeye ve bunları eğitim ve etkinliklere dahil etmeye ihtiyaç vardır. Ayrıca metodolojisini ve becerilerini geliştirmek için diğer öğretmenlerle iş birliği ve takım halinde çalışmanın öğrenilmesi gerektiğini söylemiştir.
- Kişisel Gelişim ve Yönetim: Eğitime katılan öğretmenlerin çoğu, zaman yönetimi ve planlamanın iyileştirilmesi, iş yükünün dengelenmesi, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki bilgi ve becerilerinin artırılmasının öğretmen ve personeli kişisel gelişimi için en önemli faktörler olduğunu vurgulamıştır.

- Bilgi ve İletişim Teknolojisi: Eğitime katılan öğretmenlerin çoğu, temel bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerini edinme ihtiyacının yanı sıra, konuya özel programları ve e-öğrenme programlarını kullanma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (MEKBSB, 2019).



Şekil 2. 5. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimine Katılan Öğretmen ve Personel Sayısı (MİK (2013-2018))

Moğolistan’da 2014 yılından itibaren 5. Ve 10. Yılda çalışan öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerin eğitimi verilirken bu konuda diğer öğretmenlere de ders vermeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin %20’ye yakını her yıl bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi almaktadır ancak bu kısa zamanda tüm öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma becerilerini geliştirmeleri için yeterli destek sağlanmamaktadır (MEKBSB, 2019). Diğer taraftan sadece 1., 5. Ve 10. Yılda görev yapan öğretmenler temel öğretmenlik eğitiminde yer almaktadır. 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları tam olarak karşılanamamaktadır.

Öğretmenlerin Sürekli Meslekî Gelişimi: Uluslararası Eğitimler ve Deneyimlerin Karşılaştırması Çalışması (Meslekî Gelişim Alt Ekibi-MSUE) tarafından yapılan araştırmaya göre, Moğolistan’da öğretmenlerin meslekî becerilerini nasıl etkilediğini incelemek için ana kriter olarak aşağıdaki beş gösterge kullanılmıştır:

- Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimi hakkındaki anlayışı tanımak,
- Öğretmenin iş yerindeki ortak ihtiyaçları ve gereksinimleri,
- Öğretmenlerin sürekli gelişimini etkileyen faktörler,

- Öğretmenlerin, okulların ve meslek kuruluşlarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetleri,
- Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimini desteklemenin yollarını belirlemek,

Moğolistan’da öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimine yönelik Öğretmen Gelişim Programı’nın amacı, “İş yerinde sürekli gelişim, koşullar yaratmak, çocukları geliştiren öğretmenler yetiştirmek, en iyi uygulamaları yaygınlaştırmak ve öğretmenlerin itibarlarını artırmak” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca “Uluslararası Eğilimler ve Deneyimlerin Karşılaştırmalı Bir Çalışması” başlıklı raporda, bunu “... Bilgi, anlayış ve becerileri zenginleştiren bir yaşam boyu öğrenme süreci” olarak daha geniş anlamında tanımlamaktadır. Fakat “Öğretmenlerin Meslekî Standartlar” çalışmasında daha detaylı herhangi bir şey belirtilmemektedir. Moğolistan’da öğretmen standartları, öğretmenlerin profesyonel performansını etkilemek için bir mekanizmadır. Öğretmen standartları, meslekî gelişim ve öğrenme için bir çerçeve oluşturma ihtiyacını vurgulamaktadır (MEKBSB, 2019).

Öğretmenin çalıştığı iş yerinde ortaya çıkan genel ihtiyaç ve gereksinimler, öğretmen geliştirme programının uygulanması ve öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişimi için önemlidir. Moğolistan’ın “Öğretmen Geliştirme İhtiyaçları” anket raporunun sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin meslekî becerileri zayıftır. Müfredat ve ünite uygulama bilgi ve becerisini geliştirmelidir ve genel eğitimi geliştirme ihtiyacı vardır. Ayrıca Moğol öğretmenlerin bilgi ve becerileriyle profesyonel standartları geliştirmeye yönelik acil ihtiyaçlar belirlenmiştir. Örneğin, teorik bilgi ve beceriler, çocukların nasıl öğrendiği ve geliştiği, öğretim yöntemlerinin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması, eğitim yönetme, problem çözme, iletişim, iş birliği, öğretmenin değerlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı becerilerini kapsamaktadır (MEKBSB, 2019).

Öğretmenlerin sürekli gelişimini etkileyen faktörlere ilişkin ayrıntılı sonuçlar, araştırma raporlarında ve belgelerde belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin iş yerinin çevresinin; çalışma koşullarını, itibarını, değerlerini, katılımını, desteğini, ortamını, iş birliğini, meslekî bilgisini, yöntemlerini ve becerilerini etkileyen en önemli faktörler olduğu vurgulanmıştır. Üstelik zor konu içeriği, müfredat ve ders kitabı içeriğindeki tutarsızlıklar, dengesiz müfredat ve bilgi, kılavuz ve tavsiye eksikliği öğretmenlerin sürekli gelişimini engellemektedir. 2015 yılında yapılmış araştırmaya göre, öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimini engelleyen faktörler şu şekilde sıralamıştır (MEKBSB, 2019):

- İş yükü yüksek %25,

- Bütçe yetersizliği %43,
- Öğretmenlerin aktif katılım ve iş birliği eksikliği %11,
- Derslik ve ekipman yetersizliği %31,
- Profesyonel ve metodolojik destek %6,
- Diğer %18

Bu belirtilen sorunların nasıl çözüleceği, bunları çözenin yolları nelerdir? Sorusuna şu şekilde cevap vermişlerdir: Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik eğitimler, kendi mali kaynaklarına dayalıdır ve bazı durumlarda öğretmenlerin kendileri tarafından ödenir. Bu bağlamda, öğretmenleri güçlendirmek ve bilgilerini geliştirmek için projeler ve programlar gerçekleştirmelidir (MEKBSB, 2019).

Bu bağlamda Moğolistan'da öğretmenler, müdür yardımcısı ve veliler gibi paydaşların okul müdürlerinin öğretmen gelişimini destekleyecek eğitimlere ihtiyacı olduğu görülmektedir. Moğolistan'daki eğitimde mevcut uluslararası eğilim, bir bütün olarak kapsamlı bir öğretmen eğitimi hiyerarşisi veya bir öğretmen eğitimi dönemi boyunca yaşanan sürekli bir meslekî gelişimi oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitimcilerin sürekli mesleki ilerlemesi, onları çeşitli öğrenme etkinliklerine katılarak mesleki bilgilerini, anlayışlarını ve yeteneklerini arttıran bir yaşam boyu öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir.

Moğolistan'da yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlamak için çok yönlü eğitim faaliyetlerinden ziyade sadece eğitime önem verdikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca kurumsal, okul, yerel ve ulusal düzeylerde öğretmen gelişimini desteklemek için politikalar ve faaliyetler arasında belirgin farklılıklar veya örtüşmeler olmayabilir. Buna dayanarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ulusal düzeydeki etkinliklere ve eğitime daha fazla önem verdikleri görülmektedir. 2015-2016 yılları arasında yapılmış araştırmaya göre, “Sürekli Meslekî Gelişim İçin Öğretmen İhtiyaçları” araştırmasının temel amaçlarından biri, anketler ve görüşmeler yoluyla katılımcıların “Öğretmenlerin Sürekli Meslekî Gelişimi İhtiyaçları Araştırma Raporu” algılarını araştırmaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslekî gelişim politikalarını ve yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik uygun önerileri ve girişimleri belirlemek için bu alanda ortak bir anlayışa sahip olmanın önemi vurgulanmıştır.

Çevresel etkiler öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle, sosyal etkilere olumlu tepki vermek, öğretmen gelişiminin anahtarı

olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,2'si öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarını karşılamamanın öğretmen gelişiminin göstergelerinden biri olduğuna katılıyormuş.

Öğretmenlik mesleğinin kendi özgü bazı özellikleri bulunmaktadır. İş yerinde rekabet gücü, öğrencilere saygı ve veliler tarafından kabul edilme gibi birçok konu vardır. Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimi üzerindeki etkiler, okullar ve eğitim kurumları tarafından belirlenen standart gereksinimleri içermektedir (MEKBSB, 2016).

2.4. Türkiye'nin Eğitim Sistemi

Türkiye'de eğitim sisteminde ilkokuldan başlayan on iki yıllık süre üçe ayrılmıştır. İlk aşamada dört yıl boyunca devam eden ilkokul eğitimi, ardından gelen ikinci aşamada dört yıl süren ortaokul eğitimi ve son olarak üçüncü aşamada yine dört yıl süreli lise eğitimi şeklinde sıralanabilir. Türkiye'nin milli eğitim sistemi, Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim olmak üzere iki temel kısımdan meydana gelir. Türk Milli Eğitimi, vatandaşlarını yetiştirme genel hedeflerini, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda detaylı bir şekilde ifade eder (Yıldız ve Sel, 2020).

2.4.1 Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Türk Milli Eğitim sistemi, Atatürk İnkılap ve İlkelerine, aynı zamanda Anayasa'da yer alan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerine sahip çıkan, ailesini, vatanını, milletini seven ve her zaman yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın temel ilkelerine dayalı olarak demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, bu değerleri yaşam biçimi haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2017).

Eğitim, bireylerin hayatlarını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bir toplumun ilerlemesi ve gelişmesi, nitelikli ve dengeli bireylerin yetişmesine bağlıdır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin amacı, sadece akademik bilgiye odaklanmakla sınırlı değildir. Sağlıklı bir beden, zihinsel yetkinlik, ahlaki değerler, ruhsal denge ve duygusal zenginlikle donanmış bir karaktere sahip, özgür ve eleştirel düşünen, geniş bir bakış açısına sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişimcilik değerlerini önemseyen, toplumsal sorumluluk taşıyan; inşa edici, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2017).

Öğrencilerin ilgi, istidat ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve işbirliği alışkanlıklarını kazanmalarını sağlayarak hayata hazırlamak ve onları hem bireysel

mutluluklarına hem de toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak nitelikli meslek sahipleri olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu yolla, Türk vatandaşlarının ve toplumun refah ve mutluluğunu artırmak, aynı zamanda milli birlik ve bütünlüğü destekleyerek ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı hızlandırmak ve sonuç olarak Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve önde gelen bir paydaşı haline getirmek hedeflenmektedir (MEB, 2017).

Okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocuklara verilen isteğe bağlı eğitimidir. Bu eğitim çocukları sonraki eğitime hazırlar, beden, zihin ve duygularını geliştirir, onlara sağlıklı alışkanlıklar kazandırır ve farklı sosyal-ekonomik durumdaki aile ve çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir büyüme ortamı yaratır. Bu eğitimin bir diğer amacı da çocukların Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı öğrenmeleridir (MEB, 2019).

Zorunlu ilköğretim çağı 6-14 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. İlköğretim kurumları ilkokul, ortaokullar olarak kurulmaktadır. İlköğretim kurumu ; dört yıllık zorunlu ilkokul, dört yıllık zorunlu ortaokul ve İmam Hatip okullarından oluşmaktadır (MEB, 2019). İlköğretimden sonra ortaöğretime yerleştirme sınavı yapılmaktadır, bu sınav zorunlu değildir, lise yerleştirme sınavına göre öğrenciler nitelikle okullara yerleştirilmekte, yerleştirilemeyenler adrese dayalı olarak liselere yerleştirilmektedir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018).

Ortaöğretim aşaması, dört yıl boyunca ilköğretime dayalı olarak yürütülen, genel, mesleki ve teknik eğitim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin zorunlu örgün veya yaygın eğitim programlarını içerir. Bu okullardan ve kurumlardan mezun olan bireylere, tamamladıkları derslerin niteliklerine uygun olarak diploma verilir. Ancak Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri, diploma alabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen farklılaştırılmış müfredatı başarıyla tamamlamak zorundadır.

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı dört yıllık yükseköğrenim sunan tüm eğitim kurumlarını içerir. Yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleridir. Yükseköğretim, ulusal eğitim sistemi çerçevesinde düzenlenerek ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyindeki öğrencileri bütüncül bir şekilde yetiştirmektedir. Yükseköğrenim ücretlidir (MEB, 2017).

Türkiye'nin Yaygın eğitimin özel amacı, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya herhangi bir düzeyde olmayan vatandaşlara okul-yazarlık kazandırmak ve onları örgün eğitime ek olarak veya ilaveten ileri eğitime hazırlamaktır.

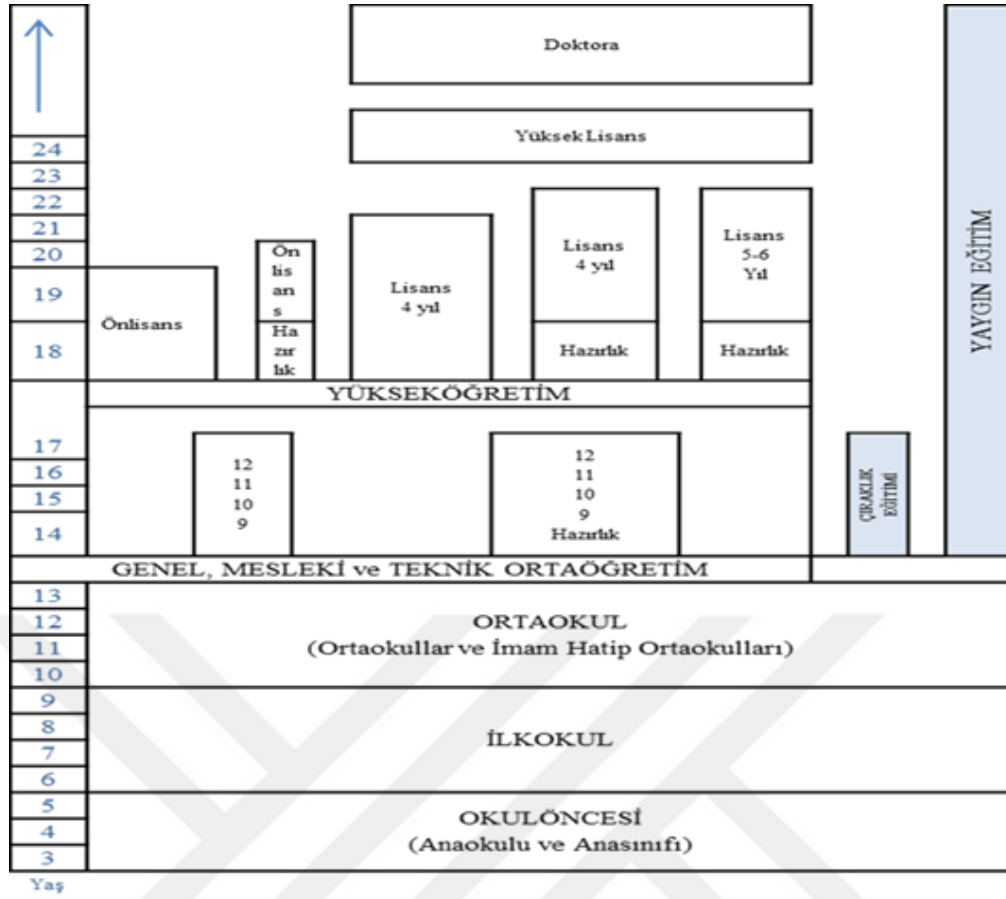
Türkiye’de eğitimin yaygınlaştırılması veya geliştirilmesi öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğundadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu sorumluluğunu merkez, taşra, uluslararası ve her düzeydeki eğitim kurumları aracılığıyla yerine getirmektedir. İl teşkilatları, il ve bölge ulusal eğitim kurullarından oluşur. İlk ve orta öğretim kurumları, il ve bölgesel ulusal eğitim kurullarına bağlıdır (Tanrısevdi ve Kırıl, 2019).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi, Anayasa ve ilgili yasal düzenlemelere göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından öğretmenlerin hizmet içi gelişimini desteklemek amacıyla faaliyetler yürütmektedir.

Türkiye’de MEB’e bağlı resmi eğitim kurumlarına merkezi sınav sonuçlarına göre öğretmen alımı uygulaması 2001 yılında başlamıştır. Aynı anda 2002 yılında 3975 sayılı MEB kararı ile Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan Kamu Hizmeti Seçme Sınavı (KPSS 10) esas alınmaktadır. Öğretmen adaylarının seçimi, Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) kapsamındaki kapsamlı yetenek, kapsamlı kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi testlerinden alınan puanlara göre yapılmaktadır (MEB, 2017; Can, 2017).

Türkiye’de, 1997 yılından önce 222 sayılı Kanun ile zorunlu eğitim, 5 yıllık ilkökul sürecini içerirken daha sonraki bir değişiklik ile, 8 yıl süren zorunlu kesintisiz ilköğretim modeline geçilmiştir. 2012 yılında ise 222 sayılı Kanunda yapılan önemli değişiklik ile, 8 yıl süren zorunlu kesintisiz eğitim, kademeli olarak 12 yıl süren zorunlu eğitim dönemine çevrilmiştir.

Türkiye’de 2004 yılında kabul edilen 5204 sayılı kanuna göre, öğretmenlik mesleği; adaylık sürecini takiben, Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olmak üzere üç farklı kariyer aşamasına ayrılmaktadır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayan bireyler, öğretmenlik mesleğine atanma hakkını elde etmektedirler (MEB, 2017).



Şekil 2. 6. Türkiye'nin Eğitim Sistemin Okul Basamakları (MEB)

2.4.2. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Gelişimi ve Tarihçesi

Eğitim, toplumun temel direği ve geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Farklı kültürler, kendi özgün eğitim sistemlerini oluşturur. Eğitim, her toplumda mevcut olan bilgi, deneyim ve değerlere göre biçimlenir (Abazaoğlu vd., 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin kalitesi ve yetkinliği, eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme süreci, tarihsel ve toplumsal dinamiklerin etkisiyle farklı dönemlerde değişiklikler göstermiştir. Bu anlamda Türkiye zengin bir antik tarihe sahip ülkelerden biridir ve tarihin birkaç dönemine ayrılmıştır. Yaklaşık 170 yıl süren bir süreç boyunca, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme yolunda çeşitli aşamalara şahitlik edilmiştir (Şimşek, 2015). Türkiye'nin eğitim sistemi, tarihsel bir temele sahip olup Osmanlı İmparatorluğu'ndan aktarılan kültürel mirası temel alarak inşa edilmiştir (Şişman, 2012). Türkiye'nin en büyük dönem olarak Osmanlı'da öğretmen yetiştirmek için ilk adımlar Fatih Sultan Mehmet zamanında (1451-1481) atılmıştır. Ondan sonra Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876) öğretmen yetiştirmek amacıyla ayrı bir okul açma düşüncesi geçirilmiştir. II. Mahmut döneminde (1808-1839)

medresenin yanında Rüştiye adıyla okullar açılmış ve bu okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini uygun bir şekilde yürütebilmek için iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç üzerine 1848’de Darülmualimin-i Rüşdi adıyla Maarif Nezaretine bağlı olarak ilk öğretmen okulu İstanbul’da açılmıştır (MEB, 2017). Türkiye'nin Cumhuriyet döneminin başlangıcında, okuma yazma yeteneğine sahip gençler kısa süreli kurslara katılarak köylerde “Geçici Öğretmen” olarak görevlendirilmiştir (Şimşek, 2015).

Türkiye eğitim sisteminin tarihsel temellerini açıklarken belirtildiği gibi özellikle Tanzimat’tan sonra doğu-batı çatışması, toplumsal yaşamın her alanında ve her kesiminde etkili olmuştur. Tanzimat reformları sonrasında, Osmanlı İmparatorluğu içerisinde Osmanlılık, Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık gibi çeşitli siyasi ve düşünsel akımlar ortaya çıkmıştır. Günümüz eğitim sisteminin temel felsefi kökleri ise Cumhuriyet döneminde şekillenmeye başlamıştır. Cumhuriyet sonrası yıllarda, eğitimde demokratik ilkeler, laiklik, millilik, bilimsellik, sosyal adalet ve fırsat eşitliği gibi ilkelere büyük önem verilmiş ve bu değerler eğitim sistemimizin temel taşları olarak geliştirilmiştir (Şişman, 2012). 2000’li yıllardan itibaren ise Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli reformlar gerçekleştirilerek Bologna Süreci çerçevesinde yükseköğretimde yapılan değişiklikler, öğretmen yetiştirme programlarını da etkileyerek lisans ve lisansüstü öğretmen yetiştirme programları geliştirilip güncellenmiştir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme gelişimi ve tarihçesi, çeşitli dönemlerdeki eğitim anlayışları, politikalar ve toplumsal değişimlerle etkileşim içinde olmuştur. Bu dönemlere ait değişiklikler, öğretmen yetiştirme sürecinin evrimini ve mesleğin nasıl şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme gelişimi ve tarihçesi, farklı dönemlere göre analiz edildiğinde, tarihsel süreçlerin ışığında daha detaylı aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

2.4.2.1. Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Türkiye’de ilk Eğitim Bakanlığı, 1857 yılında 'Tanzimat Dönemi' olarak adlandırılan dönemde Maarif-i Umumiye Nezareti (Genel Eğitim Bakanlığı) şeklinde kurulmuştur. Bu bakanlık tarafından, eğitim alanının düzenli bir şekilde yönetilmesi sağlanmış ve eğitimle ilgili işlevler etkin bir biçimde yürütülmüştür (Şişman, 2017). Eğitim tarihçisi Akyüz (2009), Tanzimat öncesi başlıca beş çeşit öğretmenin yetirilmekte olduğunu söylemiştir (Akt. Gurbetoğlu, 2015).

Tanzimat dönemi, Türk eğitim tarihinde özellikle öğretmen yetiştirme konusunda önemli ilerlemelerin kaydedildiği bir dönem olarak dikkat çekmektedir (Yılman, 2006). Sultan II. Mahmut döneminde başlayan reform hareketleri, Tanzimat dönemiyle birlikte ivme kazanmış ve birçok Batı tarzı okul ve kurumun açılmasına öncülük etmiştir. 1924-1925 eğitim-öğretim yılından itibaren Yüksek Muallim Mektebi adını alan bu kurumun öğrencileri, sadece akademik eğitim değil aynı zamanda pedagojik formasyon dersleri alarak öğretmenlik yolculuklarına hazırlanmışlardır. Bu sayede, öğretmen adayları alan bilgilerini üniversite öğretim üyelerinden, mesleki eğitimlerini ise okullardaki uzman eğitimcilerden alarak öğretmenlik mesleğine adım atmışlardır (Yılman, 2006; Deringöl, 2012).

2.4.2.2 Cumhuriyet Öncesi Dönem (1899-1838)

Medrese, Osmanlıların Selçuklulardan aldıkları temel öğretim kurumlarından biri olarak görevini Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar sürdürmüştür. Osmanlılarda Tanzimat dönemine kadar, özellikle bir “öğrenci”, “öğretmen”, yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu, okul yer almamaktadır. Medrese geçmişi bulunan hocaların (öğretmenlerin) genellikle özel bir programa tabi tutulmadan yetiştirildiği gözlemlenmektedir. Anahtar beceriler olarak okuma ve yazma bilgisi, ciddiyet, medrese veya Enderun gibi okullardan mezun olma, öğretmenlik için yeterli kabul ediliyordu. Ancak sadece Fatih ilköğretimde, hoca (öğretmen) olmaya aday olanlar için özel bir program uygulama gerekliliği vurgulanmaktaydı (Yılman, 2006; Deringöl, 2012). Cumhuriyete kadar Osmanlı dönemine ait yaygın eğitim kurumları kapsamında Medreseler, Tekkeler, Zaviyeler, Ahi örgütleri, Kütüphaneler, Hastaneler, Terbiye ocakları gibi söz edilebilir. Bu dönemde, Batı kökenli birçok eğitim uzmanı Türkiye'ye davet edilmiş ve ülkenin eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte, öğretmen yetiştirme amacı güden köy enstitüleri ve terbiye enstitüleri gibi farklı okul modelleri ortaya çıkmıştır (Şişman, 2012, s.107).

2.4.2.3. Cumhuriyet Sonrası Dönem(1920-1938)

Türkiye'de, özellikle Cumhuriyet sonrası dönemde, yaygın eğitim çabaları önem kazanmıştır. Cumhuriyet döneminde Başöğretmen Atatürk'ün liderliğinde, öncelikli olarak okuma yazma kampanyaları başlatılmış ve yaygın eğitim çalışmaları çeşitli kurumsal yapılar altında yürütülmüştür (Şişman, 2012). Milli eğitim alanında, köklü ve sürdürülebilir yenilik çalışmaları özellikle Atatürk döneminde gerçekleştirilmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atıldığı dönemde, Büyük Millet Meclisi'nin oluşturulma süreciyle birlikte bu çalışmaların ilk adımları atılmıştır (Yılman, 2006).

Bu dönemde, Türk Milli Eğitim sisteminde 10 yıllık bir ilerlemeyi amaçlayan ‘‘Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha’’ belgesinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak aşağıdaki görüşlere yer verilmiştir:

- Eğitim sisteminin köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesi,
- Öğretmenlerin kültürel düzeyinin artırılması,
- Liselerde öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimiyle daha fazla ilgilenmesi,
- Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi.

Atatürk dönemi, Türk Milli Eğitim alanında ve özellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak önemli adımların atıldığı ve kapsamlı çalışmaların gerçekleştirildiği en üretken dönemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. O dönemde, ortaokullara öğretmen yetiştirmek için önemli okullar kurulmuştur. Türk eğitim sisteminin ilerleyen yıllarında büyük bir rol oynayacak olan eğitim enstitüleri, ilk kez 1926-1927 öğretim yılında Konya'da Türkçe öğretmenleri yetiştirmek üzere iki yıllık bir programla faaliyete geçti. Daha sonra 1932 yılında, beden eğitimi, resim ve el işleri gibi alanlar da programa dahil edildi. 1937 yılında, ortaokullardaki öğretmen eksikliğini gidermek amacıyla, 2-3 yıl boyunca başarılı bir şekilde ilkokul öğretmenliği yapmış kişiler sınavla seçilerek ortaokul öğretmeni yetiştirmek üzere üç yarı yıllık sınıf açıldı ve bu programı tamamlayanlara ehliyetname verilerek ortaokullarda görevlendirildi (Yılman, 2006; Deringöl, 2015).

2.4.2.4. Atatürk Sonrası Dönem (1939-1998)

Atatürk sonrası süreçte, daha önce faaliyete geçirilen ve eğitim-öğretime başlamış olan ortaöğretimde öğretmen yetiştiren kurumların sayısı artmış ve aktif olarak hizmetlerini sürdürmüştür. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte, eğitime olan talebin hızla artması sonucunda ortaöğretimde yeterli sayıda öğretmen bulunma sorunu ortaya çıkmıştır. Bu açığı kapatmak için toplu dersler öğretmenliği getirilip ve Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık, matematik, tabiat bilgisi, fizik ve kimya gibi derslerin tamamını aynı anda okutabilen öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1946-1947 yılında özel şubeler oluşturulmuştur. 1949-1950 öğretim yılında, Fen ve Edebiyat bölümlerine ayrılan eğitim enstitüleri ortaokul ve benzeri okullara, yükseköğretim okulları ise lise ve benzeri okullara branş öğretmeni yetiştirmek amacıyla faaliyete geçirilmiştir (Yılman, 2006). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği için yükseköğrenim gerekliliği getirilmiş ve 1974 yılında, uygun kriterlere sahip ilk öğretmen

okulları Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında birleştirilmiş, akademiler üniversitelere dönüşmüş ve eğitim enstitüleri ise eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (MEB, 2017). 1989-1990 öğretim yılından sonra, öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları lisans düzeyine kadar olan eğitim süresini artırmıştır. Öğretmen yetiştirme fakülteleri, üniversitelere devredildikten sonra programlarını ulusal ve uluslararası gelişmelere uygun olarak defalarca yenilemiştir ve bu yenilikçi yaklaşım hala devam etmektedir (MEB, 2017).

2.4.2.5. Türkiye’de 1990’lı yıllardan sonra eğitim sistemi (1999-2022)

1998-1999 eğitim-öğretim yılının ardından, Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinde yapılanmaya yönelik adımlar atılmış ve bu doğrultuda girişimlerde bulunulmuştur. Çok acele ve ilgili fakültelerde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının görüşleri yeterince alınmadan fiilî bir biçimde uygulamaya konulan bu çalışmalar birçok kesimden ciddi eleştiriler almıştır. Etkili bir şekilde, öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli değişiklikler gerçekleştirilmiştir, bunlar ders işleme yöntemleri ve ders saatleri düzenlemelerini içermektedir (Yılman, 2006).

Öğretmen eğitimi sadece Türkiye’de tartışılan bir konu olmayıp tüm dünyanın önemini kabul ettiği son derece önemli bir mevzudur (Orhan, 2019). Türkiye merkezden yönetilen bir ülke olduğundan eğitim sistemindeki politikaların belirlenmesi, planlanması, öğretmenlerin seçilmesi ve atanması gibi konular da merkezden yapılmaktadır (Erdem, 2015; akt. Orhan, 2019). Cumhuriyetin ilanından sonra ülkedeki eğitim yaklaşımı üç aşamada ele alınabilir (Güven, 2014):

- Birinci evre, 1923-1946 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti’nin gerektirdiği yönetici ve yürütücü kadroların yetiştirilmesi,
- İkinci evre, 1946-1960 yılları arasında çok partili rejimin yerleşme sorunlarının yaşanması,
- Üçüncü evre, 1960 yılı sonrasını kapsayan planlı kalkınma devresine geçişi kapsar.

Türkiye’nin 24.06.1973 tarihli ve 739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde öğretmenlikle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2019; akt. Orhan, 2019):

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık alanını ifade eder. Öğretmenler, Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ve temel prensiplerine uygun bir şekilde görevlerini yerine getirme sorumluluğu taşırlar. Öğretmenlik mesleğine

adım atabilmek için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon gibi temel alanlarda hazırlık yapılır. Öğretmenlik kariyeri, adaylık dönemini takiben öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç ayrı aşamaya ayrılır. Bu aşamalarda öğretmenler, öğrencilerin eğitimine yönelik çeşitli sorumluluklar üstlenerek Milli Eğitim hedeflerine katkı sağlarlar.

Aday öğretmen olabilmek için, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 48. Maddesinde belirtilen şartlara ilave olarak yükseköğretim kurumlarından mezun olma ve gerekli sınavlarda başarılı olma gerekmektedir. Ayrıca en az bir yıl süreyle gerçekleştirilen fiili çalışma ve performans değerlendirmesi sonucunda başarılı olma koşulları da aranmaktadır. Bu koşulları sağlayan aday öğretmenler, yazılı ve sözlü sınavlara katılma hakkını elde ederler. Uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler;

- Bir konunun özünü yakalayarak özetleme yeteneği, düşünceleri etkili bir şekilde ifade etme ve mantıklı çıkarımlar yapabilme yetisi
- Etkili iletişim becerileri, özsaygı ve ikna yeteneği
- Bilimsel ve teknolojik ilerlemelere açıklık,

Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komisyon tarafından değerlendirilir. Sınavı başarıyla tamamlayan adaylar öğretmen olarak atanır. Sınavı geçemeyen aday öğretmenler, aynı il veya dışında başka bir okula görevlendirilir ve bir yıl sonra yine değerlendirmeye tabi tutulurlar. Aday öğretmenlik süresi sonunda sınavı kazanamayan veya ardışık iki defa sınavı geçemeyenler aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyet ilişkisi sona erer (Orhan, 2019).

Tablo 2. 2. Türkiye'nin Öğretim Yılına Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Eğitim- Öğretim Yılı	Net okullaşma oranı	Okul/Kurum	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Derslik
2009/2010	26,9	26.681	980.654	42.716	45.703
2010/2011	29,9	27.606	1.115.818	48.330	46.336

2011/2012	30,9	28.625	1.169.556	55.883	48.802
2012/2013	26,6	27.197	1.077.933	62.933	49.372
2013/2014	27,7	26.698	1.059.495	63.327	50.466
2014/2015	32,7	26.972	1.156.661	68.038	52.788
2015/2016	33,3	27.793	1.209.106	72.228	58.265
2016/2017	35,5	29.293	1.326.123	77.109	72.970
2017/2018	38,5	31.246	1.501.088	84.257	78.852
2018/2019	39,1	31.813	1.564.813	93.302	81.297
2019/2020	71.22	32.554	1.629.720	98825	85.528
2020/2021	56.86	24.458	1.735.125	85.125	62.451
2021/2022	81,63	29.099	1.885.004	79.952	57.312

Kaynak: TÜİK, 2022a

Tablo 2. 3. Eğitim-Öğretim Yılına Göre İlköğretimde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğretmen, Öğrenci, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim- Öğretim yılı	Net okullaşma oranı	Okul/birim	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen başına düşen öğrenci
2009/2010	98,2	33.310	485.677	10.916.643	22
2010/2011	98,4	32.797	503.328	10.981.100	21
2011/2012	98,7	32.108	515.852	10.979.301	20
2012/2013	98,9	29.169	282.043	5.593.910	20
2013/2014	99,6	28.532	288.444	5.574.916	19
2014/2015	96,3	27.544	295.252	5.434.150	18
2015/2016	94,9	26.522	302.961	5.360.703	18
2016/2017	91,2	25.479	292.878	4.972.430	24

2017/2018	91,5	24.967	297.176	5.104.599	24
2018/2019	91,9	24.739	300.732	5.267.378	24
2019/2020	94,76	24.790	302.456	5.279.945	24
2020/2021	91,04	24.576	306.937	5.328.391	23
2021/2022	92,17	24.519	310.477	5.433.901	23

Kaynak: TÜİK, 2022a

2009-2010 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde 485.677 öğretmen görev yaparken öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 22'dir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise 300.732 öğretmen görev yaparken öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'e kadar düşmüştür.

Tablo 2. 4. Eğitim-Öğretim Yılına Göre Ortaöğretimde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğretmen, Öğrenci, Okul Başına Düşen Öğrenci, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim- Öğretim yılı	Net okullaşma oranı	Öğretmen	Öğrenci	Okul başına düşen öğrenci	Öğretmen başına düşen öğrenci
2009/2010	65,0	206.862	4.240.139	408	18
2010/2011	66,1	222.705	4.748.610	428	18
2011/2012	67,4	235.814	4.756.286	395	16
2012/2013	70,1	254.895	4.995.623	382	16
2013/2014	76,7	278.641	5.420.178	375	15
2014/2015	79,4	298.378	5.691.071	466	14
2015/2016	79,8	335.690	5.807.643	405	13
2016/2017	82,5	333.040	5.849.970	388	13
2017/2018	83,6	347.969	5.689.427	364	12
2018/2019	84,2	371.234	5.649.594	341	11

2019/2020	86,1	371.590	5.701.564	340	16
2020/2021	89,6	375.125	5.425.145	351	15
2021/2022	89,8	376.747	5.293.067	350	16

Kaynak: TÜİK, 2022a

2009-2010 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde 206.862 öğretmen görev yaparken öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'dir. 2018-2019 öğretim yılında ise 371.235'e kadar öğretmen sayısı yükselmiştir ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 11'e kadar düşmüştür. Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir.

2.4.3. Türkiye'de Öğretmen Olmanın Aşamaları

1999 yılından beri, Türkiye'deki öğretmen istihdamı merkezi bir rekabetçi sistemle yürütülmektedir. 2013 yılında, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kapsamında, pedagoji bilgisinin yanı sıra belirli alanlarda alan sınavları da uygulanmaya başlandı. 2016 yılı itibariyle ise sözlü sınav uygulamasıyla öğretmen alımı yapılmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye'de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 158.098 olan akademisyen sayısı 2020-2021 öğretim yılında 166.255'e yükselmiştir. Toplamda, akademisyenlerin 26.453'ü profesör unvanına sahiptir. Bundan 15.451 kişi doçent unvanını taşıırken, 39.464 akademisyen doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Öte yandan, 36.461 akademisyen öğretim görevlisi olarak çalışmakta, 48.396 kişi ise araştırma görevlisi olarak faaliyet göstermektedir (TÜİK, 2019). Moğolistan ile karşılaştırılırsa Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretim üyelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, eş zamanlı modeli temel alan 4 yıllık lisans eğitim programlarına dayanmaktadır. Bu programlar dahilinde bir öğrenci, en az 152 kredilik dersleri tamamlamakla yükümlüdür. Bu dersler, alan dersleri , öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersleri içerir.

Mesleki gelişim çalışmaları, yeni öğretmenlerden tecrübeli öğretmenlere kadar mesleki herkesi kapsayan önemli bir süreçtir. Öğretmenler, diğer meslektaş arkadaşların faaliyetlerini gözlemleyerek, işbirliği yaparak ve görüşlerini paylaşarak mesleki gelişimleri ile ilgili birçok bilgi edinirler.

Türkiye’de bu alanda Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında etkili bir iş birliği sağlanmaktadır. Türkiye’de 2021-2022 öğretim yılında ortaokulda görev yapan 370.798, ilkokulda 306.937, okul öncesinde ise 52.461 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2021).

2.4.4. Aday Öğretmenlik

Türkiye’de her mezunlar öğretmen olmamaktadır. Bununla ilgili kanunda: Aday öğretmenliğe atanabilmek için 14.07.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen kadrolarına yeni atanan öğretmenleri ifade eder. Aynı anda Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır.

Aday öğretmen, eğitim kuruluşundaki çalışmalarını izler ve adaylık döneminde rehberlik yapar. Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek teşkil eder ve deneyimlerini paylaşır. Adaylık süreciyle ilgili olarak eğitim kurumu yöneticisi tarafından verilen diğer sorumlulukları yerine getirir (MEB, 2017).

2.4.5. Türkiye’de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Türkiye’de, Öğretmenlik Kariyer Basamakları ilk olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde belirtilmiştir. Bu maddeyle öğretmenlik mesleğinin devletin eğitim ve öğretim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2017; Demirkol, 2022). Bu yasa, uygulaması için 13 Ağustos 2005 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile yürürlüğe konmuştur (Demirkol, 2022). Söz konusu yasa toplam 12 madde içermekte olup, 6. Maddesi Öğretmenlik Kariyer Basamaklarını düzenlemektedir. Araştırmanın odaklandığı bölümler şu şekildedir (MEB, 2017 akt. Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022).

Madde 6.1 Aday öğretmenlik madde kapsamında, en az on yıl hizmeti olan öğretmenler:

- En az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını başarıyla tamamlamış olmalı,
- Mesleki gelişim alanlarında uzmanlık için belirlenen en düşük çalışmaları başarıyla tamamlamış olmalı,
- Kademe ilerlemesi durdurulmamış olmalı,

- Uzman öğretmenlik unvanına başvuruda bulunabilmelidir. Uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı kabul edilir. Başarılı olanlara uzman öğretmen sertifikası verilir.

Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir. Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir.

Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen yeniden yapılanma modeline göre, ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmek için lisans programları, ortaöğretim seviyesinde ise yüksek lisans programları uygulanmaktadır. Ortaöğretim okullarında görev alacak öğretmenler, 26 Mart 1997 tarihli ve 22945 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan kanun hükmü ile belirlenen iki farklı kaynaktan yetiştirilmektedir (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022).

Türkiye merkezden yönetilen bir ülke olduğundan eğitim sistemindeki politikaların belirlenmesi, planlanması, öğretmenlerin seçilmesi ve atanması gibi konular da merkezden yapılmaktadır (Erdem, 2015; akt. Orhan, 2019). 2019 yılı itibarıyla, okul öncesindeki okullarda yüz bine yakın öğretmen olduğu ve her geçen yıl okullaşma oranının arttığı görülmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yaklaşık olarak 17 olduğu görülmektedir.

Eğitimde reform çabaları, 21. yüzyılda öğretmenlerin profesyonelleşmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla, OECD'nin 2016 yılında yayımladığı “Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi Raporu”, 2013 TALIS değerlendirmelerine dayalı olarak ortaya çıkmış ve bu alandaki çalışmalar arasındadır. Rapor, öğretmen profesyonelliğini dört temel çıktıyla ilişkilendirmektedir: algılanan statü, iş doyumu, okul çevresi ve öz yeterlik algısı. Raporda, 34 ülkeden katılımcı öğretmen ve okul müdürlerinin yer aldığı bir tarama araştırmasının bulgularına göre, öğretmen profesyonelliğinin bu dört çıktının birbiriyle ilişkilendirilmesi yoluyla şekillendiği vurgulanmaktadır. Bu alanlar şunlardır:

- Gereksinim duyulan alan bilgisi öğretimi

- Özgürlük (Öğretmenin işle ilgili çeşitli kararlar alabilme kapasitesi olarak tanımlanır.)
- Meslektaş iletişim ağları. Bilgi paylaşımı ve destek sağlamak amacıyla kullanılan olanaklar.

2.4.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince Millî Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Türkiye’de 1982’den itibaren “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” yürütülmüştür. 1989 yılında Öğretmen Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında yeniden düzenlenmiştir. 1992 yılında Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı olarak değiştirilerek Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü olarak faaliyet göstermiştir. 2011 yılında ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü olarak bir kez daha yapılandırılmıştır (MEB, 2011). Öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri aşağıdaki unsurlarla açıklanmaktadır:

- Öğretmenlerin meslekî özerklikleri,
- Öğretmenlerin meslektaşları ile meslekî ağlara katılmaları,
- Öğretmenlerin öğretim bilgilerini güçlendirmeleri (MEB akt Özdemir , Doğan ve Demirkol , 2022).

Genel Müdürlük tarafından Türkiye’nin tüm kademleri öğretmenlere mesleki gelişimleri için standart eğitim etkinlik faaliyetleri sunulmaktadır. Bunlardan: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi; “Eğitmen Bilişim Ağı”, “Okul Odaklı Mesleki Gelişim”, “Mesleki Gelişim Toplulukları” ve “Eğitim Paylaşımı ve İşbirliği Programı” başlıklarında ele alınmış ve şu şekilde tanıtılmıştır (MEB, 2022 akt. Özkeskin, 2023).

- Eğitmen Bilişim Ağı (ÖBA): Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini çevrimiçi eğitim araçlarıyla desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir platformdur. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra iyi uygulamaların paylaşımına olarak tanıyan bir ortamı da kapsayacak şekilde tasarlanmıştır.
- Okul Odaklı Mesleki Gelişim: Okul odaklı mesleki gelişim, okulların özgün ihtiyaçlarına yönelik profesyonel gelişim programlarının okul düzeyinde tasarlanması ve gerçekleştirilmesini vurgulayan bir yaklaşımdır. Okul yöneticileri

liderliğinde oluşturulan bir koordinasyon ekibi ile okulun eğitim ihtiyacının belirlenmesi ile başlayan süreci, eğitim taleplerinin yapılması takip eder.

- Mesleki Gelişim Toplulukları: Öğretmenlerin Pratik becerilerini geliştirmeye yönelik bir tür hizmet içi eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu topluluklar, öğretmenler arasındaki deneyim paylaşımını teşvik ederek bilgi, anlayış ve beceri düzeylerini artırmayı amaçlanmaktadır. Mesleki gelişim toplulukları, çevrimiçi eğitim arayışlarıyla desteklenen deneyim paylaşımı etkinlikleri ile gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim Paylaşımı ve İşbirliği Programı: Eğitim kurumlarının başarılı uygulamalarını ve deneyimlerini paylaşmayı amaçlayan bir inisiyatif olan bu program, öne çıkan eğitim kurumlarının öğretmenleri ve yöneticilerini, diğer eğitim kurumlarına düzenlenen ziyaretler aracılığıyla bir araya getirir. Bu programlar, eğitimde iş birliğini teşvik etmek ve bilgi alışverişini artırmak amacıyla düzenlenir (MEB, 2022b akt. Özkeskin, 2023).

2.4.7.Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Durumu

Son dönemlerde dünya genelinde, öğrencilere temel beceriler olarak öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım çalışması, eleştirel düşünme ve bilgi iletişim teknolojilerini etkin kullanma yetenekleri kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklenmiştir. Değişime ayak uydurma, sürekli gelişim, empati yeteneği, etkili iletişim, sorun çözme ve örnek kişilik ile uzmanlık aracılığıyla toplumsal kabul görmek gibi liderlik yetenekleri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının seçilmesi, nitelikli bir öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi, mezuniyet sonrası istihdamı ve sürekli kalitenin sağlanması amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlar bünyesinde alınan öğrencilerin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim yaklaşımları, bütüncül bir yaklaşımın vazgeçilmez unsurlarıdır. Türkiye’de bu faktörler, geçmişten günümüze kadar ayrı ayrı ve bağımsız çözüm girişimleriyle ele alınmıştır.

Türkiye’nin 2017-2023 “Öğretmen Strateji Belgesi” raporunda öğretmenliğe ilişkin meslekî becerilerin geliştirilmesi, sadece üniversitelerde alınan hizmet öncesi eğitimle sınırlı olmayıp hayat boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sadece lisans eğitiminde kazandıkları yeteneklerle uzun yıllar boyunca mesleklerini sürdürmelerinin sınırlayıcı olabileceği konusu özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2017).

Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi birçok ülkede öğretmen yetiştirmenin temel bir unsuruna dönüşmüştür. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme, meslek seçiminden mesleğin sona erdiği noktaya kadar uzanan bütünsel bir süreçtir. Bu sürecin ilk aşaması, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabulüdür. Öğretmen yetiştirme sürecinin bir sonraki aşaması ise, seçilen öğrencilere sunulacak eğitimin niteliği ve bu eğitimi veren kurumların kalitesi olmalıdır. Eğitim fakültelerinin belirli standartları karşılaması, önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştirme alanında faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları, okulların eğitim ihtiyaçlarına uygun kalite standartlarına ulaşabilmek ve uluslararası düzeyde eğitim sunabilmek için etkili bir yapı oluşturmalıdır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayan kişiler, kamu sektöründe öğretmen pozisyonlarına yerleşebilmek amacıyla Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) katılmaktadır (MEB, 2017). Türkiye'deki öğretmenler, kamu personeli içerisinde büyük bir oranı oluştururken, öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayan mezunlar arasında işsizlik sorunu artmaktadır. Öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik olarak son yıllarda önemli adımlar atılmaktadır. Bu çerçevede, 2016'da başlatılan aday öğretmen yetiştirme programı öne çıkmaktadır. Bu program, aday öğretmenlere deneyimli ve uzman öğretmenlerin rehberliğinde yoğun bir eğitim süreci sunmaktadır. Aday öğretmenlerin eğitim süreci, danışman öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilen etkinliklerin yanı sıra, ulusal ve uluslararası alanda öne çıkan eğitim literatüründen önemli eserleri okuma, farklı ülkelerin eğitim deneyimlerini yansıtan sanatsal değeri yüksek filmler ve belgeseller izleme gibi etkinlikleri içerir. Bu süreçte adaylar, eğitimle ilgili teorik ve pratik sorunlara dair farkındalık kazanmalarını sağlayacak seminerler ve konferanslara da katılırlar.

Eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleği konularında Türkiye'nin karşılaştığı önemli sorunlardan biri de öğretmen dağılımı ve hareketliliği arasındaki dengesizliktir. Moğolistan ise böyle bir politika olmaması nedeniyle belirli bölgelerde öğretmen eksikliği yaşamaktadır. Türkiye'de ise öğretmenlerin atandığı iller arasında yoğun bir şekilde tayin talepleri bulunmakta, bu talepler bazı bölgelere yönelmektedir. Bu durum, farklı iller arasında eğitim kalitesinde önemli farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (MEB, 2017).

2016 yılında Türkiye genelindeki öğretmenlerin ortalama hizmet yılı 11,4 olarak kaydedilmiştir. Büyük şehirlerdeki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin hizmet yılları genellikle daha uzunken, daha kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet süreleri daha kısa olabilmektedir. Bu durum, özellikle zorlu şartlarda çalışan

bölgelerde öğretmen değişiminin daha hızlı olduğunu göstermektedir. Meslekî deneyim ve sürekliliğin eğitim kalitesi üzerinde önemli etkisi olduğundan, bu farklılıklar eğitimde istikrar ve nitelik sorunlarına neden olabilmektedir. Eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önemli adımlardan biri, 2016 yılı itibarıyla gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmen istihdamıdır. Türkiye'de öğretmen ihtiyacının özellikle yoğun olarak hissedildiği bölgelerde çeşitli hukuki düzenlemeler hayata geçirilmiş ve bu doğrultuda 20.000 sözleşmeli öğretmen kadrosu oluşturulmuştur. Bu kapsamda atanmış olan öğretmenler, tercih ettikleri okullarda dört yıl boyunca sözleşmeli statüde görev alacaklardır. Başarılarına göre, sözleşmeleri yıllık olarak yenilenebilecek olan bu öğretmenler, dört yılın sonunda başarılı performans sergiledikleri takdirde kadrolu öğretmen statüsüne geçerek okullarında iki yıl daha görev yapma fırsatı bulacaklardır. Bu istihdam modeli ve başarı kriteri, eğitimde kalite ve nitelik bakımından bölgeler ve eğitim kurumları arasındaki farklılıkları gidermeyi amaçlamaktadır. Özellikle öğretmen ihtiyacının daha fazla olduğu bölgelerdeki öğretmen eksikliği probleminin çözümüne yönelik bu adım, eğitim sistemimizin daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesini hedeflemektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleğine kabul sürecinde öncelikle eğitim fakültesi mezunları değerlendirilirken, gerektiğinde ilgili alanda eğitim programlarını tamamlamış diğer fakülte mezunları da öğretmen olarak istihdam edilebilmektedir. Bu esnek yaklaşım, öğretmen ihtiyacının farklı alanlardan gelen bireylerle karşılanmasını mümkün kılmaktadır (MEB, 2017).

Son yıllarda Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerden biri, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) geliştirilmesidir. Bu model, öğretmenlere yeterliklere dayalı öz değerlendirme yapma, öğrenme ve gelişim sorumluluğunu üstlenme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma fırsatı sunar. OTMG, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını objektif bir şekilde belirlemelerine ve sürekli mesleki gelişimi teşvik etmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin performansını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin yanı sıra okul müdürü, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler gibi çeşitli kaynaklardan geri bildirim alınarak çoklu veri kullanılan bir sistem de önerilmektedir. Bu sayede öğretmen yeterlikleri temel alınarak, objektif ve kapsamlı bir performans değerlendirme sistemi oluşturulması hedeflenmektedir (MEB, 2017).

Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak için yapılan eylemler:

- Girişim 1: Öğretmen Akademileri oluşturulması
- Girişim 2: Aday öğretmen yetiştirme süreçlerinin ihtiyaçlara uygun güncellenmesi
- Girişim 3: Meslekî gelişimde görev alacak eğitimci standartlarının belirlenmesi
- Girişim 4: Eğitimcilerin meslekî gelişim eğitimlerine yönelik programların sunulması
- Girişim 5: Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere teşvik edilmesi
- Girişim 6: Öğretmenlerin uluslararası eğitim projelerine daha fazla katılımının sağlanması şeklinde altı adımdan oluşan bir yol haritası mevcuttur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı geliştirmek ve mesleğin saygınlığını artırmak amacıyla dünya çapında profesyonel bir meslek olarak tanımlanan öğretmenlik, tarih boyunca en köklü ve değerli mesleklerden biri olarak kabul edilmiştir. Öğretmenler, sadece rol model özellikleriyle değil aynı zamanda nitelikli bireylerin yetiştirilmesindeki rol ve sorumluluklarıyla toplumsal gelişimde de önemli bir görev üstlenirler. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğine olan algının geliştirilmesi ve mesleğin statüsünün güçlendirilmesi hedefi doğrultusunda adımlar atmaktadır (MEB, 2017). Bu bağlamda, dört temel hedef belirlenmiştir: “Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek”, “Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek”, “Kurumlar ve bölgeler arasındaki farklılıklara göre iyileştirici adımlar almak” ve “Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek”.

Türk eğitim fakültelerinde, ortaöğretime öğretmen yetiştirilmesi amacıyla yeni bir uygulamaya geçilmiştir. 1982 yılında 41 sayılı Kanun Gücünde Kararname ile eğitim fakülteleri kurulmuştur. Eğitim fakültelerinde dersler yükseköğretim okulunda olduğu gibi yarı yıl esasına göre yapılmakta olup bir yarı yıl 14 haftalık bir eğitim zamanını kapsamaktadır. Bu sebeple, eğitim fakültelerinde öğretmen adayları dört yıllık bir lisans programı kapsamında toplam 209 ders/saatlik eğitim almaktadır. Bu dağılım alan bilgisi dersleri için %65,6, meslek dersleri için %7,6 ve genel kültür dersleri için %26,8 olarak düzenlenmiştir. Pedagojik formasyon derslerinin sayısı 6 olarak belirlenmiş ve yıllık öğretim ders saat toplamı, 14 haftalık eğitim dönemine dayalı olarak her ders için asgari 28 ve azami 42 ders/saat olarak planlanmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik bilgisi derslerinin, alan bilgisi derslerine oranı %11,6 olarak gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017).

2.5. Moğolistan ve Türkiye'nin Mevcut Durumu Karşılaştırması

Bu araştırmanın amacı, Moğolistan ve Türkiye’de geçerli olan eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin meslekî gelişim sürecinin incelenip karşılaştırılmasıdır. Bu çerçevede, iki ülkenin nüfus yoğunluğu, coğrafi büyüklük, yerleşim yoğunluğu, kişi başına düşen milli gelir, ekonomik büyüme hızı ve işsizlik oranı gibi temel faktörleri kısaca tanıtmak faydalı olacaktır.

Tablo 2. 5. Moğolistan ve Türkiye’de Bazı Genel İstatistikler

Kriterler	Moğolistan	Türkiye
Toplam nüfus (milyon)	3.14	83.61
Toplam yüzölçümü km2 (bin)	1.564	784
Yoğunluk km2	2.0	106.4
Kişi başına Milli Gelir (ABD doları)	10784	27701
Ekonomik Büyüme Oranı	3.4	7.2
İşsizlik oranı	5.95	13.2

Kaynak: UNDP, 2020 & MİK, 2020

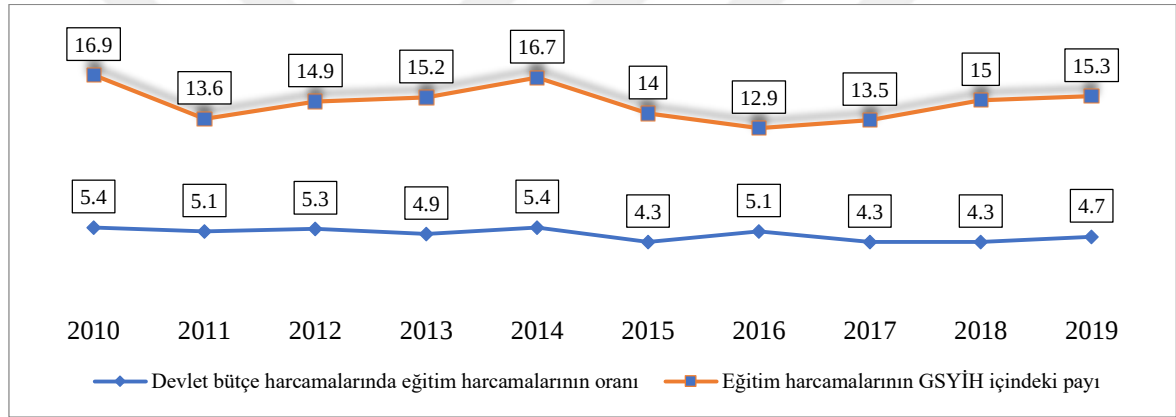
Tablo 2.5 verilerine göre, Birleşmiş Milletler’ in 2020 istatistiklerine göre Moğolistan'ın nüfusu 3.14 milyon ve toplam yüzölçümü 1.564.000 kilometrekare olarak belirlenmektedir. Türkiye'nin ise nüfusu 83.61 milyon ve toplam yüzölçümü 784.000 kilometrekare olarak tespit edilmiştir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın 2020 istatistiklerine göre Moğolistan'ın kişi başına düşen milli gelir miktarının Türkiye'den daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin ekonomik açıdan Moğolistan'a göre daha güçlü bir konumda olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, 2020 İnsani Gelişme Raporu'na göre Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi 0.820 puanla 189 ülke ve bölge arasında 54. sırada yer alırken, Moğolistan 0.737 puanla 99. sıraya yerleşmiştir.

Tablo 2. 6. Moğolistan ve Türkiye'nin İnsani Gelişmişlik Endeksi

Kriterler	Moğolistan	Türkiye
İnsani Gelişmişlik Değeri	0.737	0.820
Yaşam beklentisi (yıl)	70.1	78.6
Beklenen okullaşma yılı	14.2	16.4
Ortalama öğretim yılı	10.2	7.7

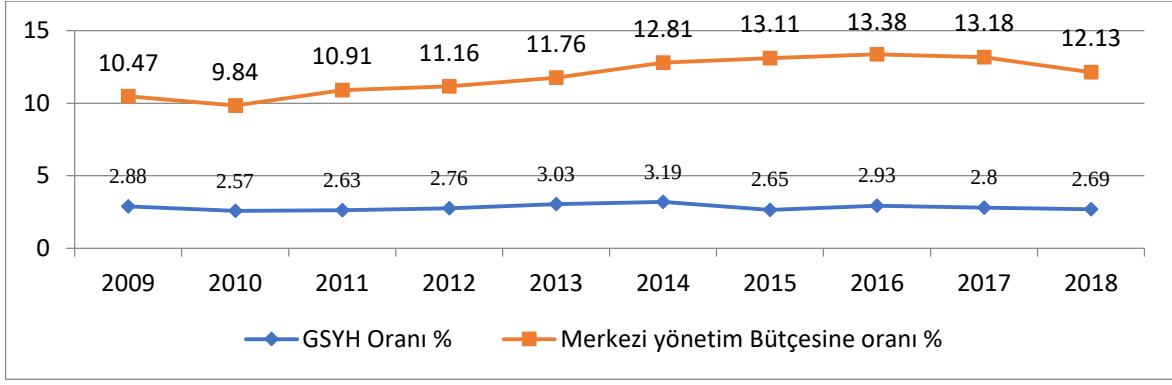
Kaynak : UNDP, 2020

Moğolistan'ın eğitim sektörü bütçesi ve finansı: 2010 yılında Moğolistan'ın genel bütçesi eğitim için 522 milyar MNT harcamaktayken bu oran 2019 yılında 3,3 kat artırarak 1.7 trilyon MNT'ye ulaşmıştır.



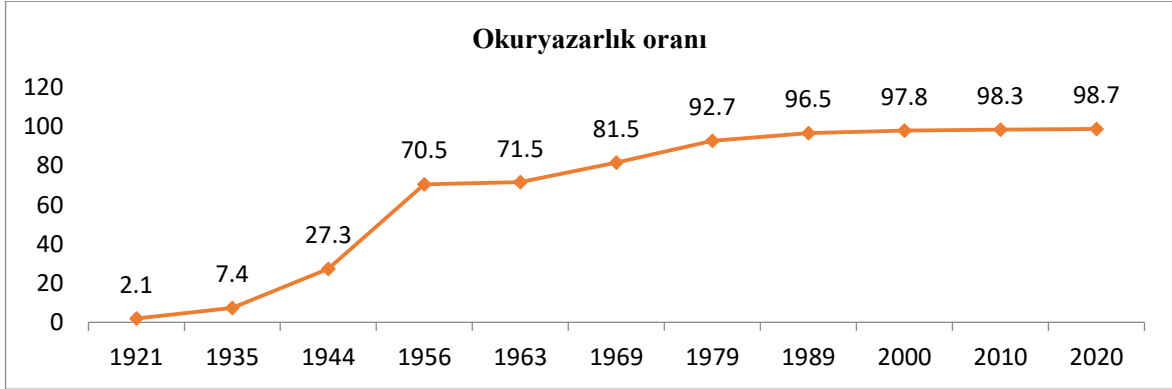
Şekil 2. 7. Moğolistan'ın Devlet Bütçe Harcamaları ve Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Payı (Moğolistan Milli İstatistik Eğitim Sektörü, 2020)

Moğolistan'da 2010 yılı devlet bütçe harcamaları sonucunda eğitim sektöründeki harcamaları payına bakıldığında GSYİH 2019 yılında %16,9'dan 1,6 puan azalarak %15,3'e düşmüştür. GSYİH'de eğitim sektöründeki harcamaların payı %5,4'ten 0,7 puan azalarak 2019 yılında %4,7'ye gerilmiştir. Türkiye'de ise GSYH'sı, merkezi yönetim bütçesi ve MEB bütçesinin her yıl arttığı görülürken MEB bütçesinin GSYH ve merkezi bütçe içerisindeki oranının yıllara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu noktada Türkiye'nin MEB bütçesinin GSYH ve merkezi bütçe içerisindeki oranlarının da yıllar içerisinde belirli bir oranda istikrarlı bir şekilde artması beklenmektedir (Arseven, 2019).



Şekil 2. 8. Türkiye'nin MEB'in Bütçenin GSYH'ye ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranında (%) Yaşanan Değişim (2009-2018), (TÜİK, 2019a)

Moğolistan diğer Ülkelerle göre çok az nüfusa sahip bir ülkedir. 1921 yılındaki devrim zaferi sonrasında, her şeyden önce okuryazarlık becerisinin geliştirilerek halkın kültürünü geliştirme hedefi oluşmuştur. Bu hedefe ulaşmak için Sovyetler Birliği'nin yardımına ihtiyacı bulunmaktaydı. Bu eğitim politikası reformu doğrultusunda okuryazarlığın gelişmesi için ilkökul ve ortaokul öğretmenlerini öğretmek ve yurt içi ve yurt dışına göndermek ve öğretmek resmi bir politika olarak uygulama başlanmıştır. Moğolistan nüfusunun 15 yaş üzeri okuryazarlık oranı 1921'de %2,1'iken 1944'te %27,3'tü, 1956'da %70,5'e, 1979'da %92,7'ye, 1989'da %96,5'e, 2000'de %97,8'e, 2010'da %98,3'e ve 2020'de %98,7'ye yükselmiştir.

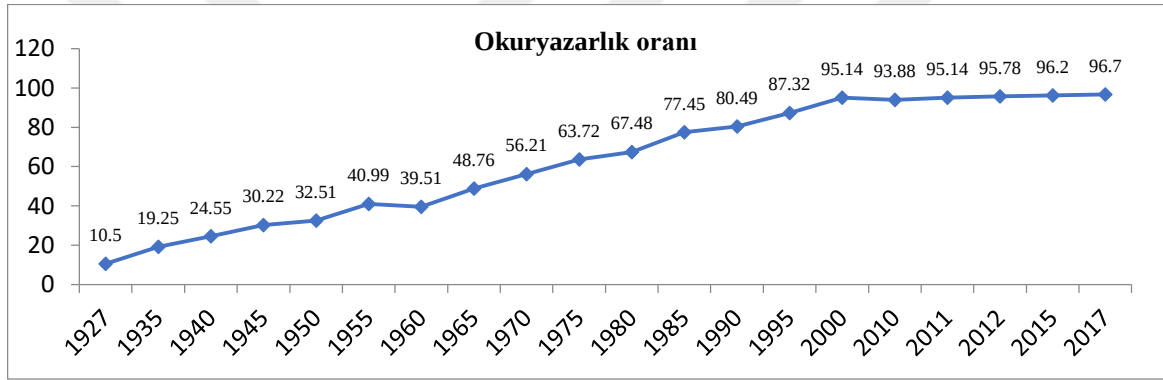


Şekil 2. 9. Moğolistan'ın Okuryazarlık Oranı (1921-2020), (Moğolistan Milli İstatistik Eğitim Sektörü, 2020)

Şekil 2.9.'da görüldüğü üzere 1950 yılından itibaren Moğolistan'da okuryazarlık oranı artmaya başlamıştır. Bu artışın nedeni Moğolistan'da halkın kültürünü geliştirmenin, her şeyden önce okuryazar becerisinin geliştirilmesi bilinciyle hareket edip Sovyetler Birliği'nin yardımına güvenmek olmuştur. Bu eğitim politikası reformu doğrultusunda, okuryazarlık, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerini öğretmek ve yurt içi ve yurt dışında göndermek şeklinde

resmi bir politika uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise okuma yazma konusunda yürütülen kampanyalar özellikle 2002’den sonra hız kazanmıştır. Bu çerçevede Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi kapsamında 2000-2001 yılları arasında 151.213 kişiye ulaşılmıştır. 2001-2007 yıllar arasında 1.458.666 kişiye ulaşılmıştır. 2008-2012 yıllarında gerçekleştirilen ‘Ana Kız Okuldayız’ kampanyası sayesinde 2.139.981 kadına ulaşılmıştır (MEB, 2020).

Türkiye'deki nüfusun niteliğini değerlendiren önemli bir parametre, okuryazarlık oranıdır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren gerçekleştirilen okuma-yazma seferberlikleriyle, toplum içindeki okuryazarlık oranının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Bu çabalara yönelik olarak okuma-yazma seferberlikleriyle, Türkiye’de nüfus içindeki okuryazarlık oranı artırılmıştır.



Şekil 2. 10. Türkiye’nin Okuryazarlık Oranı (1927-2017) (TÜİK, 2019a)

Eğitim alanındaki reform çabalarının meyvesi olarak, 2000’li yıllara gelindiğinde Türkiye’deki nüfusun yaklaşık %90’ının okuryazar olduğu gözlenmektedir. 2017 verilerine göre bu oran %96,7’ye yükselmiştir. Özellikle kadınların eğitime yönelik teşviklerle birlikte, Türkiye’de 1980’lerde %50 civarında olan okuryazarlık oranı 2017’de %94,5’e yükselmiştir. Ayrıca, 2012’de zorunlu eğitimin 12 yıl olarak belirlenmesi ve 2000’li yıllarda kurulan yeni üniversitelerle birlikte, eğitim düzeyinde önemli gelişmeler yaşanmış ve ortaöğrenim ile yükseköğrenim mezunu sayısında belirgin bir artış gerçekleşmiştir (Aykaç, 2018).

2.6. Türkiye ve Moğolistan'ın Öğretmenlerle İlgili Güncel Verileri Karşılaştırması

Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumlulukları doğrultusunda anayasa ve ilgili kanunlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu süreç merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yönetilirken, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi gelişimine dair amaçlar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılındaki açıklamaları ve literatürdeki çalışmalar ışığında belirlenmiştir (Yaşar, 2016). Türkiye'de 2022-2023 öğretim yılında toplam 1.201.138 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 1.006.075'i resmi okullarda , 195.63'ü özel okullarda görev yapmaktadır (MEB, 2022). Bu öğretmenlerin %49,2'i erkek, %50,8'si de kadındır (MEB, 2020). Moğolistan'la karşılaştırıldığında erkek öğretmenin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 7. Türkiye'nin Öğretmenlerin Sayısı 2014-2021 Yılları Arası

Yıl	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Genel öğretim	Meslekî öğretim	Özel öğretim
2014	68038	295252	296065	123160	175218	7660
2015	72228	302961	322680	151458	184232	8604
2016	77109	292878	324350	147052	185988	7771
2017	84257	297176	339850	159579	188390	8873
2018	93302	300732	354198	175275	195959	9278
2019	98825	309247	371590	186914	193717	8881
2020	52.461	306.937	370.798	186	144255	9250
2021	63.142	310.477	376747	193589	143953	9561

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2021/2022

Türkiye'nin örgün eğitimde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin 63.142'i okul öncesi eğitimde, 310.477'si ilkokulda, 376.747'si ortaokullarda ve 389.307'si ise ortaöğretimde sayılmaktadır (TÜİK, 2022). Türkiye'de öğretmenlerin %49,3'ü 35 yaş altında, %41,5'i 36-50 yaş arasında, %9,2'si ise 50 yaş üzerindedir (ERG, 2019). Öte yandan

öğretmenlerin yaşı da öğretmenlerle ilgili önemli eğitim göstergeleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığı zaman MEB (2019) verilerine göre, Türkiye’deki 30 yaş altındaki öğretmen oranları diğer ülkelere ve OECD ortalamasına kıyasla oldukça yüksektir. Türkiye’de öğretmenlerin yaş ortalaması 36’dır (ERG, 2019). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%68’i) 30-49 yaş aralığındadır. Bu oran OECD ülkelerinde ortalama %54’tür. 30 yaş altı öğretmen oranının en yüksek olduğu kademe %27 ile ortaokul, 50 yaş ve üstü öğretmen oranının en yüksek olduğu kademe ise %16 ile ilkokuldur (TÜİK, 2022). Moğolistan’da ise öğretmenlerin sayıları son zamanlarda yükselmeye başlıyor ve tablo 8’de göstermektedir.

Tablo 2. 8. Moğolistan’ın Öğretmenlerin Sayısı 2014-2021 Yılları Arası

Yıl	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Genel öğretim	Meslekî öğretim	Özel öğretim
2014	6158	8912	27449	6501	2327	2180
2015	6833	9877	28490	6541	2504	2281
2016	7302	9976	28889	6533	2510	2362
2017	7745	10238	29242	6339	2230	2500
2018	7843	10736	30411	6272	2469	2796
2019	8068	11030	32085	6528	2388	3318
2020	8827	11467	34073	6964	2242	3690
2021	8824	12107	35110	7903	2142	3954

Kaynak. MİK, 2021

Moğolistan'da, yaklaşık olarak 49.900 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin %81,5'i kadın öğretmenlerden oluşurken, %18,5'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Moğolistan’da öğretmenlerin toplumsal değeri son zamanlarda düşmektedir ve öğretmenlerin sürdürülebilir bir şekilde çalışması için koşulların yetersiz olduğu söylenebilir. Profesyonel öğretmen arzı %97 olmasına rağmen, kırsal alanlarda, özellikle köy okullarında, gizli bir profesyonel öğretmen sıkıntısı vardır. Örneğin, öğretmenlerin iş

yerine uygun öğretime ek olarak, okulda profesyonel öğretmen eksikliği nedeniyle başka dersleri de öğrettiği şeklindeki bazı durumlarla karşılaşmaktadır. Kendi alanında çalışan öğretmenlerin %39,5-94,7'si profesyonel öğretmenlerdir.

Eğitim sektöründe insan kaynakları politikası ve cinsiyet dengesinin kaybedildiği söylenebilir. 10 öğretmenden 8'i kadındır. 2019 itibarıyla, Moğolistan'da 96 devlet ve özel üniversitede 23.036 öğrenci eğitim almakta ve her yıl yaklaşık 4000 yeni mezun olmaktadır. 2022 yıl itibarıyla yükseköğretim kurumlar azaltıp 67 olarak düşürmektedir (MİK, 2022). Öğretmen yetiştiren kolejler ve mezunları arasında geri bildirim eksikliği olduğunu görülmektedir. Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarına uygun psikolojik danışmanlık verebilecek uzman psikolojik desteklere ihtiyaç duymaktadır.

Genç öğretmenlerin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirebilmek için, gelişime ve yeniliğe açık olmaları, yüksek motivasyonları ve güncel bilgi birikimleri gibi faktörlerin dikkate alınması önemlidir. Ayrıca, etkili mesleki gelişim etkinlikleri ve mentor programları gibi yöntemlerden faydalanarak genç öğretmenlerin yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanılabilir. Ancak, bu tür uygulamaların hayata geçirilmemesi durumunda genç öğretmenlerin deneyim eksikliği bir dezavantaj olarak ortaya çıkabilir (MEKBSB, 2019).

Tablo 2. 9. Moğolistan'da Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi

Eğitim seviye	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Doktora	23	22	23	23	19	18	25
Yüksek lisans	3670	4085	3983	4034	4347	4767	5373
Lisans	19441	20142	20949	21185	22301	23722	26024
Diploma	4263	3916	3530	3131	2901	2721	2580
Diğer	52	325	404	869	843	857	71

Kaynak: MİK, 2021

Tablo 2.9.'da Moğol öğretmenlerin çoğunluğu lisans seviyesindedir. 2020-2021 öğretim yılında Moğolistan'da doktora seviyesinde 25, Yüksek lisans seviyesinde 5373, Lisans seviyesinde 26024, Diploma seviyesinde ise 2580 olarak bulunmaktadır. Tüm

öğretmenlerin %0,07'si doktora, %15,8'i yüksek lisans, %76,4'ü lisans ve % 7,6'sı diploma sahibidir. Moğol öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında tüm öğretmenlerin %5.9'u 1.yılda, %27.2'si 1-5 yıl, %22.2'si 6-10 yıl, %16.7'si 11-15, %11.3'ü 16-20, %5.8'i 21-25 yıl aralığında , %10.8'i 25 yıldan fazla süredir çalışmaktadır (MİK, 2021).

Tablo 2. 10. Türkiye'nin MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim seviye 'ye göre	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022
Doktora	954	1.052	1235	1326	1443	1743	1981	2413
Yüksek lisans	77.373	77.757	83.550	86.147	89.350	98518	108.290	118,735
Lisans	748.659	788.189	791.538	802.894	817.432	842.200	865.692	865.122
Ön Lisans	40.504	37.984	34.580	31.695	31.093	28.652	26.854	25.815
Enstitü	21.652	19.039	16.237	13.288	12.773	9.073	6.747	4.411
Lise	28.434	30.005	31.017	30.014	29.551	29.213	27.873	25.286

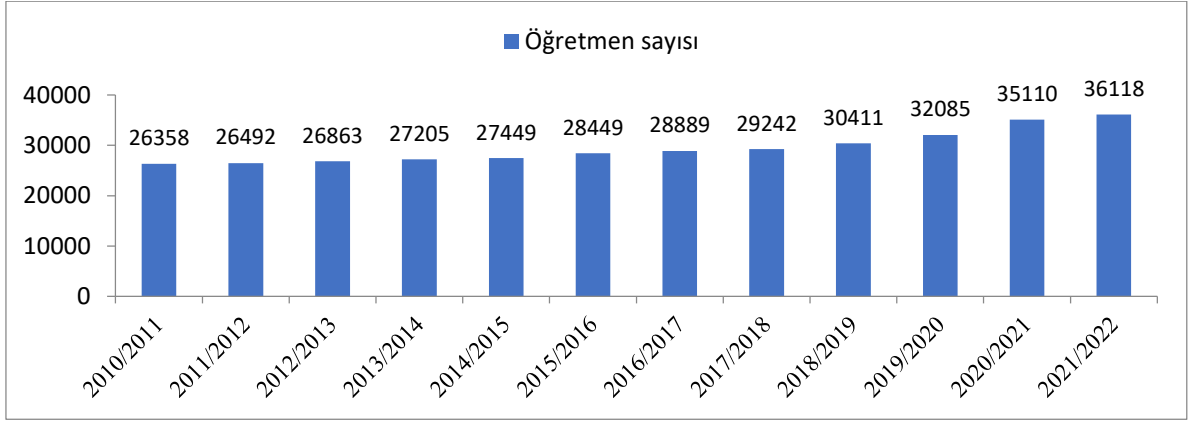
Kaynak: MEB, 2021

Tablo 2.10'da sunulan verilere göre, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) personelinin eğitim düzeyine göre dağılımı ve bu dağılımın personel sayılarıyla birlikte görülmektedir. Toplam 1.058.160 personelin içinde en yüksek orana sahip olan eğitim düzeyi %81.76 ile 'lisans', buna ek olarak %11.22 ile 'yüksek lisans' eğitim düzeyleri gelmektedir. MEB personelinin yaş dağılımı incelendiğinde, personelin %19.1'inin 30 yaş ve altı, %39.4'ünün 31-40 yaş aralığında, %28.96'sının 41-50 yaş aralığında, %11.22'sinin 51-60 yaş aralığında ve %1.2'sinin 61 yaş üzerinde olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak, MEB personelinin yaş aralıkları içinde en yüksek orana sahip olan grubun '31-40 yaş' aralığında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (MEB, 2021).

Tablo 2. 11. Moğolistan, Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğretim Yıl Boyunca Çalışma Saatleri

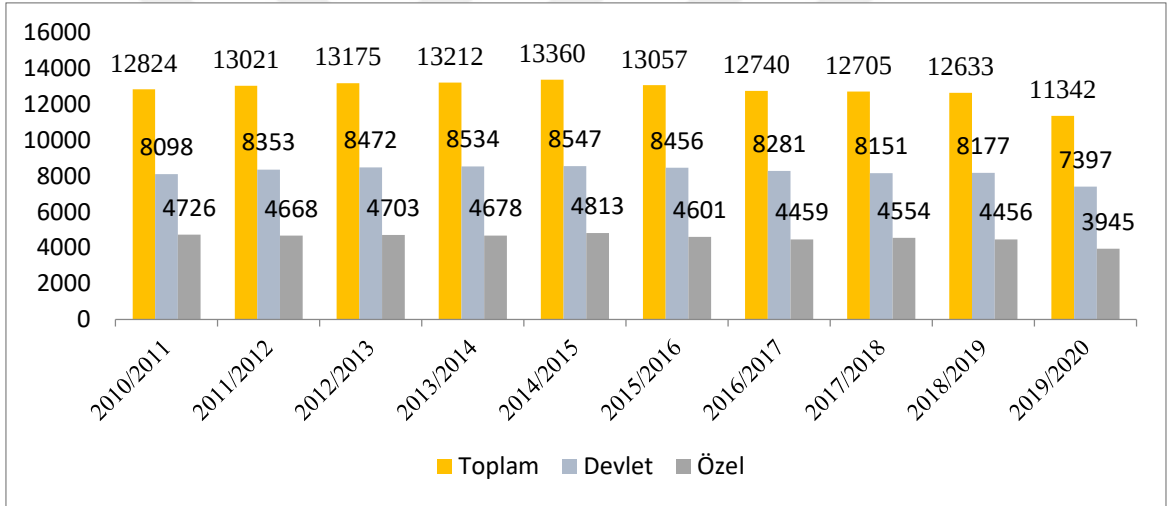
Kamu öğretmenlerinin yıllık süreleri	okulu çalışma	Moğolistan		Türkiye		OECD ortalaması	
		Net öğretme süresi	Toplam yasal çalışma saati	Net öğretme süresi	Toplam yasal çalışma saati	Net öğretme süresi	Toplam yasal çalışma saati
Okul öğretmenleri	öncesi	986 saat	1450 saat	1080 saat	1592 saat	1001 saat	1608 saat
İlkokul öğretmenleri		619.4 saat	2150 saat	720 saat	2280 saat	799 saat	1611 saat
Ortaokul öğretmenleri (Genel programlar)		665 saat	3250 saat	843 saat	3371 saat	919 saat	1634 saat
Lise öğretmenleri (Genel programlar)		665 saat	3250 saat	504 saat	1592 saat	662 saat	1620 saat

Tablo 2.11.'de Moğolistan'da öğretmenlerin net öğretim süresi; ilköğretimdeki öğretmenlerin yıllık çalışma saati 619,4, orta ve lise öğretmenlerin yıllık 665 saattir. Türkiye'de ise 720, 504 ve 504 saattir. Türkiye'de toplam yasal çalışma saati yükümlülüğü OECD ortalamasının altındadır. Öğretmenlerin iş yükünü değerlendirmede temel alınan ölçütlerden biri, sınıf mevcuttur. Sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğrencilerin başarısını düşürüyor ve öğretmenlerin iş yüküne bağlı stres ve yorgunluk düzeyinde artış meydana getiriyor. Moğolistan'da devlet okullarında ilköğretim sınıf mevcutları, 2018'de 21, 2019 yılında 31'dir. Ortaokullarda sınıf mevcudu, 2018 yılında 19,5 ve 2019 yılında 20 öğrencidir. Türkiye'de ise resmi ortaokullarda ortalama sınıf mevcudu 26, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 17'dir. Türkiye'ye bu sayılarla OECD ortalamasının da üstündedir. Resmi ortaokullarda ortalama sınıf mevcudu OECD ülkelerinde ortalama 23, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise ortalama 13'tür (OECD, 2019). Ortalama sınıf mevcudunun yanı sıra, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da eğitim ortamının özelliklerini yansıtan önemli verilerden biridir. Türkiye'de yükseköğretim kademesinde öğretim personeli başına düşen öğrenci sayısı 26, OECD ortalamasında ise 16'dır.



Şekil 2. 11. Moğolistan’da 2010-2022 Yıllar Arasındaki Ortaöğretimin Öğretmen Sayısı (MİK, 2022)

2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul öğretmeninin başına düşen öğrenci sayısı 20,0 ve ilkökul öğretmeni başına ortalama 31,1 çocuk düşmektedir (MİK, 2020).



Şekil 2. 12. Moğolistan’da Yükseköğretimde Çalışan Öğretmenler (2010-2020), (Moğolistan Milli İstatistik Eğitim Sektörü, 2020)

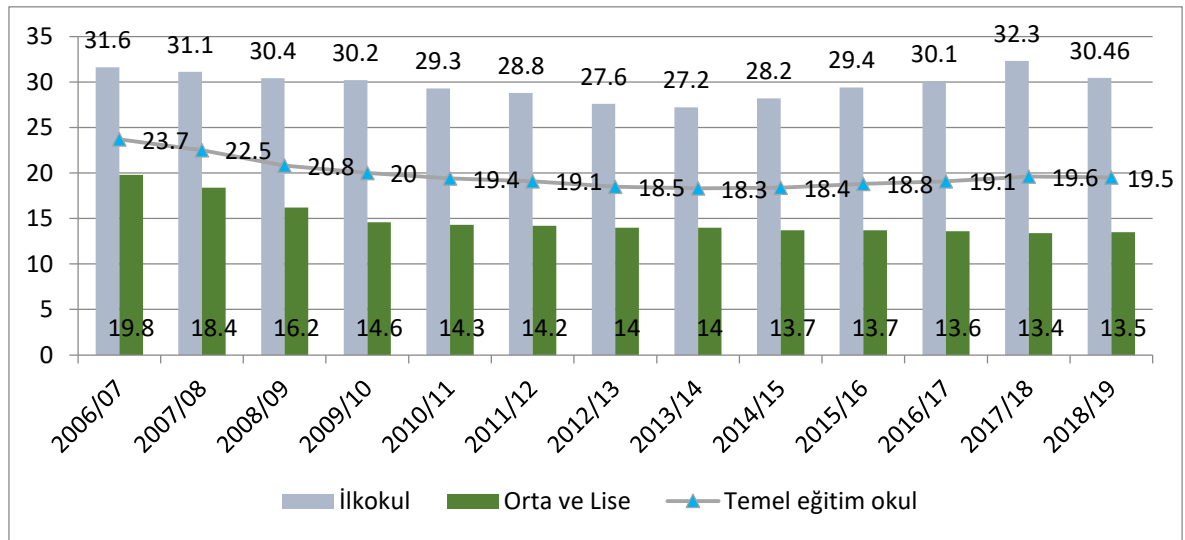
Moğolistan’da 2010-2011 eğitim öğretim yılında üniversite ve kolejlerdeki öğretmen kadroların sayısı 7.200’den 2019-2020 eğitim öğretim yılında 7.300’e kadar yükselmiştir. Cinsiyete göre öğretmen sayısına bakıldığında, 2010-2011 öğretim yılında öğretmenlerin 4.200 olarak %58,1’i ve 2019-2020 öğretim yılında 4.500 olarak %61,3’ü kadın öğretmendir (MİK,2020).

Türkiye’de ise 2018-2019 öğretim yılında 158.098 olan akademisyen sayısı 2020-2021 öğretim yılında 166.255’e yükselmiştir. Akademisyenlerin 26.453’ü profesör, 15.451’i doçent, 39.464’ü doktor öğretim üyesi, 36.461’i öğretim görevlisi, 48.396’sı araştırma

görevlisi olarak çalışmaktadır. Akademisyenlerin cinsiyete göre, 74.391'i kadın, 91.834'ü ise erkek öğretim üyelerinden oluşmaktadır (TÜİK, 2019). Moğolistan ile karşılaştırıldığında Türkiye'de yükseköğretim kurumlardaki erkek öğretim üyelerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sorumlulukları çok çeşitli görevleri içermektedir. 2013 yılında, OECD TALİS raporu ortaokul öğretmenlerinin haftalık iş yükünü toplulaştırmıştır. Öğretmenlerin çalışma saatinin ortalaması 38'dir. En az çalışma saati, İtalya ve Şili'dedir ki bu süre 29 saattir. En fazla ise 54 saatle Japonya'dadır. Norveç'te haftada 15 saat öğretime harcanırken bu süre Şili'de 27 saattir. Japonya'da 18 saatlik süre öğretime, kalan 36 saat ise diğer faaliyetlere harcanmaktadır (MEKBSB, 2016).

Finlandiya, İsrail, İtalya, Hollanda ve Polonya'da 5 saat ve Hırvatistan'da 10 saat olmak üzere öğretim dışı faaliyetler ortalama 7 saattir. Ortalama olarak, öğrencilerin not defterlerini düzenlemek ve not vermek için 5 saat harcanırken, bu süre Portekiz'de 10 saat ve Singapur'da 9 saattir. Ayrıca okul aktiviteleri, velilerle çalışma ve diğer aktivitelere haftada ortalama 2 saat ayırmaktadırlar. Güney Kore ve Malezya'daki öğretmenlerin, öğretim dışı etkinliklere TALIS ortalamasından 6 saatten fazla zaman harcadıkları bildirilmiştir (MEKBSB, 2016).



Şekil 2. 13. Moğolistan'da İlk ve Ortaöğretimdeki Öğretmen ve Öğrenciler (MİK, 2019)

Moğolistan'da öğrenci-öğretmen oranı 2006 yılında 23,7 iken 2013 yılında 18,3, 2018 yılında ise 19,5'e kadar kademeli olarak düşmüştür. Bunu, nüfus artışının ardından lise öğrencilerinin sayısındaki artış etkilemiştir. Öte yandan 2018-2019 eğitim öğretim yılında

ortaokul ve lisede öğrenci-öğretmen oranı 13,5 iken ilkokulda ortaokul ve liseye göre 30,5 veya 2,3 kat daha fazladır.

2.7. Türkiye ve Moğolistan Ülkelerin Arasında Öğretmenlerinin Maaşlarının Karşılaştırması

Moğolistan’da öğretmenlik mesleğindeki en büyük sorunlardan biri öğretmen maaşlarının diğer ülkelerden daha düşük olmasıdır. Bir mesleğin toplumsal konumunu belirleyen faktörlerden biri, mesleğin üyelerinin kazanç seviyesidir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerlendirmelerinde öğretmen maaşları ile diğer meslek gruplarının maaşları karşılaştırılır ve bu tür analizler, önemli bir değerlendirme kriteri olarak yer almaktadır.

Benzer eğitime sahip diğer profesyonellere karşılaştırılırsa Moğolistan’daki öğretmenlerin nispeten düşük maaşları, iyi öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmenin önündeki engellerden biridir. Moğolistan’daki istatistik veri tabanındaki bilgilere göre eğitim sektöründe çalışanların ortalama aylık maaşı, diğer branşta çalışanların ortalama aylık maaşına kıyasla 2009’dan beri düşmektedir. 2018 yılı itibariyle eğitim sektöründe çalışan bir çalışanın ortalama maaşı, “uzman” kategorisindeki bir çalışanın ortalama maaşının 1,5 katıdır (MEB, 2017).

Türkiye’de farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin maaşları arasında bir fark bulunmamaktadır. OECD ortalamasında mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin maaşı ile en üst kıdemde alabileceği maaş arasında %85-90 arasında fark vardır. Moğolistan diğer ülkelere göre en düşük öğretmen maaşına sahiptir.

Tablo 2. 12. Moğolistan ve Türkiye Karşılaştırması, Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yıllık Maaşlarının Dağılımı

Maaş	Moğolistan (Tugrug)		Türkiye (TL)	
	Aylık	Yıllık	Aylık	Yıllık
Başlangıç maaşı	757907	7579070	12400	148800
10 yıllık deneyim	911449	9114490	13300	159600
15 yıllık deneyim	1005130	10051300	15500	186000

En üst kıdem	1126198	11261980	16800	201600
--------------	---------	----------	-------	--------

Kaynak: MİK, 2022

Moğolistan'ın öğretmen maaş politikası, kamu hizmeti maaş politikasının bir parçasıdır ve 1995, 2003 ve 2008'de öğretmenlerin maaşları önemli ölçüde değiştirilmiştir. Fakat öğretmenlerin maaşları mevcut hayat şartları ve diğer ülkelerle karşılaştırıldığında çok düşüktür. Öğretmen maaşları, nitelikli adayların mesleğe ilgi göstermesi ve mevcut öğretmenlerin meslekte kalma isteği üzerinde etkili ve önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, birçok gelişmiş ülke öğretmen maaşlarında düzenlemeler yaparak bu etkiyi en iyi şekilde değerlendirmeye çalışmıştır.

Öğretmen yetiştirmede kilit konulardan biri öğretmenlerin gelirlerini artırmak, mesleklerinde yaratıcılık ve süreklilik sağlamak, tüm çaba ve kaynaklarını işlerine yöneltmek ve ekonomik koşulları iyileştirmektir. İyi bir politika, standart veya programın, öğretmenlerin gelirlerinde yeterli bir artış olmadığı sürece eğitim hizmetleri kalitesini istenilen düzeye getiremeyeceği söylenebilir (Purevdorj, 2010). Moğolistan'da bu konuya yeterince ilgi gösterilmemektedir. Öğretmenlerin çalışma koşulları zor, işçilik maliyetleri düşük, çeşitli sosyal yardımlar ve hijyen koşulları yetersiz kalmaktadır (Purevdorj, 2010). Türkiye'de bu konuyla 2006/11356 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine ilişkin Karar 2022 yılına kadar yirmi kez revize edilmiştir (Alpaydın, 2022) .

Moğolistan'da öğretmenlerin maaşlarının aynı düzeyde mesleki becerilere sahip diğer sektör çalışanlarından daha düşük olması öğretmenlerin başka bir alana veya kuruluşa kayma ve mesleği riskini oluşturmaktadır. Örneğin, bilgi teknolojisi, yabancı dil alanındaki öğretmenlerin diğer alanlara geçme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca okulun organizasyonunu değiştirmek, okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmek, liderlik sorumluluklarını artırmak, öğretmenliğe olan talebi artırmak ve öğretmenlere yeterli maaş sağlamaktır. Birçok ülkede, çok çeşitli temel eğitime sahip insanları öğretmen olarak çalışmaya çekmeye odaklanılmaktadır. Ülkenin meslekî önemini, benzersizliğini ve genelliğini ve alanında yapacağı gelişme ve ilerlemeyi vurgulayan medya erişimi de bu konuda yardımcı olabilir (MEKBSB, 2019). Moğolistan'da ilk ve ortaöğretim okullarda çalışan öğretmenlerin çalışmalarını değerlendiren ve maaş ve ikramiye ödeyen kural ve düzenlemelerde aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir.

Bu bilgilere ek olarak Moğol ve Türk öğretmenlere temel maaşlarına ek olarak birtakım ikramiyeler ödenmektedir. Bunlar ek ders ücreti, nöbet ücreti, kıdem ve eğitim durumuna (Yüksek lisans, Doktora) göre ücretlerdir. Ancak, tüm öğretmenler eşit şartlarda bu imkânlardan yararlanma hakkına sahip değildir. Diğer bir ifadeyle isteyen görev alırsa veya yüksek lisans ve doktora yaparsa ek ücret alabilmektedir. Öğretmenlerin iş yükünü artıran bir diğer sübjektif faktör ise ortalama öğretmen maaşını ikramiye gibi avantajlarla ülke ortalamasına yaklaştırmamanın yolu olmaktadır. Avrupa ülkelerinde öğretmenler, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla bir sınıfta ders veriyorsa veya uzak bölgelerde çalışıyorsa ekstra ücret almaktadırlar (MEKBSB, 2019).



2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili literatürde yer alan benzer çalışmaların değerlendirmesi yapılmıştır. Meslekî gelişim sistemi geleceğin öğretmenlerini; öğrencilerin artan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek, onları öğrenmeye teşvik edecek ve yaşam boyunca öğrenebilecek bilgili ve deneyimli öğretmenler haline getirmede önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre literatürde, Türk Eğitim Sistemi'yle ilgili yeterli düzeyde araştırmanın olduğu görülmüştür. Ancak Moğol Eğitim Sistemi'yle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türk Eğitim Sistemi ile Moğol Eğitim Sistemi'nin karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Buna göre detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde son yıllarda meydana gelen yeni yaklaşımların bir arada ele alınması ve karşılaştırmalı olarak incelenmesinin önemi de literatürde sıklıkla vurgulanan bir konudur. Bu yaklaşımlar özellikle gelişmiş olarak görülen ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ve ölçülebilir sonuçları itibarıyla başarılı görülen uygulamalardan haberdar olunabilmesi ve Türkiye'ye de uygulanabilmesini içermektedir. Yine bu yaklaşımlardan yola çıkılarak Türkiye'ye özgü meslekî gelişim modellerinin ortaya konulabilmesi de mümkün olmaktadır (Gürşimşek, 1998).

Seferoğlu (2004), öğretmenlik mesleğindeki nitelik sorununun Türkiye ve tüm dünyada sürekli olarak gündeme gelen bir konu olduğunu belirtmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana öğretmenlerin niteliği ve gelişimlerinin sürekli olarak konuşulan ve çeşitli uygulamalarla ele alınan bir konu olduğunu belirtmektedir.

Akdemir (2013), öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel boyutta incelenmesinin önemine işaret etmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimini ve bu amaçla oluşturan yetiştirme programlarının Cumhuriyet Öncesi, Erken Cumhuriyet Dönemi ve Güncel Dönem olarak üç ana başlıkta incelendiği araştırmada, çözüm önerileri sıralanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin meslekî konumlarının hukuki olarak ortaya konulduğu meslek yasasının hazırlanması, öğretmen yetiştirme sorumluluğunun tamamen eğitim fakültelerine verilmesi ve özellikle yurt içi ve yurt dışı deneyimlerden yararlanılabilmesi için imkân sağlanması önerileri getirilmektedir.

Abazaoğlu (2014), öğretmenlik mesleğinin ve nitelik sorununun Türkiye'de olduğu gibi birçok ülkede gündeme geldiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili birçok ülkede farklı uygulamalar olduğuna dikkat çekmiş ve ABD, Almanya, Avusturya, İngiltere,

Japonya, Avustralya, Finlandiya, Güney Kore, Çin ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Elçiçek ve Yaşar (2016), yaptıkları araştırmada Türkiye'de öğretmen ihtiyacının azalmasına rağmen, öğretmen adaylarının sayısının sürekli arttığına ve bu anlamda sayısal bir çoğunluk ve nitelik olarak gerileme olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin niteliği sorunu önemli bir konu olarak eğitim sisteminin karşısına çıkmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye ve diğer ülkelerde öğretmenlerin meslekî gelişim süreç ve sistemlerinin karşılaştırılmasının önem taşıdığı belirtilmektedir.

Erdenebaatar (2017), “A Comparative Study of Critical Thinking Strategies in Reading in Mongolia and Turkey” adlı araştırmasında eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Literatür analizi ile eleştirel düşünme becerileri ve okuma stratejileri arasındaki ilişkileri araştırır. Araştırma korelasyonel yöntemler kullanarak yapılandırılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin okuma stratejilerine yüksek farkındalığa sahip olduğunu gösterir. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri kullanımı ile okuma anlama testi sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, Türk ve Moğol İngilizce öğretmenliği adayları arasında eleştirel düşünme becerileri ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki de tespit edilememiştir.

Chultem (2018) tarafından yapılan “Moğol Öğretmen Eğitim Politikası” adlı araştırmada Moğolistan’ın Halk Devrimi’nden günümüze kadar geçen zamanda öğretmen yetiştirme ve meslekî gelişim politikasındaki değişiklikleri; uygulama, tarih, yasal reformlar, sosyal kavramlar ve geleneklere yansıtarak ele alınmıştır.

Doğan (2018) tarafından yapılan “Ders Araştırma Modelinin, Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri ve Öz yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Öz düzenleme Becerileri Üzerindeki Değişimin İncelenmesi” adlı çalışmada Ders Araştırma Modeli’nin (DAM), öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçleri ve öz yeterlik algıları ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve ürettikleri projelerdeki değişim arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu araştırmanın katılımcı grubu, İstanbul İl MEM’de görev yapan 27 ortaokul ve lise öğretmeni ile bu öğretmenlerin 383 öğrencisinden oluşmaktadır.

Özgül (2018), “Teknoloji Destekli Öğretmen Meslekî Gelişimine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri ve Önerileri” konulu çalışmada, teknoloji destekli öğretmen meslekî gelişim yöntemi olarak tasarlanan Etkileşimli Sınıf Yönetimi (ESY) Teknoloji Destekli Meslekî Gelişim Faaliyeti ’ne (TDMGF) katılan öğretmenlerin, web tabanlı e-öğrenme

kabullerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu faktörler, motivasyon, bilgisayar kaygısı, internet öz yeterlik, algılanan kullanışlılık ve davranışsal niyet olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu faktörlere yönelik algıları, katıldıkları faaliyetlerin değerlendirmeleri ve gelecekte benzer etkinliklere ilişkin önerileri de çalışmanın ele aldığı konulardandır. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemiyle 271 öğretmen basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilirken, nitel araştırma için ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılarak 30 öğretmen çalışma grubu oluşturulmuştur.

Bozbayındır (2019), öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumlu etkileyen ve olumsuz etkileyen faktörleri araştırmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumlu yönde etkileyen unsurlar arasında eğitim kalitesi, öğretmenlerin mesleki değerlere uygun davranışları ve aile/öğrenci görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkileyen faktörler arasında düşük maddi getiri, yetersiz özlük hakları ve olumsuz medya yayınlarının etkisi belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek için mesleğin sosyal ve ekonomik yönünün geliştirilmesi, toplumsal değerini artıracak faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmiştir.

Luvсандорж (2019) tarafından yapılan “Üniversite Öğretmenlerinin Ücretleri ve Değerleri” adlı araştırmada, bilginin bir kalkınma gücü olarak gücünü sürdürmesi için yüksek öğretimin topluma katkısının artırılması gerektiği belirtmiştir ve yükseköğretim kurumlarında çalışan profesörlerin, öğretmenlerin öğretim ve araştırmanın rolünü yaygınlaştırılmasına ihtiyaçları vurgulamıştır. Moğol MSUE örneğinin ile araştırmaya göre, Düşük maaşlı üniversite öğretim elemanları için araştırma yapma gerekliliği ve kaliteli eğitim sorunlarını vurgulamıştır.

Ekici (2020) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel model kullanılarak, farklı okul kademesinde görev yapan toplam 439 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Meslekî Profesyonelliği Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin varlığı pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz

yeterlik düzeyinin meslekî profesyonellik düzeyini yordayıp yordamadığını anlamak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslekî profesyonellik düzeylerinin genel olarak "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Meslekî profesyonellik düzeylerinin yaş, eğitim durumu ve eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyet ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Şenol (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin meslekî profesyonellik algıları ile meslekî statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri analiz etme amacı taşınmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin meslekî profesyonellik algısının, meslekî statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca, algılanan meslekî statüyü artırmanın öğretmenlerin iş memnuniyetini dolaylı olarak yükseltebileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, öğretmen profesyonelliğinin meslek alanındaki etkilerini anlama konusunda önemli bir katkı sağladığı belirlenmiştir.

Yıldız (2020), “Öğretmenlerin Meslekî Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterliği Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi” adlı çalışmasında, farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin meslekî kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslekî kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyini ve sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Meslekî kimlik algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ve sınıf yönetimi yeterliğini yordadığı tespit edilmiştir.

Mendee (2022) yaptığı çalışmada “Türkiye ve Moğolistan'daki ortaöğretim sistemlerini karşılaştırmalı” olarak incelemiş ve iki ülkenin eğitim sistemlerinin devamlı olarak değiştirilmesinin, eğitim ve öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Çalışmada, Moğolistan'daki eğitim sistemine ve dolaylı olarak öğretmenlerin konumuna değinilmiştir. Moğolistan'daki öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim süreçlerine dair bilgilerin yer aldığı çalışma, ülkedeki eğitim sisteminin öğrenilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Galindev (2023) tarafından yapılan “Moğol Öğretmenlerin Tarihsel Sistem Metodolojisine Dayalı Öğretmen Politikası” adlı çalışmada, Moğol öğretmenlerin 1921’den 2019’a kadar öğretmen eğitimi ve meslekî gelişimdeki politika değişikliğinin tarihsel sürecini üç düzeyde analiz edilmiştir. Öğretmenlerle ilgili politika değişikliklerinin

nedenlerini ayrıntılı olarak anlamak ve buna göre uygun ve etkili politikaları geliştirmek; iç yapı, sistem, paydaş düzeyi faktörlerinin birbirleriyle ilişkilerini kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Literatürdeki çalışmalardan yola çıkılarak öğretmenlerin meslekî gelişimi ve yetiştirilmesi süreçlerinin tüm dünya açısından etkileşime açık olduğu görülmektedir. Ülkelerin özgün modellerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasının dünya genelinde başvurulan ve yararlanılan bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, gelişmekte olan bir ülke olan Moğolistan ile Türkiye'nin bu konu bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilecektir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ve yöntem yer almaktadır. Araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel bir araştırma yöntemi olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanmıştır. Olgu bilim deseni, bireysel deneyimlere odaklanmayı temel alır. İnsan deneyimlerinin temelinde yatan unsurları anlamak için sosyal gerçekliği inceler. Bu yaklaşım, insan deneyimlerinin sosyal gerçekliğin oluşumunda ne kadar önemli olduğunu vurgular. Terim olarak “fenomenoloji”, Yunanca kökenli “phainomenon” ve “graphein” kelimelerinden türetilmiştir ve görünenleri tarif etme veya açıklama anlamına gelir (Hasselgren ve Beach, 1997).

Fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarından algı ve deneyimlerini vurgulamayı amaçlayan bir araştırma desendir. Bu araştırmalarda, insan olgusuna odaklanan ve deneyimlerin ifade edilişinin anlamını tanımlamayı hedefleyen tümevarımsal bir betimleme yaklaşımı bulunmaktadır (Akturan ve Esen, 2013). Bir deneyimle ilgili bilinçaltı ve bilinç seviyelerinde işlemler yapıldığını ve düşünüldüğünü gösterir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Fenomenoloji araştırması, günlük yaşama büyük önem atfeder ve onu bilgi kaynağı olarak kabul eder. Ayrıca, bireyin kendisi hakkında anlam çıkarmasına ve bir olayın günlük yaşam içinde nasıl geliştiğini analiz edilmesine imkân tanır. Bu sayede, olayları temel bakış açılarıyla değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olur (Beck, 1992; Morrissey ve Higgs, 2000).

Bu çalışmanın odaklandığı konu, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ve her iki ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişim için yaptığı faaliyetleri ve deneyimleri incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, farklı okul türlerinde ve farklı branşlarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler olgu bilim deseni kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerine dayanarak çeşitli olguları bütünsel bir perspektifte ele almayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada betimleyici fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye ve Moğolistan'daki devlet ve özel okullarda görev yapan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, geniş bir içeriğe sahip durumların daha derinlemesine çalışılmasına fırsat verir (Karasar, 2013). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu örnekleme araştırmacıya kullanışlılık ve zaman kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı amaçladığı kişileri seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcı seçiminde, farklı branşlardan öğretmenlere ulaşmak amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Bu şekilde, çalışma grubunda farklı özelliklere sahip katılımcıların bulunmasına önem verilerek ortaya çıkabilecek çeşitlilikten kaynaklı örüntülerin yakalanması hedeflenmiştir (Patton, 2014). Cinsiyet, kıdem, çalıştığı okul türü ve eğitim düzeyi gibi çeşitlilik faktörlerine dikkat edilerek katılımcılar seçilmiştir.

Kodlama yapılırken her ülkeden 15 (on beş) gönüllü öğretmen katılmış, katılımcı öğretmenlerin isimleri verilmemiştir. Katılımcılar görüşme sırasına göre M1-M15 ve T1-T15 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve görev yaptıkları kurum gibi demografik bilgileri Tablo 3.1'de özetlenmiştir.

Tablo 3. 1. Moğol Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Branş	Cinsiyet	Yaş	Deneyim Süresi (yıl)	Okul Türü
M1	Matematik	Kadın	44	25	Özel
M2	Teknoloji ve Tasarım	Kadın	33	10	Özel
M3	Sınıf Öğretmeni	Kadın	43	19	Devlet
M4	Sosyal Bilimler	Kadın	41	14	Özel
M5	Matematik	Kadın	33	10	Devlet
M6	Matematik	Kadın	56	32	Devlet-Özel
M7	Sosyal Bilimler	Erkek	40	4	Devlet
M8	Sosyal Bilimler	Erkek	34	10	Devlet
M9	İngilizce	Kadın	38	14	Özel

M10	Sınıf Öğretmeni	Kadın	50	28	Devlet
M11	Sınıf Öğretmeni	Kadın	45	21	Özel
M12	İngilizce	Erkek	44	15	Özel
M13	Bilişim Teknoloji	Kadın	32	9	Devlet
M14	İngilizce	Kadın	47	18	Devlet
M15	İngilizce	Kadın	45	16	Devlet

Tablo 3.1.'de bilgilerine yer verilen, araştırmaya katılan Moğol öğretmenlerden %80'i (12) kadın, %20'si (3) erkek olmak üzere toplam 15 kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığı 32 ila 56 arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin öğretmenlikteki deneyim süreleri 4 ila 32 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 6'sı özel okullarda, 9'u ise devlet okullarında görev yapmaktadır. Branş bazında ise 6 farklı branştan öğretmenler görüşlerini bildirmişlerdir. Branş bazındaki dağılım şu şekildedir: Sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği (3 kişi), İngilizce öğretmenliği (4 kişi), bilişim teknoloji öğretmenliği, teknoloji ve tasarım öğretmenliği. Okul türüne göre ilkokuldan 3 öğretmen ve ortaokuldan 12 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur.

Tablo 3. 2. Türk Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Branş	Cinsiyet	Yaş	Deneyim Süresi (yıl)	Okul Türü
T1	Türkçe	Kadın	36	14	Devlet
T2	Rehberlik ve Psikolojik	Kadın	34	11	Devlet
T3	Matematik	Kadın	38	16	Devlet
T4	Teknoloji ve Tasarım	Kadın	39	16	Devlet
T5	Fen Bilimleri	Erkek	64	40	Devlet
T6	Müzik	Kadın	29	8	Devlet
T7	Fen Bilimleri	Kadın	32	7	Devlet
T8	Sınıf Öğretmeni	Erkek	43	17	Devlet
T9	İngilizce	Kadın	34	11	Devlet

T10	Sınıf Öğretmeni	Kadın	30	8	Devlet
T11	Türkçe	Kadın	31	6	Devlet
T12	Sınıf Öğretmen	Erkek	31	6	Devlet
T13	Fen Bilimleri	Kadın	38	16	Devlet
T14	Bilişim Teknoloji	Erkek	39	16	Devlet
T15	Kimya	Kadın	43	6	Devlet

Tablo 3.2.'de yer verilen araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin %73.33'ü (11) kadın, %26.67'si (4) erkek olmak üzere toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. Türk katılımcılardan 6 öğretmen 6-10 yıl, 3 öğretmen 11-15 yıl, 5 öğretmen 16-20 yıl, 1 öğretmen 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %100'ü devlet ilk ve ortaokullarında görev yapmaktadır. Branş bazında 10 farklı branştan öğretmenden görüşleri alınmıştır. Branş bazındaki dağılım şu şekildedir: Sınıf öğretmenliği (3 kişi), matematik öğretmenliği (1 kişi), İngilizce öğretmenliği (1 kişi), fen bilimleri öğretmenliği (3 kişi), teknoloji ve tasarım öğretmenliği (1 kişi), bilişim teknolojileri öğretmenliği (1 kişi), kimya öğretmenliği (1 kişi), Türkçe öğretmenliği (2 kişi), rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği (1 kişi), müzik öğretmenliği (1 kişi).

3.3. Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada, Moğol ve Türk öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleriyle ilgili deneyimlerini derinlemesine anlamak ve karşılaştırmak amacıyla, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarda görüşme temel veri toplama tekniği olarak kabul edilir ve aynı katılımcı ile birden çok görüşme yapılması temel alınır (Creswell, 2007). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama süreci olarak öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. 3 Türk uzman görüşü ve 2 Moğol uzman görüşü ve pilot uygulama sonucuna göre tekrar düzenlenerek son hali verilmiştir. Moğol ve Türk öğretmenlere, mesleki gelişimdeki anlama ve düşünme hakkında neler hissettikleri, mesleki gelişim için neler yapılabileceği hakkında sorular yönlendirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenler için 10 açık uçlu soru yer almaktadır (EK 1).

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde tarafsız davranmaya özen gösterilmiştir. Katılımcılar ile önceden görüşüp randevu alınarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bazı katılımcılardan pandemi şartları nedeniyle görüşmeler dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Moğol öğretmenlerdeki görüşmeler 2022 yılı Mart ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Türk öğretmenlerle ise Mayıs ve Haziran aylarında yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmış, her bir görüşme yaklaşık olarak 30-60 dakika sürmüştür. Görüşmeler daha sonra yazılı dokümanlar haline getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analiz tekniği ile analiz yapılmıştır. Çalışmada verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin kodlanması, kategori ve temaların oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre toplanan veriler belirli temalar ve kavramlar içinde benzer bilgileri bir araya getirerek yorumlanır. Çalışmaya toplamda 30 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcılar M1-M15 ve T1-T15 olarak kodlanmıştır. Görüşme dokümanları transkript yapılarak elde edilen içerik Word programının üzerinde tablo ve yorumlarıyla açıklanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sayısal ifadeler, frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur. Buna göre veriler analiz yapıldıktan sonra 3 uzman görüşüyle desteklenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Tüm araştırmalar, güvenilir ve geçerli bilgiler sunma amacı taşırken, etik çerçevede yapılan tasarım ve uygulamaların özenli ve dikkatli olması güvenirliliği sağlamak için kritik bir öneme sahiptir. Nitel araştırmalar, bu konuda nicel araştırmalardan farklı ölçütlere sahip olabilir (Merriam, 2009). Araştırmacının destekleyici alternatif verilere sahip olması ve elde edilen sonuçların toplanan verilerle uyumlu olması, nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik açısından temel yaklaşımları oluşturmaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasıyla etik çerçevede doğru sonuçlar elde edilir. Bu süreç, kavramsal çerçevenin oluşturulmasını, veri toplama, analiz edip yorumlama ve bulguların sunumunu içerir (Merriam, 2013). Nitel çalışmalarda geçerliliğin sağlanması, araştırmanın geçerliliği ve sonuçların güvenirliliği açısından

önemlidir. Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı tarafından aşağıda ifade edilen işlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya ilişkin görüşmeler, 17 Ocak 2022 tarihinden başlayarak ölçme değerlendirme nitel araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyet ve süreci ile ilgili görüşme formu geliştirmiştir. Bu form kapsamında görüşme soruları için sorular oluşturulmuştur. 3 uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulama yapılmış ve nihai olarak ise 10 soru hazırlanmıştır. Bu süreçle birlikte veri toplama aracının güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliği için öncelikle çalışmanın konusuna uygun alanında uzman kişilerce seçilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcılar arasında ön bilgi paylaşımı olmaksızın ve haberdar olmadan benzer konulara odaklanmaları, araştırmanın güvenilirliğini önemli ölçüde artırabilir. Ayrıca, katılımcılar arasında güven ortamının oluşması, gerçek düşüncelerini rahatça ifade etmeleri ve doğal davranışları sergilemeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Cresswell, 2007). Veri toplama sürecinde araştırmacının önyargıları nedeniyle farklı sonuçlar elde etme riski mevcuttur. Bu sebeple, daha kesin sonuçlara ulaşmak veya doğruluğu kontrol etmek amacıyla katılımcı teyidi yöntemi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ise yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında elde edilen veriler, katılımcılarla etkileşim içinde teyit edilerek sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda, durumların, olayların, bireylerin ve zaman faktörlerinin gözetildiği durumda, araştırma sonuçlarının tamamen örtüşme olasılığı düşüktür. Bu yüzden iç güvenilirlik yani tutarlılık genellikle araştırma sonuçlarının benzerliği ile ilişkilendirilir (Miles ve Huberman, 2019). Araştırma sürecinde, verilerin kodlaması tek bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodların tutarlılığı sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kodlama veriler analiz yapıldıktan sonra ise 3 uzman görüşü alınarak analizin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tırnak içinde doğrudan alıntılanarak araştırma güçlendirilmeye çalışılmıştır.

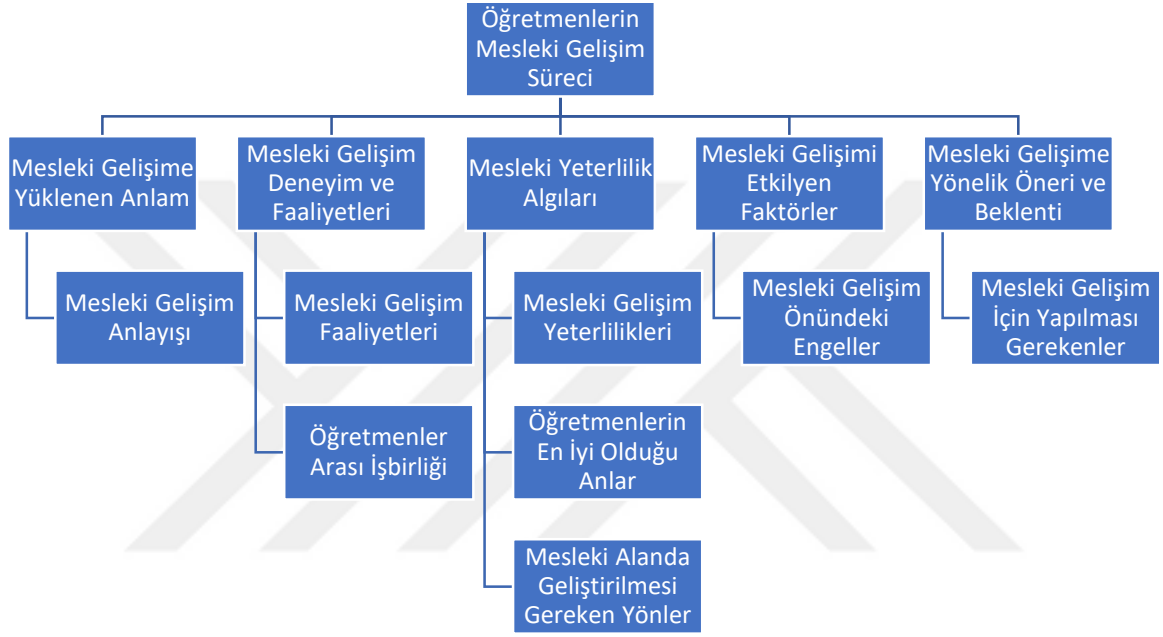
3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel bir çalışmanın yürütülmesinde araştırmacının rolü merkezi ve kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacı, çalışmanın tasarımından sonuçların analizine kadar bir dizi aşamada etkili bir şekilde yer almaktadır. Moğolistan vatandaşı olan araştırmacı, lisans eğitimini Moğolistan'da bilgisayar öğretmenliği alanında başarıyla tamamlamıştır. Ardından eğitim yönetimi alanında uzmanlık derecesi elde etmiş ve 2017 yılından itibaren Türkiye'de bir üniversitenin eğitim bilimleri bölümünde doktora eğitimi alarak akademik yolculuğuna

devam etmektedir. Araştırmacının, hem Moğolistan'da öğretmenlik eğitimi almış olması hem de uzun bir süredir Türkiye'nin eğitim öğretim ve öğretmen yetiştirme yapısını incelemesi, konuyla ilgili önbilgilere sahip olmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, araştırmacının karşılaştırma analizi konusunda deneyimleri ve gözlemleri de bulunmaktadır. Bu deneyimlerin bir araya gelmesiyle, araştırmacı Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak, her iki ülkenin öğretmenlerine özgü konularda alanında uzman kişilerle görüşmeler yaparak konunun daha derinlemesine incelenmesine yönelik önemli bilgiler sunmuştur. Veri toplama aşamasında, uzman görüşlerine dayanılarak hazırlanan görüşme formundaki sorular takip edilmiş ve aktif bir dinleyici rolü benimsenmiştir. Ayrıca, araştırmacı, kendi etkisini en aza indirmek için özen göstermiştir. Veri analizi aşamasında ise, elde edilen ham veriler ve literatür taramasında bulunan kaynaklar kullanılarak uzman incelemesi yapılmış ve araştırmacının etkisi kontrol altına alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizine göre bulgular ve yorumları oluşturulmuş ve aşağıda Şekil 4.1.'de açıklanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci: Mesleki gelişime yükledikleri anlam, mesleki gelişim deneyim ve faaliyetleri, mesleki yeterlilik algıları, mesleki gelişimi etkileyen faktörler ile mesleki gelişime yönelik öneri ve beklentiler olarak 5 temaya ayrılmıştır.



Şekil 4. 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci

4.1. Mesleki Gelişime Yüklenen Anlam

Araştırma kapsamında ele alınan temalardan biri “Mesleki Gelişime Yüklenen Anlam” temasıdır ve bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişim anlayışı kategorisi oluşturulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışı

Konu başlığıyla ilgili olarak, "Öğretmenlerin mesleki gelişimi sizin için ne anlama geliyor?" sorusu sorulmuş ve katılımcılara öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda neler hissettikleri ve mesleki gelişime dair algılarının genel olarak ne olduğu hakkında sorular sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili duygularını, algılarını ve düşüncelerini paylaşmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim

anlayışıyla ilgili yedi farklı kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: Deneyim kazanma, kişisel gelişim, güncel kalma, öğretim yeteneklerini iletme ve nitelikli bir öğretmen olma.

Moğol öğretmenlerin mesleki gelişim algısına dair görüşlerine dayanarak oluşturulan kodlar ve katılımcı görüşleri Tablo 4.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4. 1. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı öğretmenler	(f)
Deneyimli olmak	M2,M5,M6,M9,M14, M15	6
Kendini geliştirmek	M1,M3,M6,M7,M14,M15	6
Kendini güncellemek	M3,M6,M9,M11,M12	5
Becerilerini geliştirmek	M1,M5,M9	3
Nitelikli öğretmen olmak	M6,M14	2

Tablo 4.1.'de yer alan Moğol öğretmen katılımcılar, mesleki gelişim anlayışı ile ilgili olarak: Deneyimli olmak (f=6), Kendini geliştirmek (f=6), Kendini güncellemek (f=5), Becerilerini geliştirmek (f=3), Nitelikli öğretmen olmak (f=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Moğol öğretmen katılımcılar, öğretmenlerin mesleki gelişiminin anlamı konusunda özellikle deneyim kazanma, kişisel gelişim, güncel kalma ve yenilenme, nitelikli bir öğretmen olma kavramlarına yoğun bir şekilde vurgu yapmışlardır.

Moğol öğretmen katılımcılara göre mesleki gelişimin anlamı, öğretmenlerin deneyim biriktirmesi ve bu deneyimi daha da zenginleştirmesini içermektedir. Bu nedenle "Deneyimli olmak" bağlamında şunlar ifade edilmiştir:

Katılımcı M14'e göre: "Çocuklara anlatılan dersleri ve içeriği iyi aktarabilme yeteneği ile ölçülür. Bu yüzden bana göre **mesleki gelişim deyince deneyimli olmak ve daha tecrübeli olmaktır.**" Benzer biçimde M15 de ise "**Öğretim metodolojisini her zaman zenginleştirmek ve uygulama deneyimini yenilemek anlamına gelir.**"

Bazı katılımcılara göre de mesleki gelişim öğretmenlerin yeni çıkan bilgileri takip etmeleri ve kendilerini güncel tutmaları anlamına gelmektedir. Katılımcılar "Kendini güncellemek" konusunda şunları ifade etmişlerdir:

Katılımcı M5'e göre: *“Öğretmenin mesleki gelişimi deyince benim aklıma öğretmenlik mesleğini seçtikten sonra **sürekli gelişmemiz ve bilgimizi sürekli güncellemeniz gerektiği gelmektedir.** Hangi alanda eğitim ve ders verdiğine göre o alanda devamlı öğrenmek önemlidir.”* Derken benzer biçimde M3 de mesleki gelişimle ilgili: *“Bir öğretmen her zaman yenilenmek, öğrenmek zorundadır.”* Ayrıca M9 da M3 ve M5 ile paralel şekilde düşünmektedir: *“Sürekli yeni gelişmeler oluyor. Bu yüzden güncel bilgileri mutlaka takip etmenin, her şeyi okumanın ve incelemenin gerekliliğini önemiştir.”*

Katılımcıların önemli bir bölümü, mesleki gelişimin kendini sürekli yenileme ve mesleki alanlarına özgü olarak her gün denemeler yapma anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Diğer meslektaşlarının deneyimlerini paylaşarak her gün gelişmeye vurgu yapılmıştır. “Kendini geliştirmek” konusunda ise:

Katılımcı M1: *“Bir öğretmenin kendisini geliştirmek için sürekli öğrenmesi, öğrenme ve öğretmenin doğasını anlaması gerekir. Bir diğer önemli şey ise araştırma yapma yeteneğinin diri tutulmasıdır.”*

“Becerilerini geliştirmek” konusunda ise:

Katılımcı M9'a göre : *“Öğretmen mesleki gelişim açısından, Bir öğretmenin eğitim kurumunda çalışması için **akademik becerilerinin en iyi olmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum.** Ayrıca **iletişim becerilerini geliştirmek** genç öğretmenler için çok önemli diye söylenebilirim”.* Katılımcı M6'a göre de: *“Başkalarına anlama ve **uyumlu çalışma (soft skill) becerilerini birleşimi olduğunu düşünüyorum.**”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Nitelikli öğretmen olmak” , konusunda da:

Katılımcı M14: *“Çağdaş bir öğretmenin, bilgi ve becerileri açısından iyi derecede, kendisini iyi ifade edebilen biri olması yani nitelikli öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde kendini ifade etmiştir.

Moğol öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki gelişimi genellikle deneyim kazanma, kişisel gelişim, nitelikli bir öğretmen olma hedefi ve bilgi becerilerini geliştirme gibi ifadelerle tanımladıkları gözlemlenmiştir.

Türk öğretmen katılımcılara da aynı şekilde "mesleki gelişim" konusundaki duyguları ve bu konuya yönelik anlayışları sorulmuş, katılımcıların bu konudaki düşünceleri Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Kendini yenilemek/geliştirmek	T1,T2,T3,T4,T5,T6,T10,	10
Güncel bilgileri takip etmek	T11,T14,T15	6
Özverili olmak	T2,T3,T4,T7,T10,T12,T14,T14	4
Eğitim imkânlarından faydalanmak	T5,T5,T12,T13	3
Yeteneklerini ortaya çıkarmak	T7,T11,T13, T1,T7,T8	3

Tablo 4.2., Türk öğretmenlere mesleki gelişim konusundaki anlayışları sorulduğunda, öğretmenler en önemli mesleki gelişim yollarını şu şekilde sıralamıştır: Kendini yenileme ve geliştirme (f=8), Güncel bilgileri takip etme (f=8), Özverili olma (f=4), Eğitim imkânlarından faydalanma (f=3), Yeteneklerini ortaya çıkarma (f=3). Bu şekilde, mesleki gelişim anlayışlarını ifade ederek meslekleriyle ilgili geliştirilebilecek alanları vurgulamışlardır.

Türk katılımcıların büyük bir bölümü, mesleki gelişim kavramını açıklarken çağın değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamak, bilgi seviyelerini güncellemek ve yükseltmek gibi unsurlara vurgu yapmışlardır.

Katılımcı T1'e göre: “Öğretmenler ise bu gelişimlere ayak uydurabilecek, dahil olabilecek, bilim ve teknolojiden haberdar nesiller yetiştirmek zorundadır. Öğretmenlerin bir taraftan mesleğini sürdürüp diğer taraftan da **kendisini geliştirmesine** öğretmenin meslekî gelişimi denir.” T2 ise “Mesleki gelişim deyince benim aklıma bir öğretmenin var olan pedagoji bilgisine ek olarak o alandaki **güncel bilgilerle kendini yenilemesi** gerekliliği geliyor.”

Türk öğretmenlerin diğer bir kısmı ise mesleki gelişimi, hızla değişen ve dönüşen bir süreç olarak görerek öğretmenlerin kendi alanlarını güncellemesi ve güncel bilgileri hızla takip etmeleri olarak ifade etmiştir. “Güncel bilgilerin takip edilmesi” konuda şu şekilde bahsedilmiştir:

*“Biz öğretmenler, ülkeye yön veren eğitim kurumlarında görev yaptığımız için öğretmen olarak bize daha çok sorumluluk düşüyor. **Bu nedenle bilgi ve becerilerimizi, yeteneklerimizi güncellemek durumundayız.**” (T4)*

Türk katılımcı öğretmenlerin bazıları ise öğretmenlerin mesleki gelişimini öncelikle öğrencilerini sevmesi, öğrencilerini sevmeyi bilmesi ve öğrenciyle arasındaki ilişkiyi çok iyi bir şekilde koruyabilmesi, meraklı, sorgulayan, üreten ve özverili yeni gelişmelere güncel ve açık olması olarak ifade etmişlerdir:

“Özverili olma” konusunda katılımcılar şu şekilde bahsetmiştir: “Meslekî gelişim, öğretmenlerin değişen öğrenci ve toplum karakterine, ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip olması için kendini çeşitli alanlarda donatmasıdır” (T7)

Türk katılımcı öğretmenlerin bazıları da aynı anda her an her yeni bilgiye ulaşmak, yeniliklere karşı kendine yeni eğitim imkanlarından faydalanmak, farklı bir düşünceleri farklı öğrenmek fırsat olarak görmektir anlamına gelmektedir diye vurguyla ifade edilmiştir. “Eğitim imkânlarından faydalanmak demektir” konusunda Türk katılımcılar şunları söylemiştir:

*“Öğretmenlik mezunu oldum tamam, konuları da biliyorum yeter, deyip gelişmeyi durdurursam bir süre sonra öğrencinin de toplumun da ihtiyaçlarını karşılayamam. Ben ne kadar gelişirsem benim öğrencim de ülkem de o kadar yükselecek. **Kısacası mesleki gelişim bana öğrenme ve yenilenme fırsatı verecek eğitim imkânlarıdır.**” (T1)*

Yeteneklerini ortaya çıkarmak konusunda: Öğretmenin kendini çeşitli alanlarda yetiştirmesi ve yeteneklerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Bu bilgiler sadece ders açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimi için de önem taşımaktadır. Türk öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim tanımı olarak çoğunlukla; kendini yenilemek ve geliştirmek, güncel bilgileri takip etmek, özverili olmak demek gibi ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Moğol katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim anlamına deneyimli olmak, daha tecrübeli olmak, kendini mesleki açısından geliştirmek, güncellemek olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan Türk öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim tanımı olarak çoğunlukla; kendini yenilemek ve geliştirmek, güncel bilgileri takip etmek, özverili olmak demek gibi ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Her iki ülkelerin katılımcı öğretmenler bu konuda benzer cevaplar verilmiştir ve benzer anlamına geldiğini görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Deneyim ve Faaliyetleri

Araştırma kapsamında ele alınan diğer tema “Mesleki Gelişim Deneyim ve Faaliyetleri” temasıdır ve bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ve öğretmenler arası iş birliği kategorileri oluşturulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Konu başlığı doğrultusunda Moğol ve Türk öğretmenlere, öğretmenlerin meslekî gelişimi adına neler yapıldığını tespit etmek için genel olarak yapılanları sormuştur. Katılımcılar kendi meslekî gelişimleri ve mevcut olan mesleki gelişim hizmetleri hakkında görüşlerini paylaşmışlardır. Verilen yanıtlara göre “Mesleki gelişim faaliyetleri” kategorisi altında 5 kod oluşturulmuştur. Bunlar; Özel Seminer/ Eğitimlere katılma, MEB tarafından sunulan eğitim/ seminere katılmak, Araştırma geliştirme yapma, Kendi mesleki alandaki her türlü grup, iletişim forum ve derneğe katılmak ve düzenli bir planlı çalışmaktır. Tablo 15’te Moğol katılımcı öğretmenlerin kendi meslekî gelişimleri için genel olarak neler yaptıkları konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Konu başlığı doğrultusunda Moğol ve Türk öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları faaliyetleri belirlemek amacıyla genel olarak neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılar, kendi mesleki gelişimleri ve mevcut mesleki gelişim hizmetleri hakkındaki görüşlerini paylaşmışlardır. Bu yanıtlara dayanarak, "Mesleki Gelişim İçin Yapılan Faaliyetler" kategorisinde Moğol ve Türk öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur.

Moğol katılımcı öğretmenlerin kendi meslekî gelişimleri için genel olarak neler yaptıkları konusundaki görüşleri: Özel seminerlere ve eğitimlere katılma, Moğolistan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan eğitimlere ve seminerlere katılma, Araştırma geliştirme faaliyetleri yürütme, Mesleki alanla ilgili gruplara, iletişim forumlarına ve derneklere katılma, Düzenli ve planlı çalışma şeklindeki kodlar ile ifade edilmiştir. Moğol katılımcı öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için genel olarak neler yaptıklarıyla ilgili görüşleri Tablo 4.3.'te sunulmuştur:

Tablo 4. 3. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Seminer/Eğitilere katılma (özel eğitim)	M1,M2,M3,M4,M5,M7,M8,M9,M10, M13,M14,M15	12
MEB tarafından sunulan eğitim seminere katılmak	M2,M4,M7,M13,M14,M15	6
Kendi mesleki alandaki her türlü grup, iletişim forum ve derneğe katılmak	M2,M2,M7,M8	4
Araştırma geliştirme yapma	M1,M7	2
Düzenli ve planlı çalışmak	M1, M6	2

Tablo 4.3.'te Moğol öğretmenlere, mesleki gelişim alanında yapılanları sormak amacıyla sorular yönlendirilmiştir. Moğol öğretmenler, mesleki gelişim alanında neler yaptıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: "Seminerlere/eğitilere katılmak" (f=12), "Araştırma geliştirme faaliyetleri yapmak" (f=2), "Kendi mesleki alanlarıyla ilgili her türlü grup, iletişim forumu ve derneklere katılmak" (f=6), "Düzenli ve planlı çalışma" (f=4) olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan Moğol öğretmenlerin çoğunluğu, mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında öne çıkan hususun kendi keşfettikleri özel seminerlere ve eğitime katılmak olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak:

*“Ben son iki yılda önemli bir araştırma yapmamakla birlikte **birkaç online eğitime katıldım**. Bunlar 3-4 aşamalı bir dizi eğitimdi ve e-eğitim kurslarına gönüllü olarak katıldım.” (M1)*

Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, mümkün olduğunca kendi alandaki her türlü meslektaş grup, kongreye katılmak ya da iletişim forum, derneğe ait olmak, mesleki gelişim için yaptığı faaliyet olarak görmektedir. Kendi mesleki alanındaki her türlü grup, forumuna katılmak konuyla ilgili Katılımcı M3 şunları aktarmaktadır:

“Ben bir öğretmen olarak kendimi meslekî bakımından geliştirmek için “erkenci öğretmen” isimli ilkokul öğretmenlerine yönelik bir programa dahil oldum. Çünkü benim okuduğum 1980-1990’lı yıllarda böyle bir ders müfredatta yoktu ve günümüz çocuklarına da bu dersler verildiğinden işim gereği dersi anlatmak zorundayım ve alanda kendimi geliştirerek bilgi ve becerilerimi iyileştirmek için okuyorum. Bu kursa iki yıldır online olarak devam ediyorum.” (M3)

Öte yandan, katılımcıların önemli bir kısmı, mesleki gelişim için bakanlık tarafından önerilen veya okul kurumları tarafından düzenlenen eğitim ve sunumlara katıldıkları şeklinde ifadelerde bulunulmuştur. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına uygun ve ders içeriğine özel atölyeleri araştırıp öğrendikleri söylenebilir. Bakanlık tarafından önerilen eğitim, seminere katılma ile ilgili olarak Moğol öğretmenler şunları ifade etmiştir:

“Mevcut Moğol sisteminde kendi alanımda neredeyse hiç meslekî gelişim semineri yok. Bu alanda öğretmenlere yönelik mesleki eğitim seminerleri bulunmamaktadır. Genel eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Güzel sanatlar ve teknoloji öğretmenleri için mesleki eğitim yoktur. Bu yüzden çevrim içi Sanat Terapisi ile ilgileniyorum. Eğitim kurumlarımız tarafından düzenlenen eğitimler yetersizdir ve uzmanlık eğitimi hiç yoktur.” (M2) şeklinde ifade ederken

Katılımcı M7 ise şunları belirtmiştir: *“Okulumuzda öğretmenleri geliştirmeye yönelik çok az program bulunmaktadır. Bu eğitim programları rutin olarak yapılan ancak sonuç itibarıyla her bir öğretmen için çok fazla fayda sağlamayan programlardır.” (M7)*

Mesleki gelişim için yaptığı faaliyetler arasında bazı katılımcılar kendi mesleki alanında araştırma geliştirme yapmasını önerilmiştir ve bu konuda Katılımcı M1: *“İngilizce olarak daha fazla akademik materyaller okumayı tercih ediyorum, bu yüzden kendimi bu alanda öğretmenler araştırma yapıp kendini geliştirmek gerekiyor diye düşünüyorum.” (M1)*

Bazı katılımcılar “Mesleki gelişim için yaptığı faaliyet” olarak düzenli ve planlı çalışma olarak görmektedir. Bununla ilgili bilgileri şu şekilde aktarmaktadır:

“Genellikle mesleki bakımdan kendimi geliştirmek için her sene eğitim-öğretim yılının başında kendime bir plan yaparım. Ancak iş yoğunluğundan dolayı bu planım tam işlemez, bu yüzden öğretmenler planlı kendime vakit ayarlamayı öğrenmek gerekiyor.” (M1)

Moğol öğretmenler; Meslekî Gelişimle ilgili eğitim seminerlerine katılmalarına rağmen seminerlerin yetersiz, kalitesiz veya ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını vurgulanmaktadır. Bu nedenle Moğolistan’da öğretmenlerin meslekî gelişim ve meslekî gelişim eğitimlerinin kurum veya bakanlık tarafından daha kaliteli ve seçimli şekilde düzenlenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca bu konuda diğer ülkelerin örneklerini incelemek ve karşılaştırmalı çalışmalar yapmak gerektiği söylenebilir.

Türk öğretmen katılımcılara aynı soruları sorarak kendi mesleki gelişimleri ve mevcut mesleki gelişim hizmetleri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine dayanarak dört kod ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların mesleki gelişim için yaptığı faaliyetlere dair görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 4. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Seminer ve eğitimlere katılmak	T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T11,T12,T13,T14,T	14
Yeni bir şeyler öğrenmek	15	4
Kendi mesleği ile ilgili sosyal ağlara katılmak	T4,T6,T15,T15 T1,T2,T7,T14	4
Uzaktan eğitimlere veya ÖBA üzerindeki derslere katılmak	T1,T5,T10	3

Tablo 4.4.’te Türk öğretmenlere, öğretmenlerin meslekî gelişim alanında genel olarak yapılanlar sorulmuştur. Türk öğretmenler, öğretmenlerin meslekî gelişimi alanında neler yapıldığı şu şekilde ifade etmiştir: “Seminer ve Eğitimlere katılma” (f=14) , “Yeni bir şey öğrenmek” (f=4), “ Kendi mesleği ile ilgili sosyal ağlara katılmak” (f=4), “ Uzaktan eğitimlere katılma” ise (f=3) olarak ifade edilerek öğretmenlerin meslekî gelişim alanında yapılanlar vurgulanmıştır.

Türk katılımcı öğretmenlerin önemli çoğunluğu kısmı, mesleki gelişimleri için yaptığı faaliyet olarak Eğitim, seminere katılmak, yeni bir şey öğrenmek, MEBBİS’i sık sık takip etmek, kendi imkânlarıyla yapabildiği kadar eğitim almak olarak cevap vermişlerdir. Örneğin, müzik enstrüman öğrenmek, kitap okumak, zekâ oyun, satranç, robotik kodlama vb.:

“Seminer ve Eğitimlere katılma” konusunda katılımcılar şu şekilde ifade edilmiştir. *“En son eğitici eğitimi seminerine katıldım. Bu seminer, pandemi sürecinde aileleriyle baş başa kalan velilerin çocuklara nasıl davranmalarıyla ilgili bir seminerdi. Ayrıca bu süreçte telefon, tablet bağımlısı olan çocukların sayısı arttığı için bu konuyla nasıl baş edilebilir konusunda velilere rehberlik edebileceğim bir eğitimdi bu eğitim. Öğrendiklerimle öğrenci ve velilerime daha iyi rehberlik edebileceğim.” (T4)*

Türk öğretmenlerle, Öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılanlarla ilgili “Yeni bir şey öğrenmek” konusunda katılımcılar şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ben doktora okuyorum ve bu nedenle sürekli makaleler okuyorum. Okuduklarımda bana çok büyük katkısı oluyor. Sadece eğitim alanında değil psikoloji alanında da sürekli okumaya çalışıyorum.” (T4)

“Ben müzik öğretmeni olduğum için farklı müzik enstrüman öğreniyorum ve becerimi geliştirmeyi çalışıyorum.” (T6)

“ Ben araştırmayı çok seviyorum. Yüksek lisans ve doktora yaptım. Mesela en son cuma günü Başakşehir İlçe Milli Eğitimde bir fırsat eşitliği çalıştayı vardı. Bu çalıştayda ben de bir bildiri yayınlandım.” (T15)

Türk katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı mesleki gelişimin yaptığı faaliyetler olarak “Kendi mesleği ile ilgili sosyal ağlara katılmak” ve bilgi edinmek olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda:

Katılımcı T2: *“Değişen ve gelişen danışmanlıkla ilgili eğitimlere katıldım. Bu kursların hepsini özelden aldım çünkü maalesef alanımla ilgili kaynak ve eğitimleri devlet eliyle almak yeterli olmuyor. ”* şeklinde ifadelerde bulunurken benzer şekilde T7 de seminer ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *“Türkiye’de en çok sıkıntı olan şey her şeyin kâğıt üzerinde yapılmış gösterilmesidir. Bahsettiğim gibi kurs ve seminerler gerçekten yaparak yaşayarak ve daha ciddiye alınarak yapılırsa verimli olur. Sınav amaçlı ve geçme amaçlı değil de çocuklarla birlikte ilerlemek için daha amacına uygun hale getirirdim eğitimleri. ”*

Öğretmenler tarafından en çok kullanılan eğitim tür ise uzaktan eğitimdir. Türk katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

*“Bu konuda bakanlık iyi çalışıyor aslında. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi adına çok güzel çalışmalar yapılıyor. **Uzaktan veya yüz yüze seminerler düzenleniyor.** Özellikle seminer dönemindeki bu, her eğitim döneminin sonunda ve başında olmak üzere bir aylık bir süreci **kapsardı eğitimler düzenleniyor.** Katılmak isteyenler için çok çok imkân var ve hayatımıza giren uzaktan eğitim programları sayesinde bu eğitimlere çok kolay ulaşılabilir.” (T1)*

Uzaktan eğitimin dezavantajlar için Katılımcı T14’e göre:

*“Mesela ben uzaktan eğitimlerle 58 tane eğitim aldım. Bunların belki abartısız 30, 35 tanesi sana **hiçbir katkı sağlamayan sadece sunumların olduğu basit eğitimlerdi**”*

Eğitim seminere katılmak konusunda aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir.

Katılımcı T1’e göre: “Zorunlu tutulanlar **verimli geçmiyor maalesef.**”

*“MEB zaten alanında uzman kişileri tercih ederek planlamasını yapıyor bu nedenle bu seminerlerden oldukça yararlanabiliniz aslında. **Ben bu konuda Bakanlığın çalışmalarını olumlu buluyorum.** Gerçekten güzel çalışıyorlar.” (T1)*

“Bundan otuz yıl önce sayılı seminerler belli yerlerdeydi. Şimdi zamanınız ve imkânınız varsa kontenjan varsa bu seminerlere katılabilirsiniz.” (T5)

*“Devletimiz özellikle son yıllarda öğretmenlerin meslekî gelişimi için çok fazla yatırım yapıyor. **Öğretmenlerin mesleki gelişimi için devletin sunduğu eğitimler gayet güzel.** Birçok üniversiteden birçok ülkeden öğretim yöntemleri alanında uzman kişileri bizimle buluşturuyor ve bizlere eğitim imkânı sağlıyor.” (T10)*

“Mesleki Gelişim İçin Yaptığı Faaliyetler” kategorisinde Türk ve Moğol katılımcılar seminer/eğitimler ile ilgili yoğun olarak görüş bildirmişlerdir. Moğol katılımcıların ifadeleri incelendiğinde “Seminer/ Eğitimler ve Araştırma Geliştirme” konusunda mevcut olan mesleki gelişim için yapılan işlemlere vurgu yapılmıştır. Moğol katılımcı öğretmenlerin “Araştırma ve Geliştirme” konusu üzerinde durduğu görülmüştür. Dolayısıyla Moğolistan’da MEB’in verdiği eğitim, seminerlerin yeterli olmadığı söylenebilir. Türk katılımcı öğretmenler ise hem “Seminer ve eğitimlere katılma” hem “Araştırma Geliştirme” başlıklarında mesleki gelişim uygulamaları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu faaliyetlerden verimli eğitimlerden verimsiz ve yetersiz” eğitimlerin fazla olduğu vurgulanmıştır.

4.2.2. Öğretmenler Arası İş Birliği

Mesleki gelişimin ilerlemesinde, iş birliği çağdaş ve hayati bir rol oynamaktadır. Okul içinde ve toplum genelinde öğretmenler arasında iş birliği, yetersizlikleri giderme, eşgüdüm sağlama, motive edilme ve öğrenci başarısı gibi bir dizi avantajı beraberinde getirir. Bu bağlamda, konu başlığının yönlendirdiği şekilde, öğretmenlere "Başka öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? Hangi branştaki öğretmenlerle daha fazla iş birliği yapıyorsunuz?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak 6 farklı kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: "Ekip içinde çalışma", "Fikir ve deneyim paylaşımı", "Öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik faaliyetler", "Ders içeriğini zenginleştirmeye yönelik iş birliği", "Öğrencileri tanımaya yönelik iş birliği" şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenler arası iş birliği ilgili Moğol öğretmenlerin bakış açısı Tablo 4.7.'de gösterilmektedir.

Tablo 4. 5. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Alanında İş Birliğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Ekip ile takım çalışması	M1,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11 M12, M13, M14, M15	14
Öğrenimi pekiştirme faaliyetleri	M2,M3,M4,M6,M9,M10,M12,M13,M15	9
Fikir/Deneyim paylaşımı yapma	M4, M5, M7,M8, M10, M13, M14	7
Ders içeriğini zenginleştirme	M10, M12	2
Öğrencileri tanıma faaliyetleri	M14	1

Tablo 4.7.'de Moğol öğretmenlerin iş birliği hakkındaki görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: Ekip ile takım çalışması konusunda (f =14) , Öğrenimi pekiştirme faaliyetleri konusunda (f=9), Fikir/deneyim paylaşımı konusunda (f=7), Ders içeriğini zenginleştirme konusunda (f=2), Öğrencileri tanıma yönelik iş birliği konusunda ise (f=1) olarak ifade edilmiştir.

Moğol katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretmenler arası iş birliği olarak "kendi alanındaki veya grubundaki öğretmenlerle düzenli çalışmak", "Öğretim yöntemleri, ders planları zenginleştirme", "Fikir alışveriş yapmak" anlamına gelmektedir.

Ekip ile takım çalışması konusuyula ilgili şunları ifade edilmiştir:

“Okul içerisinde ekip olarak biraz çalışabiliyoruz. Son 5-6 aydır ekip olarak program raporu hazırlamak için çalışıyoruz ve bu bir ekip çalışması oldu.” (M1)

Ayrıca M3, M5 katılımcılar da benzer şekilde bilgiler aktarmıştır: ***“Her zaman iş birliği çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni, son dönemdeki geliştirilmiş müfredata göre bazı ders konularının hep ortaokul ve lise kimya, fizik ve biyoloji öğretmenleriyle düzenli istişare gerektirmesidir. Deney sonuçlarının ne olacağı konusunda birlikte çalışmaya ve teorik olarak sorgulanabilir sorular sormaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasındaki iş birliğini de güçlendirdiğini düşünüyorum.” (M3)***

“Tabii ki öğretmenler kendi zümre öğretmenleriyle birlikte çalışılır. İkincisi, diğer alanlardan öğretmenlerle birlikte çalışıyoruz. Teorik seminerler genellikle birlikte yapılır ve bu seminerlerde birbirimizden çok şey öğreniyoruz. Onun dışında, anlaşmalı olan kurumlarla da birlikte çalışılmaktadır.” (M5)

Öğretmenler arasında iş birliği konusunda fikir alışveriş yapmak ve birbirine tanımak fırsat olarak görülmektedir. “Fikir/ deneyim paylaşımı” konuda ifadeler şöyledir:

“Anlattığımız dersin konusuyla bağlantılı olarak sıklıkla diğer öğretmenlerle çalışmamız gerekiyor. Aynı alanda öğretmenlerle birlikte çeşitli araştırma çalışmaları yaptık. Birlikte yapmanın yalnız yapmaktan daha kolay hale getiren bir avantajı vardır. Fikirleri paylaşabilme ve hataları tartışabilme avantajları da sağlıyor.” (M4)

“Genellikle aynı meslekteki öğretmenlerle iş birliği yapıyorum. Okulumuzun ve bulunduğumuz bölge okullarının bilişim öğretmenleri ile birlikte çalışırım ve onlara danışırım. En son yine kendi alanımdaki öğretmenlerle birlikte bir e-ders yarışmasına hazırlanarak katıldık ve bundan çok tecrübe kazandım ve yeni şeyler öğrendim.” (M13)

Öğretmenlerin ekip çalışması ve aynı branştaki öğretmenler arasında iş birliği olarak çalışma sonucunda öğrenci başarısına yansıtması çok önemli bir faaliyettir. Dolayısıyla Moğol katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı öğretmenlerin mesleki gelişim açısından iş birliğini **“Öğrenimi pekiştirme faaliyet”** olarak düşünmektedir. Bu konuda Moğol öğretmenler şunlardan bahsetmiştir:

“İş birliği elbette çok önemlidir. Vilayet merkezlerinde düzenlenen meslekî gelişim eğitimleri sırasında eğitime tabi tutulan öğretmenler, birlikte çalıştıkları diğer öğretmenlere eğitimi aktarmak ve bu konuda onlara ders vermek, konuyu tanıtmak ve eğitmen olarak çalışmak üzere ilçelerine gönderilir. Özellikle kırsal kesimdeki öğretmenler için bu olay büyük bir avantaj sayılır.” (M6)

*“Birlikte çalışmak için alanımdaki veya grubumdaki öğretmenlerle düzenli olarak çalışırım. Örneğin, **öğretim yöntemleri, ders planları, birbirlerinden öğrenme ve genç öğretmenlere rehberlik etme konularında birlikte daha fazla çalışmaktayız.**” (M10)*

Öğretmen katılımcıların önemli bir kısmına göre, İş birliğini “Ders içeriğini zenginleştirme” olarak görmektedir ve bu konuda Moğol öğretmenler şu şekilde ifadeler kullanmıştır:

*“Ben çoğu zaman kendi meslek alanımdan öğretmenlerle iş birliği yapıyorum. **Öğretim metotları ve materyaller dâhil olmak üzere her konuda iş birliği yaparız. İş birliğine dayalı bir çalışma benim için metodolojik açıdan çok önem arz ediyor.**” (M12)* ve katılımcı M10 da benzer bilgileri aktarmıştır.

Bazı katılımcı öğretmenler ise öğretmenlerin mesleki gelişim açısından iş birliği yaparak “Öğrencileri tanıma” olarak görmektedir ve bu konuda Moğol öğretmenlerin şu şekilde ifade etmektedir:

*“**Ülkemizdeki öğretmenlerin; çocukları tanımada, onların yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede matematik ve fen alanında daha iyi olduklarını düşünüyorum.** Ayrıca iyi öğretmenlerin keşfedilmesi, onlarla iş birliği içinde çalışma sağlaması, iyi birer mentor ve koç olarak yetiştirilmeleri gerektiği kanaatindeyim.” (M14)*

Moğol öğretmenler, müfredat ve planlar gibi düzenli görevlerde genellikle iş birliği içinde çalışmaktadır. Moğol öğretmenlerin çoğunun sadece kendi branş öğretmenlerle işbirliği olarak çalışmayı tercih etmektedir.

Öğretmenler arası iş birliği konuda, Türk öğretmenlerin ne ifade ettikleri ve bakış açısı Tablo 4.8.’de gösterilmektedir. Katılımcıların elde edilen görüşler sonucunda kodlar oluşturulmuştur. Bunlar: Ekip ile çalışması, Fikir alışveriş paylaşma, öğrenimi pekiştirme faaliyetleri, ders içeriğini zenginleştirme, öğrencileri tanıma fırsat, iş birliğini güçlendirme olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4. 6. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Alanında İş Birliğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Ekip ile hareket etme	T1-T15 kadar	15
Fikir/Deneyim paylaşma faaliyetleri	T4, T7,T8, T11, T13, T14,T15	7
Öğrenimi pekiştirme faaliyetleri	T1, T3, T7,T11, T12,T13	6
Ders içeriğini Zenginleştirme faaliyetleri	T1,T3,T4, T6	4
Öğrencileri tanıma çalışmaları	T1,T5,T12	3
İş birliğini güçlendirme çabaları	T15	1

Mesleki gelişim sürecinde, öğretmenler arası iş birliğinin olumlu bir etkisi olduğu kabul edilmektedir. Türk öğretmenler, öğretmenler arası iş birliği konusunda şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir: İş birliği yapıldığında, özellikle "Ekip ile hareket etme" (f=15), "Fikir ve deneyim paylaşımı" (f=7), "Öğrenimi pekiştirme" (f=6), "Ders içeriğini zenginleştirme" (f=4), "Öğrencileri tanıma" (f=3) gibi alanlarda pozitif sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir. Aynı zamanda, iş birliğini daha da güçlendirmeye yönelik çabaların da önemli olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı “Öğretmenler arası iş birliği yapılması” konuyla kendi branş öğretmenlerle iş birliği olarak ekip çalışma yaptığını görmektedir. Bu konuda katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

*“Bütün okuldaki öğretmenler, öğrenciler, velilerle iş birliği yapıyorum. Okul idaresi okulun beynidir, rehberlik servisi ise daha çok kalbidir. Bu anlamda **bizim iş birliği yapmamız diğer branşlardan daha fazla gereklidir.**” T2*

*“Bize en yakın branş görsel sanattır. Bu sebeple görsel sanatlar öğretmenleriyle iş birliği içindeyiz. Bu anlamda biz birbirimizden çok şey öğreniyoruz. **Yetenek anlamında, bilgi anlamında ve tecrübe anlamında pek çok şey paylaşıyoruz.**” T4*

*“Bu **tür iş birliği şarttır.** Çünkü benim görmediğimi sen görürsün, onun görmediği yönü ben görürüm. **Bizim hedefimiz o çocuğu beraber yetiştirmektir.**” T5*

Türk katılımcı öğretmenlerin diğer bir kısmı ise iş birliği anlamında “Fikir /deneyim paylaşımı” olarak anlamına gelmektedir ve bunula ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Zümre öğretmenleri olarak birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.” (T8)

“Zümre öğretmenleriyle elbette iş birliği içindeyiz. Kendi branşındaki öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunuyoruz.” (T11)

Katılımcıların önemli bir kısmı, öğretmenler arasındaki iş birliği konusunda ders içeriğini zenginleştirmesi avantaj olarak görmektedir. Bu açısından aşağıdaki bilgileri aktarmıştır :

“İş birliği yapıyoruz. Öğretmen; eğitim açısından, sosyal açıdan, öğrencilerle daha iyi iletişim kurmak ve daha iyi öğrenmelerini sağlamak için diğer öğretmenlerle iletişim kurmak zorundadır. Çünkü biz insan yetiştiriyoruz. İnsan yetiştirmek kolay değildir. Bazen birbirimizi eleştirerek bazen destekleyerek bazen birbirimizden öğrenerek doğru yöntem ve bilgilere ulaşmış olacağız.” (T13)

“Öğrenimi Pekiştirme” ye yönelik konuda ise Türk öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“ Dersi daha iyi anlatmak için o branştaki öğretmenlere ihtiyaç duyuyorum. Aynı branştaki öğretmenlerle hangi kitap güzel, hangi soru güzel diye konuşuyor ve birbirimizi yönlendiriyoruz.” T3

“Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle sürekli iletişim halindeyim. Alfabe öğretimiyle ilgili yöntemlerde, kullanılan kaynaklarda sınıf öğretmenlerine danışıyorum. Öğrencilerimin ahlaki ve akademik gelişimleri için de rehber öğretmenlerimizle beraber çalışıyoruz.” (T12) Ayrıca katılımcı T1, T7, T11 ve T13 benzer bilgileri aktarmıştır.

Türk öğretmenlerin öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalarla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Özellikle iletişime açık olmayan, problem çıkaran çocuklarla alakalı iş birliği yapıyoruz. Bunun dışında öğrencilerin ailevi ve özel durumları hakkında edindiğimiz bilgileri birbirimizle paylaşarak kendilerine faydalı olmaya çalışıyoruz. En çok da bu paylaşımlar faydalı oluyor.” (T1)

“Mesela bir sınıfta bir çocuk biraz rahatsızlık oluşturdu. Çocuğun hakkında hemen karar verme. Bir diğer öğretmene sor, dön öbürüne sor, rehber öğretmene sor. Çünkü benim görmediğimi sen görürsün, onun görmediği yönü ben görürüm. Bizim hedefimiz o çocuğu beraber yetiştirmektir.” (T5)

“Örneğin, devamlı küfürlü konuşma problemi olan bir öğrencimiz vardı. Rehber öğretmenimizin, öğrencimizin anne ve babasıyla görüşmemizin sonunda bir davranış geliştirme ölçeği hazırladık. Sınıf içerisinde benim kontrolümde, evde anne-babasının kontrolünde bir gözlem sürecimiz oldu. Ve öğrencimiz kısa süre içerisinde bu olumsuz davranışını bıraktı.” (T12)

“İş birliği yapılmaması” hakkındaki görüş aşağıda verilmiştir.

“Genelde iş birliği yapılmıyor. Çünkü herkes kendi dersini anlatır gider.” (T15)

Öğretmenlerin meslekî gelişimi için öğretmenler arası etkili iletişim kurmak en önemli noktadır. Öte yandan öğretmenlerin iş birliğinin diğer önemli noktası öğrencilerin başarısına etkilemesidir. Özellikle öğretmen iş birlikleri ortak müfredat geliştirme ve ders planları şeklinde sınırlı olmamalıdır. Bu kapsamda, etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri desteklemeyi, iş birliği yapmayı, öğretim odaklı olmayı ve sürekli öğrenme fırsatlarını içeren geniş bir anlamda görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları

Araştırma kapsamında ele alınan diğer tema “Mesleki Gelişim Algıları” temasıdır ve bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişim yeterlilikleri, öğretmenlerin en iyi olduğu alanlar ve öğretmenlerin mesleki alanda geliştirilmesi gereken yönler kategorileri oluşturulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterlilikleri

Konu başlığına uygun olarak, "Kendinizi daha az yeterli hissettiğiniz durumda, yeterlik alanının geliştirilmesi için derslerinizde ya da programınızda hangi tür uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak üç kod belirlenmiştir: Yetersiz mesleki gelişim, kendini geliştiren ortalama, deneyimli olan. Moğol öğretmenlerin mesleki gelişim bağlamında mesleki yeterlilik konusundaki düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişimde Yeterliğe İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Mesleki gelişimi yetersiz	M1,M3,M4,M5,M7,M8,M9,M10,M11,M12,M13, M14,M15	14
Kendini geliştirmeye çalışan	M5, M6, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15	12
Yeterli mesleki gelişim	M8	1

Tablo 4.5.'te Moğol öğretmenlere, mesleki gelişim alanında meslekî yeterlilikle ilgili neler hissettikleri sorulmuştur. Yetersiz mesleki gelişim (f=14) , Kendini geliştiren ortalama (f=12), Deneyimli olan ise (f=1) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan Moğol öğretmenlerin önemli bir bölümü, kişisel deneyimleri ve görüşlerine dayanarak ifade ettikleri durumun, mesleki gelişimi bireysel düzeye indirgeyerek ele aldığını göstermektedir. Bu nedenle, kendi bakış açılarına göre çoğunluğu, yetersizlik hissi taşıdıklarını belirtmiştir. "Yetersiz mesleki gelişim" hisseden Moğol katılımcılar, bu durumu aşağıdaki örneklerle açıklamışlardır:

“Bir öğretmen olarak yeterince iyi olduğumu söyleyemezsem de makul bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Dersimi iyi anlattığımı düşünüyorum. Ama ileride meslekî açıdan kendimi yetiştirmem ve araştırmam gerektiğini düşünüyorum. Yılların tecrübe ve deneyimlerine dayanarak, diğer genç öğretmenlerden biraz daha iyisini yapmamız gerektiğini düşünüyorum.” (M1) Ayrıca M4 de M5 ve M6 ile paralel düşünmektedir.

“Bana gelince, kendimin iyi bir öğretmen olmak konusunda yeterli olduğumu söyleyemem ama kendimi olabildiğince geliştirmeye, öğretim yöntemlerimi geliştirmeye ve teori ile pratiği birleştirmeye çalışıyorum. Daha fazlasını öğrenmek ve gelecekte başarılı olmak istiyorum.” (M3)

“Tam nitelikli bir öğretmen olduğumu düşünmüyorum. Toplum değişiyor. Öğrencilerimiz de değişiyor. Yani onlarla aynı seviyede olmam için hep gelişmeye ihtiyacım olduğunun bilincindeyim.” (M4)

Araştırmaya katılan Moğol öğretmenlerin bazı kısmı ise mesleki gelişimin geliştirilen ya da “Kendini geliştiren ortalama” olarak cevap vererek şunlardan bahsedilmiştir:

“Bana göre, bir öğretmenin meslekî gelişim açısından kendini sürekli geliştirmesi gerekiyor. Mesleğimizle ilgili her gün yeni bir deneyim kazanmaktayız. Diğer meslektaşlarımızla deneyimlerimizi paylaşarak kendimizi her gün geliştirmek ve her gün öğrenmek gerektiğini düşünüyorum. En önemli olansa her gün pratik yapmaktır.” (M11) Ayrıca M6 da M8 ve M12 ile paralel düşünmektedir.

“Deneyimli olan” konusunda Moğol öğretmenler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Teorik ve metodolojik anlamında yetersiz diye düşünmüyorum.10 yıldır öğretmenlik mesleğinde çalışıyorum. Öğrencilerin yaşına ve psikolojisine göre ders verebileceğimi düşünüyorum.” (M8)

Araştırma sonuçlarına göre Moğol öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde genel olarak öğretmenler eksik yönlerinin farkındadır ve bu eksiklikleri gidermeyi amaçlarlar. Kendi gelişimlerine odaklanarak ideal bir seviyeye ulaşmayı hedeflediklerini ifade ederken çağın gereksinimlerine uyum sağlamak amacıyla eğitimle ilgili güncel gelişmeleri yakından takip etme gerekliliğine de vurgu yaparlar.

Türk katılımcı öğretmenlere, “Mesleki gelişiminizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların elde edilen görüşler sonucunda üç kod oluşturulmuştur ve Tablo 4.6.’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 8. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişimde Yeterliğe İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Yetersiz mesleki gelişim	T4,T5-2,T6,T8,T10-2,T12,T13,T14-2	12
Kendini geliştirmeye çalışan	T1,T2,T4,T6,T7,T8,T10,T11,T12,T15	10
Yeterli mesleki gelişim	T1,T14	2

Türk öğretmen katılımcılar için, “Öğretmenlerin meslekî gelişimi için mesleki yeterliliğin ne ifade ettiği Tablo 4.6.’da gösterilmektedir. Türk öğretmenler şu şekilde ifade edilmiştir: Yetersiz mesleki gelişim (f=12), Kendini geliştiren ortalama (f =10) , Yeterli gelişimle (f=2) olarak ifade edilerek öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliliği konusunda şunları vurgulamıştır. Türk katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, Öğretmenlerin mesleki gelişim için sürekli gelişim ihtiyacı var olduğunu ve şu şekilde ifade etmiştir:

*“Sadece eğitim alanında değil psikoloji alanında da **sürekli okumaya çalışıyorum.** Çünkü öğrencilerimizin, velilerimizin ve meslektaşlarımızın davranışlarını daha doğru yorumlamak iletişim açısından son derece önemlidir.” (T4)*

“Her geçen gün yeni bir teknolojik gelişme oluyor ve eğitim sisteminde de sık sık değişiklikler oluyor. Meslekî gelişim, öğretmenlerin teknolojik gelişmelerden ve yeniliklerden geri kalmaması için eğitimini sürekli daha ileri taşınmasıdır. ” (T6)

*“**Öncelikle, kişisel olarak kendimizi sürekli öğrenen biri haline getirmeliyiz.** Meraklı, sorgulayan, üreten bir yapıda olmalıyız.” (T10)*

Katılımcıların diğer bir kısmı ise “Kendini geliştiren ortalama” olarak şu şekilde ifade etmiştir:

*“**Meslekî gelişimimi yeterli görmüyorum.** Bilgilerimi her geçen gün artırma gayretinde olsam da değişik yöntemler uygulamak, yeni yerler gezmek, teknolojiden faydalanmak adına gösterdiğim gelişim konularında yeterli olmadığımı düşünüyorum.” (T1)*

*“**Bunu hiçbir zaman düşünmeyeceğim.** Çünkü her zaman öğrenmeniz gereken şeyler var. Havuz çok geniş sürekli öğrenmek gereken bilgiler var yani limit gibi bir şey yoktur bizim branşta.” (T2)*

Türk öğretmenler, öğretmenlerin mesleki gelişiminde “Yeterli gelişim” ile ilgili şunlardan ifade edilmiştir :

“Öğretmenlik mesleği açısından yetersizim diyemem ama dünya her geçen gün değiştiği için öğrenci de değişmektedir. Öğrenci potansiyeli ve yaşam standartları da değişmektedir. Bu değişimde öğretmen de kendini değişime dahil etmelidir. Öğretmen o gün o şartında yeterli olsa da bir süre sonra bu durum değişecektir. Geride kalırsak yetersiz oluruz ve hem kendimize hem öğrencimize hem de topluma faydamız olmaz.” (T14)

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin meslekî gelişim yeterliliği konusunda Türk öğretmenler eksikleri ile birlikte “Sürekli Gelişim İhtiyacını daha yoğun bir şekilde vurgulamışlardır. Diğer taraftan çağa ayak uydurmak için çabalayan, sorgulayıcı, empati ile yaklaşan gibi ifadeler ortaya koydukları görülmüştür. Moğol katılımcı öğretmenler ise mesleki gelişim açısından kendini yeterince gelişmiş olarak değerlendirmediklerini söylemektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişim sürekli geliştirme

anlayışını ifade eder. Her iki ülkenin katılımcı öğretmenleri arasında bu konuda benzerlikler görülmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlar

Konu başlığı doğrultusunda ‘Öğretmenlerin kendilerini en iyi gördükleri alanlar olarak ne geliyor?’ soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, öğretmenler kendilerini en iyi gördükleri alanları ne oldukları hakkında cevapları verilmiştir. Bunun üzerine Öğretmenlerin kendilerini en iyi gördükleri alanlar hakkında altı kod oluşturulmuştur. Bunlar: “Mesleki alan bilgisine sahip”, “İletişim ve empati kurma”, “İşe bağlı olma”, “Yeniliklere ve gelişime açık olma”, “Özveri olma”, “Sabırlı davranış” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 9. Moğol Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Süreci İçinde Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlara Yönelik Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Mesleki alan bilgisine sahip	M5, M8,M9, M10-2,M11, M12, M13, M14,	10
Özverili olma	M3, M8	2
Yeniliklere ve gelişime açık olma	M3, M4	2
İşe bağlı olma	M1,M7	2
Sabırlı davranma	M8	2
İletişim ve empati kurma	M14	1

Tablo 4.9.’da Moğol öğretmenlerin en iyi olduğu alanlar şu şekilde ifade edilmiştir. Meslek/ Alan bilgisi (f =10) , Özverili olma (f=2), Yeniliklere ve gelişime açıklık (f=2), İşe bağlılığı (f=2), Sabırlı davranış ise (f=2) , Yardımseverlik konusundan hiç bahsetmemişlerdir.

Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimde “En iyi olduğu alanlar” olarak meslek ve alan bilgisine iyi derece bilmek, özverili olmak, yeniliklere ve gelişime açık olmak, işe bağlı olmak, sabırlı davranış, gibi anlamına gelmektedir ve meslekin alan bilgisine sahip konuda katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Ülkemizdeki öğretmenlerden sosyal bilimler öğretmenlerinin daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca mühendislik ve doğa bilimleri alanlarında uluslararası bursların nadiren duyulmasından dolayı öğrencilerimizin doğa bilimleri alanında daha az kayıtlı olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilimler alanının daha çok tercih edildiğini düşünüyorum.” (M5)

“Bence ülkemizde fen bilgisi öğretmenleri daha başarılılar. Matematik, kimya, biyoloji, fizik vb. Çünkü uluslararası olimpiyatlarda öğretmenlerin bu alandaki başarıları hakkında çok fazla bilgi yer almaktadır.” (M13)

“Ülkemizdeki öğretmenlerin, çocukları tanımada, onların yeteneklerini keşfetme ve geliştirme, matematik ve fen alanında daha iyi olduklarını düşünüyorum. Ayrıca iyi öğretmenlerin keşfedilmesi, onları iş birliği içinde çalıştırma, iyi birer mentor ve koç olarak yetiştirilmeleri gerektiği kanaatindeyim.” (M14)

Katılımcıların diğer bir önemli kısmı ise “Yeniliklere ve gelişime açık olma” konuda şu şekilde cevap vermiştir.

“Moğol öğretmenlerin, öğretim yöntemleri konusunda daha çok emek sarf ettiğini düşünüyorum. Yani olabildiğince nazik, esnek ve gayretli olduklarını düşünüyorum.” (M3)

Öğretmenler arasında birbirine motif etmek önemli noktadır. Dolayısıyla diğer öğretmenlerden en iyi becerileri tanımak ve görmek ile ilgili “İşe bağlı olma” konusunda ise şunlar ifade etmiştir.

“Ülkemizde öğretmenler, sınıfların aşırı kalabalık olmasına ve düşük maaşlarda çalışmasına rağmen ağır iş yükü altında çalışabilecek kapasitede gibi görünüyor. Başka bir deyişle, yükü kaldırabileceklerini düşünüyorum.” (M1)

“Bana göre Moğol öğretmenler mesleklerinde çok iyiler ve maaşları çok düşük olsa bile her yerde çalışma motivasyonuna sahipler. Onların çok sabırlı olduklarını biliyorum.” (M7)

“Özverili olma” konusundan şu şekilde bahsetmişlerdir:

“Moğol öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda daha çok emek sarf ettiğini düşünüyorum. Yani olabildiğince nazik, esnek ve gayretli olduklarını düşünüyorum.” (M3) ve (M8) kodlu katılımcı da aynı bilgileri aktarmıştır.

“Sabırlı davranma” konusunda Moğol öğretmenler şunlardan bahsetmiştir:

*“Ülkemizde bir fizik öğretmeninin hikâyesi ve onun başarısıyla ilgili haberi okuyunca çok motive oldum. Dokuz kere ulusal fizik olimpiyatı kazanmış ve iki kere dünya altın ve gümüş madalya kazanmış. Biz o öğretmenle çok gurur duyuyoruz. O öğretmenin hikâyesi ve onun başarısı diğer öğretmenleri çok motive etti. **Bu yüzden Moğol öğretmenler daha gayretli ve sabırlılar diyebilirim.**” (M8)*

Eğitim kalitesini sağlamak için iletişim kurma becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen, sahip olduğu bilgileri etkili yöntem ve tekniklerle öğrencilere aktaramaz ya da meslektaşlarıyla iletişim kuramazsa, branşındaki yetkinliği ne kadar yüksek olursa olsun başarılı olamaz. Bu nedenle, öğretmenin öğretim ve iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Tezcan, 1996; Erden, 2007). Katılımcılardan bazı kısmı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

“Ülkemizdeki öğretmenlerin, çocukları tanımada, onların yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede, matematik ve fen alanında daha iyi olduklarını düşünüyorum. Ayrıca iyi öğretmenlerin keşfedilmesi, onları iş birliği içinde çalıştırma, iyi birer mentor ve koç olarak yetiştirilmeleri gerektiği kanaatindeyim.” (M14)

Moğol öğretmenlerin meslekî gelişim süreci içinde kendilerini en iyi gördükleri alanlara olarak alan bilgisine sahip, kendilerini geliştiren, özverili, işe bağlı, sabırlı, iletişim kurabilen ve empati duyabilen bir öğretmen olarak görmüşlerdir.

Tablo 4. 10. Türk Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Süreci İçinde Kendilerini En İyi Gördükleri Alanlara Yönelik Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
İletişim ve empati kurma	T2, T3-2, T4, T5,T8,T11,T13	8
Özverili olma	T5, T10, T14	3
Mesleki alan bilgisine sahip	T3, T4	2
Yardımsever / Merhamet gösteren	T1, T10	2
Yeniliklere ve gelişime açık olan	T1,T12	2

Tablo 4.10’da Türk öğretmenlerin en iyi olduğu alanlar hakkındaki görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir. İletişim ve empati kurma (f=8) , Özverili olma konusunda (f=3), Meslek/

alan bilgisine sahip konusunda (f=2), Yardımseverlik ve merhamet davranışı konusunda ise (f=2), en son sabırlı davranış konusundan hiç bahsedilmemiştir. Türk öğretmenlerin meslekî gelişim konusunda ve eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden birisi olarak en iyi olduğu alanlarda iletişim ve empati kurmak, özverili olmak, alan bilgisi en iyi derece sahip olmak, yardımseverlik gibi anlamına gelmektedir. Özellikle iletişim kurma becerisi her öğretmenler için önemli rol oynadığını cevaplardan görmektedir.

“İletişim ve empati kurma” konuyla ilgili katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Ben kendi mesleğim açısından baktığımda bizim öğretmenlerimizin rehberlik ve danışmanlık gayretlerinin iyi olduğunu düşünüyorum.” (T2)

“.... öğrenciye yaklaşım anlamında iyi diye düşünüyorum. Mesela davranış biçimlerini yorumlama, öğrenciye ona göre yaklaşma konusunda öğretmenlerin çok iyi olduğunu söyleyebilirim.” (T4)

*“Bizim ülkemizin öğretmenleri öğrencilere yaklaşırken çok samimi, çok içtendir. Sorgusuz sualsiz neden, niçin demeden karşımızdakinin sadece çocuk olduğunu bildiğimiz için biz de çocuklarız. **Öğrencilerimize aile gibi, anne babasıymışız gibi yaklaşırız. Bence Türk öğretmenlerinin en önemli özelliği budur.** İçten, samimi ve sevgi dolu bir şekilde sarmalınız onları. Eğer bana tekrar bir meslek seçme imkânı sunsalar yine de öğretmenliği seçerdim.” (T12)*

Katılımcıların önemli bir kısmı ise onların en iyi olduğu alanlar olarak “Özverili olma”, fedakârlık olarak anlamına gelmektedir ve bu konuda şu şekilde bahsedilmiştir :

“Öğretmenlerin en kritik noktalarda görev alması ve bunu başarıyla gerçekleştirebilmesi çok güzel. Bence öğretmenler sınıf içinde de toplum içinde de güzel iletişim kurabiliyor.” (T5)

“Öğretmenlerimiz çok fedakârdır. İş saati dışında öğrencilere vakit ayıran öğretmenleri diğer ülkelerde görmedim. Özellikle kırsal yerde görev yapan öğretmenler çocukların her şeyiyle ilgileniyorlar.” (T10) ve T14 katılımcı de benzer bilgileri aktarmaktadır.

Diğer yandan Türk katılımcı öğretmenlerin en iyi olduğu alanlardan birisi olarak “Mesleki ve alan bilgisi sahip olmak” anlamına gelmektedir ve bu konuda şu ifade vermiştir:

*“Ülkemizdeki öğretmenlerin kendi alanında yeterli olduğunu düşünüyorum. **Öğretmenler her alanda en iyi şekilde hazırlanıp gelirler. Bir de öğrenciye yaklaşım***

anlamında iyi diye düşünüyorum. Mesela davranış biçimlerini yorumlama, öğrenciyi ona göre yaklaşma konusunda öğretmenlerin çok iyi olduğunu söyleyebilirim.” (T4)

“Yardımseverlik” konusunda ise:

“Türk insanlarında merhamet, yardımlaşma duygusu çoktur. Öğretmenler de bu şekilde olduğu için sınıfta bir şey olduğu zaman, bir öğrencinin herhangi bir ihtiyacı olduğunda duyarsız kalınmıyor.” (T1)

Çağımızda teknoloji başta olmak üzere tüm gelişim ve değişimlerin gerektirdiği beceri, yetkinlik ve bilgi düzeyleri yükseldikçe; öğretmenlere değişime açık olması ihtiyaç duyulmaktadır (Can, 2004; Töre, 2019). Bu bağlamda: “Yeniliklere ve gelişime açık olma” konusundaki ifadeler ise şöyledir:

“Özellikle yeni nesil öğretmenlerin, öğrenci farklılıklarını daha iyi gözlemlediğini düşünüyorum. Yeni metotlara daha hakimler. Bu nedenle daha bilinçli daha farklı yöntemlerle öğretim gerçekleştiriyorlar diye düşünüyorum.” (T12)

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kendilerini en iyi gördükleri alan olarak Moğol öğretmenlerinin mesleki gelişime önem verirken Türk öğretmenler ise iletişim ve empati duyma önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

4.3.3 Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönler

Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönleri kategorisi altında 5 kod oluşturulmuştur. Bunlar; Pedagojik, Teknolojik, Yabancı dilin pekiştirilmesi, Akademik, Psikolojik, Kişisel gelişimdir.

Tablo 4. 11. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Yabancı dilin pekiştirilmesi	M1,M3,M4,M5,M6,M7, M8, M9, M11, M13, M15	11
Pedagojik-Psikolojik	M1, M2, M3, M4,M8, M9, M10,M12, M13, M15	10
Akademik	M1,M3,M4, M5, M12,M13, M14, M15	8
Teknolojik	M1, M2, M3,M5, M10, M11,M12, M13	8
Kişisel gelişim	M3,M7,M10,M12	4

Tablo 4.11’de Moğol öğretmenlere, Mesleki alanda gelişmek için nelerin gerektiğini sorulmuştur. Moğol Öğretmenlerin, Mesleki alanda geliştirmesi gerekenlere yönelik görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: Mesleki yabancı dilin pekiştirilmesi (f=11), Pedagojik alanının geliştirmesi (f=10), Akademik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği (f=8), Teknolojik alanda gelişmesi gerektiği (f=8), Psikolojik alanda gelişmesi gerektiği (f=4), Kişisel gelişim alanında gelişmesi gerektiği (f=3) ifade edilerek öğretmenlerin mesleki alanda geliştirmesi gereken becerileri vurgulanmıştır.

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşanan önemli sorunlardan biri olarak bilgi kaynak sıkıntısı gösterilmektedir. Özellikle yabancı dil yetersizliğinden dolayı yeni bilgi edinmekte zorlanmaktadır. Moğol katılımcıların önemli bir bölümü, mesleki gelişimlerini artırmaları gereken alan olarak yabancı dil bilgisini görmektedir. Bu bağlamda yabancı dil pekiştirilmesi konusu için:

“Bana gelince, İngilizce olarak daha fazla akademik materyaller okumayı tercih ediyorum, bu yüzden kendimi bu alanda yetiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlıyorum.”
(M1)

“Dil becerileri benim için çok önemlidir. Çünkü yabancı dilde çok fazla kaynak var ama ana dilde materyal bulmak yeterli derecede bulanamıyorum. Bu yüzden dil becerilerimi geliştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Belli bir düzeyde yabancı dil biliyor olmak artık yetmiyor, akademik düzeyde geliştirilmesi gerekiyor.” (M4)

Katılımcıların önemli bir kısmı, Mesleki gelişim için sonraki geliştirmesi gereken becerinin pedagojik alan olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda pedagojik alanında geliştirilmesi için şunlar ifade edilmiştir:

Katılımcı M1’e göre: *“Küçük çocuklara matematik öğretmek için çok araştırma yapmamız gerektiğini, yani **öğretim yöntemleri açısından araştırma ve pedagojik anlamında sürekli geliştirmesi** gerekmektedir. Artık toplum hayatı değişiyor, yeni teknolojiler hayatımıza giriyor, buna bağlı olarak çocukların hızı da çok arttı. Dolayısıyla, yüksek hızlı çocuklara uyum sağlamak ve yetenekli öğretmenler yetiştirmek için bizim onları inceleme gereksinimi duyulmaktadır.”*

Teknolojik yeterliliğe sahip olmak 21.yüzyılın öğretmeni olmak yeni ve çok kullanılmaya başlanan bir kavramdır. Bu anlamda teknolojik gelişimlere hâkim olmak ve bilgi toplumunda yer alan her birey için gerekli ve kaçınılmaz bir durumdur (Çoklar ve

Şahin, 2014). Bu bağlamda: Teknoloji geliştirmesi gereken yönelik olarak Moğol öğretmen katılımcı M11'e göre:

*"Pandemi döneminde her ders online olunca IT becerilerimin çok eksik olduğumu fark ettim. Buna göre ben eksik olan **teknoloji alanındaki bilgi becerimi geliştirmeye** çalıştım ve daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum."*

Kendi geliştirilebilir alanlarını fark eden, gelişimi keyfi değil olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılayan, yaşam boyu öğrenme ve gelişme felsefesine sahip öğretmenler etkili birer öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Can, 2004). Bu bağlamda, Psikolojik alanında geliştirmesi gerektiğini şu şekilde ifade edilmiştir:

"Psikoloji ve kendi öğretim yöntemini keşfetmek ve bunun için çabalaması gerektiğini düşünüyorum. 10 ya da 20 yıl önce çalıştığım zamana göre bugün çok farklıyım ve hem öğretim yöntemleri hem de öğretmen olarak değiştim. Bu nedenle günümüzde çocuk psikolojisine dayalı bir öğretim sistem daha etkili görünmektedir."
(M12)

Kişisel gelişim ise:

"Daha fazla gayret gösterme, araştırma ve yeni şeyler öğrenme istekleri başlıyor. Eksik bilgilerini tamamlama ve yeni konular öğrenmek için kitap okuma, çevrimiçi dersleri takip etme gibi adımlar atarak mesleki açısından kendilerini geliştirirler."
(M14)

Moğol öğretmenler, mesleki gelişim konusunda genellikle yabancı dil becerilerini iyileştirme, alan bilgilerini geliştirme, pedagojik, psikolojik, teknolojik ve kişisel gelişim alanlarında ilerleme hedefledikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 12. Türk Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Pedagojik ve psikolojik	T1, T3, T4,T4, T5, T6, T7,T8,T10, T11, T12,T13,T14,T15	19
Teknolojik	T1,T1,T2,T4,T5,T6,T7,T10,T11,T12, T13,T14	17
Akademik	T1,T2,T3,T6,T7, T11,T12,T13,T15	2
Kişisel gelişim	T3,T5, T6,T7,T13,T13,T13	7
Yabancı dilin pekiştirilmesi		5

Tablo 4.12’de Türk öğretmenlere, Mesleki alanda geliştirilmesi için neler gerektiğini sorulmuştur. Türk Öğretmenlere, Mesleki alanda geliştirilmesi gereken yönleri şu şekilde ifade edilmiştir. Mesleki pedagoji alanı geliştirmesi (f=19), Teknolojik alanı geliştirmek gerektiğini (f=17), Akademik becerini geliştirmesi gerektiğini (f=2), Yabancı dilin pekiştirilmesi gerektiğini ise (f=7), Kişisel gelişim alanı geliştirmek gerektiğini (f =5), Psikolojik alanı geliştirmesi gerektiğini (f=4) olarak ifade edilerek öğretmenlerin mesleki alanda geliştirilmesi gereken yönleri vurgulamıştır. Pedagojik alanda geliştirilmesi gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

"Evet, ben teknoloji alanında kendimi çok yetersiz hissediyorum. Uzaktan eğitim başladığı zamandan itibaren teknoloji alanında çok daha gelişmeliyim diye düşünüyorum. Yani derse katkı sunacak şekilde bu alandan faydalanabilirim. Bu anlamda kursa gidebilirim ve İngilizceyi geliştirebilirim diye düşünüyorum." (T4)

Teknoloji alanında geliştirilmesi gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

"Öğrencilere ulaşmanız için teknolojinin hızından, renkliliğinden ve etkisinden faydalanmalısınız. Bunun için de teknolojik gelişmelere açık olmanız ve bu yeniliklerden yararlanmanız gerekir." (T1)

Akademik alanında geliştirilmesi gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

"Öğretmenler kendilerini hem akademik hem pedagojik hem kültürel hem de teknolojik anlamda geliştirmelidir. Çünkü hitap ettiğiniz kitle sürekli değişim gösteren bir kitledir. Öğrencilerin genel özelliklerini bilerseniz onların gelişmelerine"

göre eğitim verirsiniz hem daha iyi bir iletişim sağlarsınız hem de hedefinize daha kolay ulaşırsınız.” (T1)

“Her öğretmen öncelikle kendi branşına azami düzeyde hakim olmalıdır. Eğitim bilimlerini iyi bilmeli ve bunu öğrencilerine uyarlamalıdır.” (T12) ve ayrıca T6, T7, T11, T13 aynı bilgileri aktarmıştır.

Yabancı dil pekiştirilmesi konusunda geliştirilmesi gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

“.... daha üst seviyede İngilizce eğitimi almayı düşünüyorum.” (T6)

“Kendimi teknolojiyi kullanma noktasında yetersiz buluyorum. Yabancı dil bilgim de yeterli düzeyde değil. Bu iki konuda daha pratik, hayata geçirilebilir uygulamalar olmalı.” (T12)

Pedagojide psikoloji becerisi öğretmenlik açısından önemli bir yere sahiptir. Hizmet öncesi eğitimde psikoloji eğitim almış olup eğitim sırasında daha fazla pratik beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik alanda geliştirilmesi gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bir öğretmen her alanında kendini geliştirmeli, her alanda okuyabilmelidir. Özellikle psikolojik alanda öğrencilerimizi anlayabilmek için daha dikkatli ve donanımlı olmalıyız.” (T4)

“Pandeminin özellikle çocuklara ciddi psikolojik etkileri olduğunu görüyoruz. Hatta velilerde de bu etkiyi görüyoruz. Öğretmenin bu konuda hem iletişim anlamında hem çocuklarla yaşayabileceği sorunlar anlamında kendisini geliştirmesi gerekiyor.” (T14)

Moğol öğretmenlerin yanıtlarıyla karşılaştırıldığında, Türk öğretmenlerin daha çok pedagoji ve teknoloji alanlarını geliştirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Buna karşılık, Moğol öğretmenler, geliştirilmesi gereken yönler olarak pedagoji ve yabancı dil alanını tercih etmiştir. Her iki ülkenin katılımcıları, "Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönleri" kategorisinde özellikle pedagoji konusunda daha fazla görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlar açısından kendi gelişimlerine vurgu yapmaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler

Araştırma kapsamında ele alınan temalardan biri “Mesleki Gelişimi Etkileyen Faktörler” temasıdır ve bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki engeller kategorisi oluşturulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Önündeki Engeller

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için önündeki engeller kategorisi altında 10 kod oluşturulmuştur. Bunlar: Zaman kısıtlılığı, Maddi sorunlar, Prosedürler, İş yükünün fazla olması, İş dışı görev sorumluluklar, Kurum/Devlet desteğinin olmaması, Etkinliklere erişim sorunu, ulaşım sorunu, Görev tanımındaki kısıtlılıklar ve velilerdir.

Tablo 4. 13. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişimin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Zaman kısıtlılığı	M1,M3,M4,M5, M8, M10, 10	
Maddi sorunlar	M10M11,M11,M12	7
Kurum desteğinin olmaması	M1,M4,M6,M6,M9,M11,M12	6
Prosedürler	M1, M3,M9,M11,M12,M13	4
İş yükünün fazla olması	M2, M6, M7, M15	4
Etkinliklere erişim sorunu	M5,M10,M12, M13	3
İş dışı görev ve sorumluluklar	M1,M3,M8	2
Ulaşım sorunu	M8, M15	2
Görev tanımındaki kısıtlılıklar	M9,M10	2

Tablo 4.13'te Moğol öğretmenlere, Mesleki gelişimin önündeki engellerinin neler olduğu sorulmuştur. Moğol Öğretmenlerin mesleki gelişimin önündeki engellere yönelik görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: Zaman kısıtlılığı (f =10), Maddi sorunlar (f=7), Kurum/devlet desteğinin olmaması (f=6), Prosedürler, sistem ile ilgili engeller (f=4), İş yükünün fazla olması (f=4), İş dışı görev ve sorumluluklar (f=3), Etkinliklere erişim sorunu engel ise (f=3), Ulaşım sorunu (f=2), Görev tanımındaki kısıtlılıklar ve veliler (f=2) sorunları. Moğol katılımcıların önemli bir bölümü, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen en büyük faktörlerin zaman kısıtlılığı, maddi sıkıntılar, kurum desteğinin eksikliği,

yanlış prosedürler ve yoğun iş yükü gibi engeller olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda zaman kısıtlılığı ilgili şu şekilde bilgiler aktarılmaktadır:

“Öğretmenin kendi zamanını planlaması gerekir ve eğer zamanını iyi planlamazsa kendini geliştirmek için neredeyse hiç zamanı olmayacaktır.” (M3)

“Bence genç öğretmenlere uygun, onları geliştirecek eğitime yönelik zamanının ayrılması, onlara öğrenme ve deneme yapması için zaman ayrılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çok fazla iş yükü olan öğretmenlerin bağımsız çalışma, araştırma ve akademik alanında girme şans verilmiyor ve bunlar en büyük engeller diye düşünüyorum.” (M5) ayrıca M8, M10, M11, M12 katılımcılar benzer bilgileri aktarmaktadır.

Çoğu katılımcı öğretmen, mesleki gelişimlerini sınırlayan en büyük engelin maddi sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, maddi sorunlarla ilgili şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemizde öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmeye ve yetiştirmeye çok istekli olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen maaşının çok yetersiz olması mesleki becerilerin gelişmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin, ailenin her iki üyesi de öğretmen olarak çalışıyorsa, daha da zordur. Sadece ders anlatmanın yanısıra buna ek olarak öğrencilere ekstra dersler vererek ek gelir elde etmezseniz, zamanınızı sadece eğitime ve mesleki gelişiminizi geliştirmeye harcayamazsınız.” (M6)

“Birincisi, kırsalda yaşadığım ve çalıştığım için okumak için uzaklara seyahat etmek zor ve ikincisi, öğretmenlik maaşım mesleğimi geliştirmek ve başka yerlere gitmek için yeterli değil. Ayrıca devlet desteği de yok ve mesleki kitaplar alıp yeni şeyler denemek zor. Okulun verdiği destekler de yetersiz.” M9 ve M1, M4, M11, M12 katılımcılar da benzer bilgileri aktarmaktadır.

Diğer bir açıdan, katılımcı öğretmenler, mesleki gelişimlerini engelleyen faktör olarak prosedürlerdeki ve sistemdeki yanlışlıkları dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılar Prosedürler ve Sistem ile engelleri bu şekilde aktarmaktadır.

“Ülkemizin öğretmenleri hala öğretmen merkezli öğretim sisteminden kurtulamamaktadır. Artık öğrencilerin sadece ders aktarmakta ziyade bilgi üretmeleri, problem çözmeleri, yeni fikirler, görüşler önermelerini teşvik edici

yöntemleri izlemelidirler. Başka bir deyişle, 21.yüzyıl vatandaşlarını hazırlamak için gereken beceriler ana okulundan başlayarak öğretilmelidir.” (M6)

*“Mevcut durumda Moğolistan'da öğretmenlerin mesleki açısından gelişebilmesi için önünde engel olarak **bir sürü faydasız araştırma, belge ve evrak hazırlama işi vardır.**” (M2)*

Öğretmen gelişimi, öğretmen etkinliklerinin sürekli olarak iyileştirilmesinin bir göstergesidir. Ancak iş yükünün fazla olması ve birçok evrak işi nedeniyle öğretmenler iş yerinde kendilerine zaman ayırmakta zorlanabilmektedirler. Bu bağlamda, İş yükünün fazla olması konusunda şu şekilde bahsedilmiştir:

“Mesleki gelişim için engeller ise, çok yoğun ders veriyorum. Öğretmenler çok fazla zaman, iş yükü olduğundan bağımsız çalışma, araştırma ve akademik alanında katılma şansı verilmemesi en büyük engeller diye düşünüyorum.” (M5)

Okulda öğretmenlere etkisiz birçok okul etkinliği sunulmaktadır. Bu bağlamda, Moğol katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, iş dışı görevler ve sorumluluklar konusunda şunları ifade etmişlerdir:

“Bir erkek öğretmen olarak, evim sorumluluğum var ekonomik açılarından öğretmenlik mesleğimi geliştirmek çok zor. Ayrıca zamanımın çoğunu temel ders vermek ve kendimi geliştirmek yerine diğer evrak işlerine ve faaliyetlere harcıyorum. Bu yüzden mesleğimi geliştirmeye vaktim olmuyor.” (M8)

“Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki en büyük engel ise ders dışı etkinliklerinin fazla olmasıdır. Bu etkinlikler öğretmenlerin çok zamanını almaktadır.” (M15)

Moğol katılımcıların önemli bir kısmı, mesleki gelişim için engel olarak kurum ve devlet desteğinin eksik olduğunu görmektedir. Bu bağlamda, Kurum ve Devlet desteğinin olmaması konusunda şu şekilde bahsedilmiştir:

“Ülkemizde öğretmenleri yetiştirmeye yönelik ulusal bir program bulunmamaktadır. Yani, genel olarak "yabancı" etiketli, iyi programları biraz Moğollaştırıp öğretmenlerin önüne koyuyorlar. Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için ayrı zaman verilmelidir. Kendilerine bir şeyler yapma ve öğrenme fırsatı tanınması gerektiğini düşünüyorum.” (M12)

“Ülkemizde siyasetin ve partinin etkisi çok fazla olduğundan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve mesleki gelişim konusunda ciddi bir çalışma görünmemektedir. Bir okulda bir öğretmenin mesleki gelişimine devletin ne kadar bütçe ayırdığı bilinmiyor.” (M13) ve devam M1, M3, M9, M11 katılımcılar benzer bilgilerden bahsetmiştir.

Mesleki gelişimin önündeki engeller konusundaki etkinliklere erişim sorunu hakkında şu şekilde bahsedilmiştir:

“Kırsal bölgelerde öğretmenler için daha az eğitim semineri düzenleniyor. Bu da büyük bir problem.” (M3)

“Bir diğer önemli faktör haberdar olamama veya bilgi gecikmesidir. Bu konuda bilgiye geç ulaşmam veya bilgi kaynaklarının eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.” (M1)

Ulaşım sorunu ile ilgili ise şu şekilde bahsedilmiştir:

“Yaşadığım yer Moğolistan’ın batı kesiminde, merkeze 1800 km uzaklıktadır. Her zaman başkente gitme ve mesleğimi geliştirme fırsatım olmuyor. Aile sorunları nedeniyle uzun süreli eğitim seminerlerine katılmak mümkün olmadı.” (M10)

Görev tanımındaki kısıtlılıklar olarak katılımcılar şunları ifade etmişlerdir:

“Ülkemizde kendi öğretmenlerimizi yetiştirmeye yönelik ulusal program bulunmamaktadır. Yani, genel olarak "yabancı" etiketli, iyi programları biraz Moğollaştırıp önüne koyuyorlar. Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için ayrı zaman verilmelidir. Kendilerine bir şeyler yapma ve öğrenme fırsatı tanınması gerektiğini düşünüyorum.” (M12)

Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimin önündeki engeller hakkında görüşleri incelendiğinde en sık zaman kısıtlılığı, maddi sorunlar ve kurum desteğinin olmamasıyla ilgili engellerden bahsettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan prosedürler, iş yükünün fazla olması, etkinliklere erişimin zor olması gibi engelleri ortaya koymuşlardır.

Tablo 4. 14. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişimin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Zaman kısıtlılığı	T1, T6, T7, T10, T14, T15	10
Maddi sorunlar	T2, T6, T10, T11,T12,T14	6
Prosedürler	T4,T6, T10, T11,T13	5
İş yükünün fazla olması	T7, T7, T10, T14, T15	5
İş dışı görev ve sorumluluklar	T2,T11,T15	3
Veliler	T8	1

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi Türk öğretmenlere, Mesleki gelişimin önündeki engellerin neler olduğu sorulmuştur ve Türk Öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Zaman kısıtlılığı (f =10), Maddi sorunlar (f=6), Prosedürler, sistem ile ilgili engeller (f=5), İş yükünün fazla olması (f=5), İş dışı görev sorumluluklar (f=3), Veliler ise (f=1), Kurum desteğinin olmaması, Ulaşım sorunu ve Etkinliklere erişim sorunlar (f=0).

Zaman kısıtlılığı konusunda Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Çok fazla evrak işi yaptığımız için bu, zaman kaybına sebep oluyor. Ders anlatıyoruz ama bunlar haricinde evrak hazırlamak da çok zamanımızı alıyor. İdarecilikte bu, çok daha fazla. Her yaptığınız işin evrağının hazırlanması öğretmenler için hem zaman alan hem de engel olarak nitelendirebileceğim bir durumdur.” (T7)

“Son altı yıldır idarecilik yapıyorum. Bu süreçte gördüm ki idare işleri zaman bakımından beni çok engelliyor.” (T14)

Maddi sorunlar konusunda Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Türkiye’de gelişimimize katkı sağlayacak pek çok eğitim var. Ama bunların ciddi bir maliyeti var ve bu maliyeti karşılayacak gücüm yoktur. Şu an için kendimi daha yukarı taşımak için önümdeki engeller zaman veya maliyet durumlarıdır.” T14

“Her almak istediğim eğitimi alamıyorum maalesef. Maddi olarak orta düzeyde bir

maliyetinin olması gerekir ki o eğitimi alabileyim. Özel kurslar çok yüksek ücretler istiyorlar bu yüzden bunlara bütçemiz yetmiyor.” T6 ve T2, T12,T14 katılımcılar da benzer bilgiler aktarmıştır.

Prosedürler ve Sistem engeller konusunda ise Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Bence en büyük engel merkezî sistem. Türkiye’de tependen hazırlanan birtakım prosedürler, müfredatlar, meslekî gelişimle ilgili çalışmalar öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmuyor. Her okulun yeri, kültürü, coğrafyası, öğrenci yapısına göre öğretmenin eğitim ihtiyacı farklı olabilir.” (T4)

“Devlette çalışıyorum ve çok fazla bürokratik iş yükümüz var. Devletin verdiği farklı işler var ve bu da bizim çok zamanımızı alıyor. Kişisel olarak kendimizi geliştirmeye vakit kalmıyor.” (T10)

İş yükünün fazla olması konusunda da Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Çok fazla evrak işi yaptığımız için bu, zaman kaybına sebep oluyor. Ders anlatıyoruz ama bunlar haricinde evrak hazırlamak da çok zamanımızı alıyor. İdarecilikte bu, çok daha fazla. Her yaptınız işin evrakının hazırlanması gerekiyor” (T7)

İş dışı görev ve sorumluluklar konusu ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“ Öncelikle evrak kökrük kaldırıldım öğretmenlerden. Yani MEB genellikle her işten evrak üzerinden teorik olarak dönüyor. Ama ben genellikle sahada birebir evrak işler olmadan sorgulamadan böyle işte izin almak, şunu yapmak, bunu yapmak, müdürden izin almak, ilçe milli eğitimden izin almak böyle bir bürokratik sistemi kaldırmak isterdim.” (T13)

Velilerin engel olması konusunda Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Öğretmenlerin en ufak şeylerde bile şikâyete gelen veliler nedeniyle mesleğini yapmakta zorlandığını, hevesinin kaçtığını düşünüyorum.” (T8)

Öğretmenler mesleki gelişim sürecinde birçok engellerle karşılaşmaktadır. Analizden elde edilen bilgilere göre: Moğol katılımcı öğretmenler, en büyük engellerin zaman kısıtlılığı, maddi sorunlar özellikle maaşlarının düşük olması ve kurumsal desteğinin

olmaması sebebiyle istediği kurs seminere gidemedikleri cevaplarına vurgu yapmıştır. Onun dışında mesleki gelişim açısından iletişim eksikliği, çalıştıkları şehrinin merkezden uzak olması gibi engelleri söylemektedir. Ayrıca yeterince mesleki gelişim ile ilgili araştırma, makale ve kitap bilgilerine ulaşmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır.

Türk öğretmen katılımcılar ise mesleki gelişimin önündeki engelleri konusunda zaman kısıtlılığı, maddi sorunlar ve bürokratik sistemiyle ilgili sorunları daha çok vurgulamıştır. Bunların dışında, İş yükünün fazla olması ve İş dışı görev sorumluluklar gibi engellerden bahsedilmiştir. Öte yandan Moğol öğretmenlerin Mesleki gelişiminin önündeki engeller konularında çalıştığı kurum ve devlet tarafından sürekli destek beklentisinin fazla olmasına karşın Türk öğretmenler bu konuda kurum ve devlet tarafından herhangi bir destek ve ulaşım sorunu gibi engellerden hiç bahsetmemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Öneri ve Beklentileri

Araştırma kapsamında ele alınan temalardan biri “Mesleki Gelişime Yönelik Öneri ve Beklentiler” temasıdır ve bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gerekenler kategorisi oluşturulmuştur.

4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yapılması Gerekenler

Konu başlığı doğrultusunda ‘Öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek için neler yapardınız?’ soruları yöneltilmiştir. Tablo 4.15.’te görüldüğü gibi Öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gereken yönler kategorisi altında 11 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar: çalışma şartlarının düzenlenmesi, kalifiye öğretmen yetiştirme, ihtiyaca uygun gelişim programı, öğretmenlere destek olunması, eğitim sisteminin düzenlenmesi, öğretmenin çabalaması, müfredatın düzenlenmesi, iletişimin güçlendirilmesi, mevcut uygulamaların takibinin yapılması, planlı çalışma olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4. 15. Moğol Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Çalışma şartlarının düzenlenmesi	M1, M4, M5, M6,M7,M8,M9,M12,M13,M15	10
Kalifiye Öğretmen yetiştirme	M6,M10, M11, M12,M14	5
Eğitim sisteminin düzenlenmesi	M6,M13,14,M15	4
İhtiyaca uygun gelişim programı	M3, M5,M7, M14	4
Öğretmenlere destek olunması	M1,M9,M12,M14	4
Öğretmenin çabalaması	M7,M10,M15	3
Müfredatın düzenlenmesi	M6, M11	2
İletişim güçlendirilmesi	M2, M12	2
Planlı çalışma	M5,M7	2
Mevcut uygulamaların takibinin yapılması	M9	1

Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılması gereken yönler konusunda şu şekilde fikirlerini paylaşmaktadır: Çalışma şartlarının düzenlenmesi (f=10), kalifiye öğretmen yetiştirme (f=5), eğitim sisteminin düzenlenmesi (f=5), ihtiyaca uygun gelişme programı (f=4), öğretmenlere destek olunması (f=4), öğretmenin kendi çabalaması (f=3), müfredatın düzenlenmesi (f=2), iletişim güçlendirilmesi (f=2), planlı çalışma (f=2), mevcut uygulamaların takibinin yapılması (f=1).

Moğol katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, Öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gereken yönler olarak çalışma şartlarının düzenlenmesi, gelişmiş ülkelerin standart kadar geliştirmek, eğitim sisteminin düzenlenmesi, öğretmenin ihtiyaca uygun gelişim programları uygulamak, öğretmenlerin sosyal destek olunması, öğretmenlerin arası iletişim güçlendirilmesi, planlı çalışmayı yürütülmesi gibi anlamı gelmektedir. Bu bağlamda; Çalışma şartlarının düzenlenmesi konusu Moğol öğretmenler tarafından şu şekilde vurgulanmıştır:

“Öğretmenlerin çalışma saatlerini yeniden düzenlemek, dışarıdan uzman kişileri davet etmek ve yoğun eğitim programı düzenlemek gibi elimizden gelen her şeyi yapacağız. Yüksek kriterler belirleyerek, sınavı geçen öğretmenlerin maaşına prim ekleme şeklinde karar verilecektir.” (M1)

“Ayrıca öğretmenlerin sosyal sorunlarını da çözmemiz gerekiyor. Maaşlar belli bir seviyeye kadar yükseltirirse öğretmenler daha çok işlerine odaklanacaklar ve işlerinde başarılı olacağını düşünüyorum.” (M4) ve ayrıca katılımcı M5,M6,M7,M8, M9, M12,M13,M15 kadar benzer bilgileri aktarmaktadır.

Kalifiye öğretmen yetiştirme konusunda Moğol öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Ülkemiz için öğretmen yetiştirme programının uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi meselesidir. Aslında bu sorun üzerinde çalışılıyor, ancak bunun sadece kâğıt üzerinde olması üzücü. Bu nedenle üniversite öğretim üyelerinin de iyileştirme ve yeniden eğitime tabi tutmaya önem verilmesi gerektiği kanaatindeyim.” (M6)

“Öğretmen yetiştiren üniversitelerin ve ülkemizdeki sosyal durum nedeniyle kalitesiz mezunlar çok yükseltiyor diye düşünüyorum. Bu tür öğretmenlerin belli bir katmanı olduğunu düşünüyorum. ” (M10)

İhtiyaca uygun gelişme programı konusu Moğol öğretmenlerce şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenler için danışmanlık ihtiyacı söz konusudur. Yani onları doğru yönlendiren bir hizmet mutlaka olmalıdır. Örneğin, öğretim metodolojisini geliştirmek istiyorsa, nereden neyi izlemesi gerektiğini söyleyen ve tavsiye eden ücretli ya da ücretsiz çevrimiçi çalıştaylara yönlendirmek ve rehber olma zaruri yeti doğuyor. ” (M14)

Öğretmenlere destek olunması konusunda Moğol öğretmenler:

“Öğretmen araştırmasının kalitesini artırmaya odaklanacağız. Ayrıca öğretmenlerin tutum ve davranışlarını değiştirmeye odaklanacaktır. Bunun nedeni, öğretmenlerin bazen başkaları adına çalışıyormuş gibi davranmaları göze çarpmaktadır. Bundan dolayı kendi yaptıklarından ve yeni öğrendiklerinden memnun olmaları gerektiğidir.” (M1)

Eğitim sisteminin düzenlenmesi konusu ise Moğol öğretmenlerce şu şekilde ifade edilmiştir:

“Eğitim politikaları geliştirebilecek araştırmacıları yetiştirmeye ve planlamaya odaklanacağız. Siyasetten tamamen bağımsız, araştırmaya dayalı bir eğitim sistemi oluşturmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (M6)

“Ülkemizde siyasetin ve partinin etkisi çok fazla olduğundan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve mesleki gelişim konusunda ciddi bir çalışma görünmemektedir. Öğretmenler için ders yükünü azaltma ve çalışma ortamını oluşturması çok zor olduğundan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek uzun vadeli politikalar benimserdim,” (M13)

Öğretmenler arasında işetişim kurmak ve İletişimin güçlendirilmesi konusu da Moğol öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenler arasında karşılıklı deneyim değişimi ve fikir alışverişi yapılmasına yönelik çalışmalar yapardım. Sınıf yönetimi ve çocuk yetiştirme konusundaki deneyimleri daha canlı, yerinde verilmesini sağlardım. Çalışma saatlerinin ayarlanması ve ücretlerinin artırılması için adımlar atardım. Öğretmenlerin içindeki rekabet ortamını kaldırıp, herkesin eşit şartlara sahip olması için kararlar alırdım.” (M12)

Planlı çalışma konusunda ise:

“Öğretmenlerin becerilerini ve profesyonelliklerini geliştirmek için okul yönetiminin veya eğitim bakanlığının iyi bir planlaması olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için bir standart belirlense, o standart işlemezse ancak ondan sonra bu planlamalarda nelerin olması gerektiği tartışılmalıdır.” (M7)

Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimine nelerin önemli katkılar sağladığına yönelik görüşleri incelendiğinde; çalışma şartlarının düzenlenmesi, kalifiye öğretmen yetiştirme, eğitim sistemin düzenlenmesi, ihtiyaca uygun gelişim programı gibi temalar en sık görüş olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, Türk öğretmenlerinin en sık ifade ettikleri görüş, çalışma şartlarının düzenlenmesinin mesleki gelişime katkı sağlayacağı yönündedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki eksikleri ve bu eksikliklerin giderilmesi konusunda veri toplamak için “Mesleki gelişim için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusu

yöneltilmiştir. Elde edilen görüşlerin sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
İhtiyaca uygun gelişme programı	T1, T3,T4, T7	4
Öğretmenin çabalaması	T5, T11,T14,T15	4
Kalifiye öğretmen yetiştirme	T3, T10, T12, T15	4
Çalışma şartlarının düzenlenmesi	T10, T11, T13	3
Öğretmenlere rehberlik edecek eğitim koçları bulundurmak	T1, T3, T15	3
İletişim güçlendirilmesi	T8, T14	2
Planlı çalışma	T14	1
Mevcut uygulamaların takibinin yapılması	T1	1

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi Türk öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gereken yönler konusunda şu şekilde fikirlerini paylaşmaktadır: İhtiyaca uygun gelişme Programı (f=4), Öğretmenin kendi çabalaması (f=4), Kalifiye öğretmen yetiştirme (f=4), Çalışma şartlarının düzenlenmesi (f=3), Öğretmenlere rehberlik edecek eğitim koçları bulundurmak (f=3), İletişim güçlendirilmesi (f=2), Planlı çalışma (f=1), Mevcut uygulamaların takibinin yapılması (f=1), Eğitim sisteminin düzenlenmesi (f=0).

Katılımcıların önemli bir kısmı, öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gereken yönleri olarak: İhtiyaca uygun gelişme program hazırlamak, Öğretmenin çabası, nitelikli öğretmen yetiştirme, çalışma şartları düzenlenmesi, müfredatın düzenlenmesi, planlı çalışma olmak gibi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda özellikle “İhtiyaca uygun gelişim programlı olmak” konuda Türk katılımcı öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

“Daha donanımlı, daha kültürlü, teknolojik anlamda yeterli olunması için uygulamalı eğitimler planlardım. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarımıza göre seçim yapabileceğimiz seminerler planlardım.” (T3)

“İhtiyaçları belirledikten sonra uyguladığım stratejileri test etmek için son olarak değerlendirme yapardım. Amaca ulaştık mı, uygulamalardan öğretmenler memnun mu diye yaptığım değerlendirme sonucuna göre hataları gözden geçirirdim, iyi giden şeyleri de desteklerdim.” (T4)

Türk katılımcı öğretmenlerin bazıları ise, öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılması gereken yönlerden birisi Öğretmenin çabalaması ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını takip ve destekleme önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin çabalaması konusunda Türk öğretmenler görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence önemli olan şey kişinin kendi eksiklerini fark edince sadece devletin eğitim vermesini beklemeden kendi araştırıp, kendi imkânlarını seferber edip eksiklerini giderme ihtiyaç duymasıdır. Çünkü devletin binlerce öğretmeni her alanda geliştirmek gibi bir imkânı olamaz.” (T14)

“Her öğretmen isterse mesleki olarak kendini geliştirebilir. Yeter ki isteyin...Youtube’da milyonlarca eğitim videosu var. Ama bunu yapması için öğretmenin motive edilmesi lazım. Sadece Bakanlıktan mesleki çalışmanızın düzenlemesini beklemenize gerek yoktur. Yazarsınız, başvurunuz, talep edersiniz ve farkındalık oluşturursunuz. Eğitim sadece dört duvar arasındaki bir şey değil. Okul dışında da kendinizi geliştirebilirsiniz.” (T15)

Nitekim, öğretmenlerin sınıf ortamında ihtiyaç duydukları beceri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda nitelikli öğretmenler yetiştirmek önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, "Kalifiye öğretmen yetiştirme" konusuna dikkat çekilmektedir:

“Özellikle sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitimleri uygulamalı olarak verirdim. Bilgiler teorik olarak her yerde var. Ancak nasıl problemi uygulama konusunda yaşadığımız için eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesi için çalışırdım.” (T15)

Öğretmenlere rehberlik edecek eğitim koçları bulundurmak konuda aşağıdaki gibidir:

“Okullarda rehberlik öğretmenleri haricinde öğretmenlere de rehberlik edecek eğitim koçları bulundurulabilir.” (T1)

Çalışma şartlarının düzenlenmesi konusunda da şu şekilde bahsedilmiştir:

“Öncelikle evrak kalabalığından öğretmeni kurtarmak isterdim. İzin işlemlerinin daha basit olmasını sağlardım.” (T11)

“Devlette çalışıyorum ve çok fazla bürokratik iş yükümüz var. Devletin verdiği farklı işler var ve bu da bizim çok zamanımızı alıyor. Kişisel olarak kendimizi geliştirmeye vakit kalmıyor. Yaşadığımız şehir çok büyük olduğu için zamanımın çoğunun yolda geçmesi, son zamanlarda başlatan ekonomik sıkıntılar çoğu öğretmen gibi benim de motivasyonumu etkiliyor.” (T10)

İletişim güçlendirilmesi konusunu ise:

“Uzman öğretmenlerin gelip diğer öğretmenlere bazı konularda eğitim vermesini sağladım. Öğretmenler arası bilgi ve yöntem alışverişini sağlamlaştırdım. İlkokul, ortaokul, lise kademelerindeki öğretmenlerin birbirini desteklemesini ve iletişim halinde olmalarını sağlamak gerekiyor.” (T8) şeklinde ifade ederken

Planlı çalışma konusu Türk öğretmenler tarafından şu şekilde bahsedilmiştir:

*“Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlamlaştıracak eğitimlere yönelebilirdim. Bunun yanında dünyanın gidişatına ve gelişim hızına göre **ülkemdeki öğrenciler ve öğretmenler için uzak vadeli planlamalar yapardım. Aldığımız eğitimlerin 10 yıl sonra da işe yaraması için planlamalarımı geniş vadeye yayardım.** Dünyadaki öğretmenlerin gelişim için yaptıklarını araştırır, kendi ülkenin de çağa uygun donanımlara sahip olmasını sağladım.” (T14)*

Mevcut uygulamaların takibinin yapılması konusu ise aşağıdaki gibidir:

“... mevcut uygulamaların takibi noktasında daha disiplinli çalışmak ve çünkü bazen iyi bir projeden doğru uygulanmadığı için iyi bir sonuç alınmaktadır. Mesela dersane ve özel okullarda öğretmen ve öğrenci daha sık takip edildiği için iki tarafta kendini geliştirme mecburiyeti hissedebilir.” (T1)

Moğol öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için daha yoğun olarak “Çalışma şartlarının düzenlenmesi” ve “Kalifiye öğretmen yetiştirme” konularında görüş belirttiği görülmektedir. Özellikle son zamanlarda nitelikli öğretmen yetiştirmesi konusunda çok ciddi bir değişim ve geliştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Moğolistan’da öğretmen yetiştirme programının uluslararası standartlara uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitim programlarına ve danışmanlık hizmetine de ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öte yandan Moğol öğretmenlerde mesleki gelişim için kendilerinin de çaba göstermesi ve aralarındaki iletişim bağlarını daha çok güçlendirme konularında eksiklik tespit edilmiştir. Buna karşılık Türk

öğretmenler mesleki gelişim için önemli gördüğü yönlerini “İhtiyaca uygun gelişim programı” ve “Öğretmenin kendi çabalaması” olarak vurgulamıştır. Ayrıca Türk öğretmenler açısından mesleki gelişim için kalifiye öğretmen yetiştirme ve çalışma şartlarının düzenlenmesi konularında ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan planlı çalışma ve iletişimin güçlendirilmesi konularında eksiklikler de görülmektedir.



BÖLÜM V: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmiştir. Bu açıdan iki ülkenin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde neler hissettiklerini ve neler yaptıkları karşılaştırmaya çalışılmıştır. İnsan gelişimi sürekli devam eden bir süreçtir ve öğretmenin mesleki gelişim süreci, öğretmenin kariyerinin ayrılmaz bir parçasıdır ve önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma, iki ülkenin öğretmenlerinin mesleki gelişim anlayışları, katıldıkları faaliyetler, gelişim alanları ve engelleri hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Ayrıca, her iki ülkede mesleki gelişim süreçlerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin yansımaları da dikkate alındığında Türkiye ve Moğolistan arasında mesleki gelişim süreçlerinde bazı benzerliklerin ve farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moğolistan'da son yıllarda, yapılan araştırma raporlarından ve alandaki çalışmalarına göre, Öğretmen gelişimi konusunun 'Mesleki gelişim' den 'sürekli mesleki gelişim'-e doğru değişmesi göstermektedir. Moğolistan'ın eğitim sektörünü ve öğretmenlerin mesleki gelişimini incelemek ve geliştirmek için çeşitli yollar üzerinde çalışmaktadır. Fakat araştırma sonuçlarına göre böyle işlemler Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik nitel çalışma yeterli olmamaktadır. Aksine Türkiye'de ise bu tür araştırma ve akademik çalışmalar arttığını görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçler ve deneyimleri karşılaştırmalı incelenmesi ve aynı zamanda benzerlik ve farklılıkları ortaya konması amaçlanmıştır. MEKBSB'a (2019) göre, Moğolistan'ın eğitim sistemi uluslararası standartlara uyum sağlamak ve verimliliği artırmak için önemli zorluklarla karşı karşıyadır. Özellikle eğitim sistemindeki verimsizlik ve öğretmen yetiştirme alanındaki yavaş ilerlemeler, önceki eğitim başarılarının gerilemesine yol açmakta ve uzmanlaşmış öğretmen kadrolarının eksikliği sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu durumda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerle karşılaştırmalı araştırma çalışmalarının yapılması, bu konuda önemli bir adım olacaktır.

Bu çalışmada ise ülkenin geleceği ve gelişmesi açısından önemli bir paya sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimi konusu ele alınmıştır. Moğolistan ve Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde neler hissettikleri ve neler yaptıkları

karşılaştırmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda her iki ülkeden ayrı ayrı alanında uzman öğretmenler seçilerek görüşmeler yapılmış olup öğretmenlerin mesleki gelişimleri; mesleki gelim yeterlilikleri ve mesleki gelişimi etkileyen faktörler ve öneriler olarak iki ana temada toplanarak alt kategorilere ayrılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Anlayışı ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramı oldukça geniş bir perspektife sahiptir ve çeşitli tanımlar içermektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişim anlayışı üzerine yapılan araştırmalar, her iki ülkenin öğretmenlerinin bu kavramı farklı şekillerde ele aldığını ortaya koymaktadır. Bu farklı algılar arasında, güncel bilgileri yakından takip etme, sürekli olarak kendini güncelleyerek yeni bilgileri edinme, becerilerini ilerletme, nitelikli bir öğretmen olarak gelişme, kendini sürekli yenileme ve ilerletme gibi kodlar öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye ve Moğolistan'daki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, mesleki gelişimi olumlu bir bakış açısıyla değerlendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişimin öğretmenler için gerekli, sürekli bir süreç olduğu ve yaşam boyu geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim için sürekli emek ve özveri gerektiren zorlu bir süreç olduğu da ifade edilmiştir. Eroğlu'nun (2018) yapmış oldukları araştırmalarda 116 öğretmen katılmış olup öğretmenlerin mesleki gelişim kavramı ile ilgili 94 farklı metafor tespit edilmiştir. Bunlar: gereklilik olarak mesleki gelişim, başarıyı ve niteliği arttırmak için mesleki gelişim, emek ve çaba gerektiren mesleki gelişim, yenilik ve güncelleme için mesleki gelişimdir.

Her iki ülkenin öğretmenlerinin meslekî gelişimin anlamıyla ilgili cevapları karşılaştırılırsa Moğol öğretmenlerin meslekî gelişim anlamında “güncel bilgileri takip etmek” ve “yetenek, bilgi ve becerileri geliştirmek” konularına vurgu yaparken Türk öğretmenlerin ise bu konuda “yenilik ve gelişim” ve “güncel bilgileri takip etmek” konularına daha çok vurgu yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla meslekî gelişim için araştırma yapmanın zaman ve fırsat eksikliğinden kaynaklı zorluklarından bahsedilmiştir. Moğol öğretmenler için mesleki gelişim adına; kişisel olarak öğrenme, araştırma ve yetenek geliştirme fırsatları yetersiz olarak görülmektedir. Bu konuda öğretmenlere kurum ve devlet tarafından destekleme ve yöneltme gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişim algıları açısından her iki ülkenin katılımcıları arasında benzerliklerin ortaya çıktığı görülmüştür.

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Deneyim ve Faaliyetleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Bir dizi araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimini, kariyerlerinin başlangıcından itibaren hizmet süresi boyunca süregelen bir süreç olarak açıklamaktadır (Knight, 2002; Bubb & Early, 2007; Wells, 2014). Bu çalışmada her iki ülkenin katılımcı öğretmenlerinden mesleki gelişim için yapılan faaliyetlere yönelik sorular sorulmuştur. Bulgulara göre: Her iki ülkelerin öğretmenlerin yaptığı faaliyetler arasında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Ancak, mesleki gelişimi desteklemek amacıyla düzenlenen etkinliklerin bazılarının olumsuz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Eroğlu (2019) araştırma bulgularına göre, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi çoğunlukla hizmet içi eğitimlerle desteklenmektedir. Ancak, bu etkinliklerin istenen düzeyde olmamasının nedeni, mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği ve sunum şekli ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Genç (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin mevcut uygulamalara yönelik bir algı içerisinde olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde, Durmuş (2013) adlı çalışmada da öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmada, öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik yüksek düzeyde olumsuz bir algı içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Elçiçek’in (2016) araştırma bulgularına göre, Türkiye’nin mesleki gelişimin gerekliliği ve mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmiştir ve olumlu anlamda öğretmenler arasında bilgi ve tecrübe paylaşım imkânı olarak belirlenmiştir. Olumsuz anlamda ise verimsiz etkinlikler, konferans tarzının ve kalabalık grupların verimsizliği, zamanlama ve içerik problemleri, sürekliliğin olmayışı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın mesleki gelişim için yaptığı faaliyet konusunda belirlendiği bazı sonuçlara benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sorunlar hale var olduğunu ifade edilmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterlilikleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin iş yerinde performansları, bireysel yetenekleri ve öğretmen davranışlarının anlaşılması ile geliştirilmesinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları veya inançları önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Riggs ve Enochs, 1990, akt. Kurt, 2012). Öğretmenin kariyer boyunca sahip olduğu güçlü ve zayıf yönleri, mesleki yeterliliği ve gereken gelişim alanlarını tanıması, öğretim performansını artırma açısından kritik bir öneme sahiptir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında zaman Teltik (2009) öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arttıkça iş doyumlarının arttığını, Çiftçi (2008) öğretmenlerin mesleki

yeterliliklerini artırmak için eğitim faaliyetleri düzenlemesi gerektiğini, Ayra (2015) ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça mesleki yeterliliklerine olan inançlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bayrak (2021) de yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını çoğunlukla hizmet içi eğitim, kurs veya seminer şeklinde algıladıklarını belirtmiştir.

Her iki ülkenin katılımcı öğretmenlerine, “Mesleki gelişiminizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, kendinizi en iyi gördüğünüz alan ve geliştirilmesini düşündüğünüz yönler nelerdir gibi” sorular yöneltmiştir. Her iki ülkenin öğretmenleri de mesleki gelişim konusunda kendilerini daha çok mesleki gelişimde yetersiz veya mesleki olarak kendini geliştirmeye çalışan olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Moğol öğretmenlerin önemli bir bölümü, kişisel deneyimleri ve görüşlerine dayanarak ifade ettikleri durumun, mesleki gelişimi bireysel düzeye indirgeyerek ele aldığını göstermektedir. Dolayısıyla, bir öğretmenin düşük öz yeterlik göstermesi çok farklı sebeplerden kaynaklanabilir, ancak temel faktör kendilerini yeni öğretim zorluklarıyla baş etmeye yönelik geliştirmemeleridir (Darling Hammond, 2009). Kendilerini en iyi gördükleri alanı ise Moğol öğretmenler mesleki alan bilgisine sahip olma, Türk öğretmenler ise iletişim ve empati yönünün iyi olması olarak yanıtlamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre Moğol öğretmenler mesleki yeterliliklerinde genel olarak eksik yönlerinin farkındadır ve bu eksiklikleri gidermeyi hedeflemektedirler. Kendi gelişimlerine odaklanarak ideal bir seviyeye ulaşmayı hedeflediklerini ifade ederken çağın gereksinimlerine uyum sağlamak amacıyla eğitimle ilgili güncel gelişmeleri yakından takip etme gerekliliğine de vurgu yapmaktadırlar.

Türk katılımcı öğretmenler eksikleri ile ilgili “Sürekli Gelişim İhtiyacını” daha yoğun bir şekilde vurgulamışlardır. Diğer taraftan çağa ayak uydurmak için çabalayan, sorgulayıcı, empati ile yaklaşan gibi ifadeler ortaya koydukları görülmüştür. Moğol katılımcı öğretmenler ise mesleki gelişim açısından kendini yeterince gelişmiş olarak değerlendirmediklerini söylemektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişim sürekli geliştirme anlayışını ifade eder. Her iki ülkenin katılımcı öğretmenleri arasında bu konuda benzerlikler görülmektedir. Ayrıca mesleki olarak geliştirilmesi yönlerde Türk öğretmenlerin daha çok pedagoji ve teknoloji alanlarını geliştirmeyi tercih ettikleri görülürken buna karşılık, Moğol öğretmenler, geliştirilmesi gereken yönler olarak pedagoji ve yabancı dil alanını tercih etmiştir. Her iki ülkenin katılımcıları, "Öğretmenlerin Mesleki Alanda Geliştirilmesi Gereken Yönleri" kategorisinde özellikle pedagoji konusunda daha fazla görüş

bildirmişlerdir. Her iki ülkenin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaçlarını karşılamak için, eğitim politikalarının ve programlarının bu farklılıkları dikkate alması önemlidir. Bu, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere eğitim sunmalarına yardımcı olabilir ve genel olarak eğitim kalitesini artırabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim algıları ve ihtiyaçları, eğitim sistemlerinin ve kültürel farklılıkların etkisi altında farklılık gösterebilir. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanarak, eksikliklerini tanıma ve sürekli gelişim için çaba gösterme konularında farklı yaklaşımların olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılamak ve mesleki gelişimlerini desteklemek, eğitim sistemlerinin önemli bir hedefi olmalıdır.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler mesleki gelişim sürecinde birçok engelle karşılaşmaktadır. Bu çalışmanın elde edilen sonucuna göre, Moğol katılımcı öğretmenler, en büyük engellerin zaman kısıtlılığı, maddi sorunlar özellikle maaşlarının düşük olması ve kurumsal desteğinin olmaması sebebiyle istediği kurs seminere gidemedikleri cevaplarına vurgu yapmıştır. Onun dışında mesleki gelişim açısından iletişim eksikliği, çalıştıkları şehrinin merkezden uzak olması gibi engelleri söylemektedir. Ayrıca yeterince mesleki gelişim ile ilgili araştırma, makale ve kitap bilgilerine ulaşmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır.

Türk öğretmen katılımcıların ise mesleki gelişim önündeki engelleri zaman kısıtlılığı, maddi sorunlar ve bürokratik sistemle ilgili sorunlar daha çok tekrar eden engeller olarak tespit edilmiştir. Bunların dışında, iş yükünün fazla olması ve iş dışı görev sorumluluklar gibi engellerden bahsedilmiştir. Öte yandan Moğol öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki engeller konularında çalıştığı kurum ve devlet tarafından sürekli destek beklentisinin fazla olmasına karşın Türk öğretmenler bu konuda kurum ve devlet tarafından herhangi bir destek ve ulaşım sorunu gibi engellerden hiç bahsetmemiştir.

Moğol öğretmenler arasında mesleki gelişim için kendi çaba sarf etme ve iletişim bağlarını daha fazla güçlendirme konularında eksiklikler belirlenmiştir. Buna karşılık Türk öğretmenler mesleki gelişim için önemli gördüğü yönlerini “İhtiyaca uygun gelişim programı” ve “Öğretmenin kendi çabalaması” olarak vurgulamıştır. Ayrıca Türk öğretmenler açısından mesleki gelişim için kalifiye öğretmen yetiştirme ve çalışma şartlarının düzenlenmesi konularına ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer yandan planlı çalışma ve iletişimin güçlendirilmesi konularında eksiklik görülmektedir. Can (2019) tarafından

gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre, Türk öğretmenlerinin mesleki gelişim engelleri çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu faktörler arasında mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersizliği ve sürekli değiştirilmesi, olumsuz yönetici tutumları, yetersiz hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, ağır ders yükü, kalabalık sınıflar ve ekonomik sorunlar yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim engelleriyle ilgili benzer sorunlar yaşadığını göstermektedir. Diğer çoğu bulgulara göre okulun maddi ve fizik imkanlarının yetersizliği, kişisel özellikler, bürokratik yapı, zaman yetersizliği sürekli değiştiren müfredat ve plansız yaşamak, ekonomik durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engeller olarak belirlenmiştir.

5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Öneri ve Beklentileri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, Moğol öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, düzenlenmiş çalışma koşulları, nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin düzenlenmesi, ihtiyaçları karşılayan gelişim programları gibi konuların en sık vurgulanan görüşler olduğu görülmektedir. Buna göre Türk öğretmenlerin en sık çalışma şartlarının düzenlenmesinin mesleki gelişime katkı sağlayacağını ifade ettikleri söylenebilir. Elçiçek'in (2016) araştırma bulgularına göre, Türk öğretmenlerin mesleki gelişime beklentileri şu şekilde belirlenmiştir: Akademisyenlerin destek vermesi, öğretmenler kendini eksiksiz görüyor, farklı etkinlikler, gönüllü katılım, konu ve içeriklerin güncellenmesi, teknik destek ve materyal desteği, seminerlerin yapılış şekil ve yapıldığı yerlerin yeniden düzenlenmesi olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Can (2019) yaptığı çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik öneriler ise sürekli gelişim olanağı sağlanmalı, etkili rehberlik, uygulanabilir politikalar ve yasal düzenlemeler, hizmet öncesi uygulamalı eğitim gibi ifadeler olarak belirlenmiştir. Öğretmenler için yapılacak mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenin kendi gelişim planını yapmasının yanı sıra yansıtıcı düşünme olanağını da vermelidir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011). Durmuş (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada, mesleki gelişim çalışmalarının daha etkili hale getirilmesi için Eğitim Fakülteleri ile iş birliği yapılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Her iki ülke için de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz bir algının olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle mevcut etkinliklerin sıklıkla yetersiz kaldığı, konuların güncel olmadığı ve ihtiyaçları karşılamadığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde, geçmiş yıllarda yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları da benzer eğilimler göstermektedir. Yüksek başarı

gösteren ülkelerde okul temelli mesleki gelişimde yeni başlayanlara mentorluk, öğretmenlere daha az iş yükü ve ortak planlamaya ayrılmış zaman dilimlerinin yanı sıra müfredat ve ölçme değerlendirilmenin geliştirilmesine ve kararların alınmasına öğretmenlerin katılımını sağlayan ve iş birliği içeren mesleki gelişim faaliyetlerin okulun programına temellendirilmesini önermektedir (Popova vd., 2016).

5.1.6. Türkiye ve Moğolistan'ın Karşılaştırılmalı İncelenmesi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Türkiye ile Moğolistan arasında zengin bir tarih birlikteliği bulunmaktadır. Coğrafi uzaklığına rağmen, tarih, kültür, dilbilim ve arkeoloji gibi alanlarda birlikte çalışan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, son dönemde eğitim alanında özellikle eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen mesleki gelişimi gibi konularda yeterli araştırma yapılmadığı ve bunların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Moğolistan ve Türkiye ile ilgili yapılan karşılaştırma çalışmalarında Mendee (2020) Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelemiş, Erdenebaatar (2017) Moğolistan ve Türkiye'deki okuma derslerinde eleştirel düşünme stratejilerinin karşılaştırmış, Odont (2016) ise Moğolistan ve Türkiye yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmış olup bu alanda yapılan çalışmalar azınlıktadır.

A.Mendee (2019) yaptığı çalışmada, Türkiye ve Moğolistanın orta okul sistemlerin karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma yöntem olarak literatür taramaya dayanarak geçmişten günümüze kadar her iki ülkelerin eğitim sistem ve ortaöğretim kurumların yapıları karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkelerin eğitim sistemin tarih açısından, ortaokul kurumların örgütsel açısından ve yönetsel açısından karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki ülke arasında merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sahip olma konusunda farklılıklar görülmektedir. Moğolistan daha yerel bir yapıya sahiptir. Türkiye ise merkeziyetçi bir yönetim sahip ülkedir ve Şişman ve Turan (2003) çalışmalarında Türkiye'deki eğitim kurumlarında ortaya çıkan sorunların merkeziyetçi sorunlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Erdenebaatar (2017) yaptığı çalışmada, Türkiye ve Moğolistan'daki iki üniversitede 3. ve 4. Sınıf İngilizce öğrencilerin ve öğretmen adayları arasında ilişkisel araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkelerin öğretmen yetiştirme kurumuna müfredata ve öğretim yöntemlerine yeni reform edilmesi ve geliştirmesi gerektiğini önerilmiştir. Odont (2016) yaptığı çalışmada, Türkiye ve Moğolistan'ın yükseköğretim alt sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarını, örgütsel yapılarını ve yönetsel işleyişlerini karşılaştırmalı bir perspektifle incelemiştir. İki

ülkenin yükseköğretim sistemlerinin benzer ve farklı yönlerini belirlemeyi hedeflemekte olan bu tür çalışmalar, genellikle literatür dokümanlarına dayalı bir yaklaşımla yürütülmektedir.

Bu çalışma ise, Türkiye ve Moğolistan gibi farklı ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini karşılaştırmalı bir perspektiften ele alarak, öğretmenleri mesleki gelişimlerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma bulguları da iki ülkenin öğretmenlerinin mesleki gelişim anlayışları, katıldıkları faaliyetler, gelişim alanları, engelleri ve mesleki gelişime yönelik önerileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Türkiye ve Moğolistan'da mesleki gelişimi teşvik etmeye yönelik politika ve programlardaki benzerliklere rağmen, bu politikaların uygulamalarında farklılıklar görülmektedir. Mesleki gelişim anlayışının her iki ülkede de benzer olduğu ancak eğitim sistemleri, kültürel faktörler ve politika yaklaşımlarının bu süreçleri farklı şekillerde etkilediği görülmektedir. İlk olarak Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde iki ülke arasındaki farklılıklara bakılacak olursa en büyük fark öğretmen yetiştirme, seçme ve yerleştirme sisteminde görülmektedir. 85 milyon nüfusa sahip olan Türkiye’de öğretmen yetiştirme, seçme ve yerleştirme sisteminde üniversiteye girişten mesleğe başlama sürecine kadar adım adım devlet tarafından yürütülen resmi sınavlar uygulanırken 3,5 milyon nüfusa sahip olan Moğolistan’da üniversiteye girerken bir sınav uygulanıyor ancak öğretmenleri seçme ve yerleştirme sürecinde herhangi bir sınav uygulaması yapılmamaktadır. Bu süreçte Türk öğretmen adaylarının mesleki gelişim olarak rekabet ortamından dolayı kendilerini sürekli geliştirme, güncelleme, yeni bilgi edinme ve mevcut becerilerini geliştirme konusunda daha önem vermek zorunda kaldıkları görülmektedir.

Eğitim politikaları bakış açısından ise Türkiye'de mesleki gelişimi desteklemek için çeşitli politikalar ve programlar yürütülüp öğretmenlerin uzmanlaşmaları ve kariyerlerini ilerletmeleri için çeşitli yeterlilikler kazanma fırsatları sunulmaktayken (MEB, 2019) Moğolistan'da ise mesleki gelişim konusundaki resmi politika ve programlar daha sınırlıdır. Hem Türkiye'deki hem de Moğolistan'daki öğretmenler, teknolojinin eğitimdeki etkisine sıklıkla değinmiş olsalar da teknoloji entegrasyonunun düzeyi ve yöntemleri de ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Türkiye'nin daha gelişmiş teknolojik altyapısı, öğretmenlerin çeşitli dijital araçları kullanmalarını desteklemekte ve bu da öğrencilere daha çeşitli eğitim imkanları sunmalarına yardımcı olmaktadır (Yıldırım & Gündüz, 2020). Moğolistan'da, teknolojiye erişim zorlukları nedeniyle öğretmenlerin dijital eğitim

materyallerini kullanmaları kısıtlanabilir. Türkiye'de ise genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından planlanan ve yerel birimlerce okullarda ve okul bölgelerinde düzenlenmeye çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye çapında farklı konu ve alanlarda öğretmenlere ve yöneticilere mesleki gelişim programları sunan toplam 7 Hizmet içi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (Elçiçek, 2016). Moğolistan'da 1 amaçlı Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve yerel birimler tarafından öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikler ve gelişim programları sunmaktadır. Bu da Türkiye'de mesleki gelişime daha fazla destek verilirken Moğolistan'da ise bu imkanlar daha kısıtlı olduğu görülmektedir, bu da öğretmenlerin profesyonel gelişimini sınırlandırabilmektedir.

İki ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişim anlayışları temelde benzerdir ve öğretmenlerin kendi yeteneklerini geliştirme ve mesleki ilerleme sağlama istekleri, öğretmenlerin uluslararası bir bakış açısıyla mesleki büyümeye önem verdiklerini göstermektedir. Ancak, iki ülke arasındaki idari ve eğitimsel farklılıklara rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili deneyimleri ve sorunları oldukça benzerdir. Türkiye ve Moğolistan gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim kaynaklarının yeterli olmaması, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması, ücretlerin yetersiz olması, kurumların mesleki gelişim programlarına yeterince önem vermemesi, yoğun iş ve iş yükünden dolayı zamanın ayrılamaması ve öğretmenlerin uzmanlık eksikliği her iki ülkede de öğretmenlerin karşılaştığı ortak bir sorunlar olarak katılımcılar tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir. Türkiye ve Moğolistan'ın öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve engelleri aşmak için benzer stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim sistemindeki iyileştirmeler öğretmenlere daha iyi fırsatlar sağlamalıdır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar Bağlamında Karar Vericilere ve Yöneticilere Yönelik Öneriler:

- Moğolistan'da öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda uzun vadeli daha detaylı ve kapsamlı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişim konusunda uzun vadeli ve sürdürülebilir bir politika oluşturmak ve bunun uygulanmasına destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere yabancı dil becerilerini geliştirmeleri için kaliteli kurslar sağlanmalıdır.
- Derslerini daha etkili bir şekilde hazırlamaları için öğretmenlerin bilgisayar ve teknoloji becerilerinin her yıl güncellenmesi gerekir. Bunun için kaliteli kurslar sağlanmalıdır.

- Öğretmenler ücret düzeylerini mesleki gelişimlerini destekleme açısından yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ekstra ödenekler sağlanmalıdır.
- Moğol öğretmenlerin kişisel olarak öğrenme, araştırma ve beceri geliştirme konularındaki çabaları kurumları tarafından desteklenmelidir.

Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar Bağlamında Türk ve Moğol Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Her iki ülkenin öğretmenleri de yeni pedagojik yöntemleri, öğretim teknolojilerini ve müfredatı güncellemelerini sağlayacak devam eden eğitim programlarına katılmalıdır.
- Türk öğretmenlerin mevcut mesleki dernekleri çeşitli ve yeterli sayıda bulunmaktadır ancak buradaki iletişim ve iş birliği artırılmalıdır. Moğol Öğretmenlerin ise mesleki dernekleri yetersizdir, mesleki derneklerin sayıları artırılmalı ve öğretmenler arası iş birlikleri kurarak, deneyimlerini ve bilgiyi paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.
- Türk öğretmenlerin kendilerini geliştirecekleri kurslar ve hizmet içi eğitimler çeşitli sayıda mevcuttur ancak içerik kalitesinin artırılması önerilmektedir. Moğol Öğretmenlerin ise kendi ülkelerinde katılacakları kurslar ve hizmet içi eğitimler oldukça yetersizdir. Öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki olarak kendilerini geliştirecekleri kursların sayıları artırılmalıdır.
- Her iki ülkenin öğretmenleri de deneyimli meslektaşlar ile yeni öğretmenler arasında iletişim ve iş birliğini artırmalıdır.
- Her iki ülkenin öğretmenleri için de teknoloji kullanma fırsatları sağlanmalı ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Türk öğretmenler eğitim alanındaki yenilikleri ve araştırmaları takip ederken Moğol öğretmenlerin bu alanda eksik olduğu ve yenilikleri takip etmeleri önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha uzun bir dönem boyunca inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Daha derinlemesine anlayışlar elde etmek için nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerine dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Türkiye ve Moğolistan'daki eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini araştıran çalışmalara odaklanılabilir.

- Türkiye ve Moğolistan'ın eğitim sistemleri ile ilgili karşılaştırma çalışmaları yetersiz sayıdadır. Araştırmacılar iki ülkenin eğitim sistemlerini çeşitli boyutlarla inceleyebilir.



KAYNAKÇA

- Ahmed, A. ve Othman, A. (2018). EFL teachers' and students' approaches in using teaching aids: a case study. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 4, 109-124.
- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Adiyasuren, A. ve Galindev, U. (2023). Effective Teaching in Mongolia: Policies, Practices and Challenges. In *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 245-255). Cham: Springer International Publishing.
- Ağaç, G. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Bakanlığı, M. E., & Başkanlığı, S. G. (2020). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2019/20).
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. ve Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.

- Ball, S. J., Bowe, R. ve Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Batkhuuyag, S. ve Yondongombo, G. (2012). What are shale oil, shale gas and oil shale. *Mongolian Mining Journal*, 24.
- Bautista, A. ve Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 240-251.
- Bayrak, M. (2021). *Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Olgubilim Çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. ve Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 3,3-15.
- Borko, H., Jacobs, J. ve Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Brandt, R. (1993). On teaching for understanding: a conversation with howard gardner. *Educational Leadership*, 50(7), 4-7.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve meslekî gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.

- Çakmak, Z., Arıkan, İ. ve Kaçar, T. (2018). Millî eğitim bakanlığının 2017-2023 öğretmen strateji belgesinde belirlediği eylem planlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(84), 451-463.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve meslekî gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Chultem, B. ve Narantsetseg, M. (2020). Study on the point of view, knowledge, ability, and altitude about traditional script of students mongolian universities. , 5(2), 31-46.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A. ve Orhan, A. (2020). Problems in the education of refugee students (example of Sivas). *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(3), 1033-1056.
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 101-115.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi-bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1),16-32.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Deringöl, Y. (2012). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hayef Journal of Education*, 4(2), 17-27.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

- Deveci, Ö. ve Necdet A. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(1), 277-301.
- DfE (Department for Education). (2011). Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies.
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*, 3(3), 1-4.
- Ekici, E. (2020). *Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- El, A. A. M. M. A. (2023). The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: a study of teacher mentors' perspectives. *Heliyon*, 9(2).
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale.
- Erdenebaatar, C. (2017). *Moğolistan ve Türkiye'deki Okuma Derslerinde Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsinmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- Ertekin, F. G., Mert, M. ve Korlu, Ö. (2019). Öğrenciler ve Eğitime Erişim Eğitim İzleme Raporu 2019.
- Fakültesi, H. Ü. E. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. ve Mouza, C. (2020). Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Gaebel, M., Zhang, T., Bunesu, L. ve Stoeber, H. (2018). *Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association asbl.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Garet, M.S., et al., (2001). What makes professional development effective? Results From a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S. ve Santoro, L. E. (2010).
- Gibson, S. ve Blandford, S. (2005). *Managing special educational needs: a practical guide for primary and secondary schools*. Sage.
- Girişimi, E. R. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-18.
- Glatthorn, A. A. (1985). Curriculum Reform and At-Risk Youth.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 68-83.
- Gültekin , M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 75-94.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Harwell, S. (2003). *Teacher professional development: it's not an event, it's a process*. Cord.
- Hassel, E. (1999). *Professional Development: Learning from the Best. A Toolkit for Schools and Districts Based on the National Awards Program for Model Professional Development*. NCREL, 1900 Spring Road, Suite 300, Oak Brook, IL 60523-1480.

- Hasselgren, B. ve Beach, D. (1997). Phenomenography a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.
- Hill, H. C., Beisiegel, M. ve Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
- Hışmanoğlu, M. (2010). *Interjections In English: Neglected But Important Aspect Of Foreign Language Learning And Teaching. Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 6(1).
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili meslekî gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- JAICA. (2013). Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini yaygınlaştırmak için sistemi güçlendirme projesi, Moğolistan.
- Jamsran, U. (2020). History of world and Russian Mongol studies: national schools, problems, personalities. *Известия Лаборатории древних технологий*, 16(3 (36)), 188-196.
- Kameyama, Y. (2021). Who are out-of-school children? Children with disabilities in Mongolia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 670-689.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3).
- Knowles, M. S. (1980). *From pedagogy to andragogy*. Religious Education.
- Koçak, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 549-567.

- Korlu, Ö. (2020). Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı Eğitim İzleme Raporu 2020.
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 479-498.
- Koster, B. ve Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European journal of teacher education*, 31(2), 135-149.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Langer, J. A. ve Flihan, S. (2000). *Writing and reading relationships: Constructive tasks*.
- Li, S., Yamaguchi, S., Sukhbaatar, J. ve Takada, J. I. (2019). The influence of teachers' professional development activities on the factors promoting ict integration in primary schools in mongolia. *Education Sciences*, 9(2), 78.
- Lim, K. M. (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Lloyd, M. ve Davis, J. P. (2018). Beyond performativity: A pragmatic model of teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 44(1), 92-106.
- Luvsandorj.Ts. (2016). *Üniversitesi öğretmenlerin maaşları ve değeri*, Moğol üniversitesi örneği.
- McLaughlin, H. (2011). *Understanding social work research*. Sage.
- MEB (2014). 19. Milli eğitim şurası kararları. <http://www.meb.gov.tr/>
- MEB (2018). Milli eğitim istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB (2019). 2023 Eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi rapor.

- MEB. (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Çalışma Yönergesi.
- MEB. (2022b). Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEKBSB (2019). Country background report. Mongolia: Ulaanbaatar. MİK (2019). Education and science. Mongolia: Ulaanbaatar.
- Mendee, A. ve Koşar, D. (2022). Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2731-2756.
- Metin, B. , Uygun, K. ve Oran, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ve eşdeğer derslerin Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'daki öğretim programlarının yapı yönünden karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 619-642.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). 2018 yılı hizmetiçi eğitim planı. Ankara: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php adresinden 21.05.2022 tarihinde erişilmiştir
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim: 2017-2018. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı Moğolistan Eğitim Kanunu (2002) [Çevrim-içi: (<http://www.legalinfo.mn/law/details/9020>)]
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Moğolistan Eğitim, Kültür , Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB] (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İhtiyaçları Araştırma Raporu*. <http://www.meds.gov.mn/post/64542> adresinde erişildi.
- Moğolistan Eğitim, Kültür , Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB] (2019). Moğolistan'nın Eğitim Vakfı Bilgi Raporu. <http://www.meds.gov.mn/post/64542> adresinde erişildi.
- Moğolistan Eğitim, Kültür , Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB] (2019). *Moğolistan Temel Eğitim Bilgi Raporu* <http://www.meds.gov.mn/post/64542> adresinde erişildi.
- Moğolistan İstatistik Kurumu [MİK]. (2018). Mongolia in a Hundred Years 1911- 2011. Ulaanbaatar.

- Moğolistan MEB. (2020). Effective learning methodology for teaching and learning introduction and teacher development sub-report,
- Murphy, G. A. ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *OECD skills outlook 2015: Youth, skills and employability*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Can equity in education foster social mobility?.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. Paris, France: OECD.
- Orosoo, B. A. (2012). *Moğolistanda Ortaokul ve Liserlerde Tarih Eğitiminin Gelişimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özgül, N. (2018). *Teknoloji Destekli Öğretmen Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri ve Önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peköz, Ç. ve Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45-60.
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z. ve Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34, 77-89.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. ve Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal Of Educational Psychology*, 102(2), 299.
- Purev.O, Enkh Togtoh.A, Tüvşinjargal.D ve Gendenjamts.S. (2017). Müfredat geliştirme ve araştırma gerçekleştirme konuları.

- Raporu, H. Ü. E. F. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. *Erişim adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf*.
- Resmî Gazete (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. <http://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden 23.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Robinson, B. ve Solongo, A. (2000). The gender dimension of economic transition in Mongolia. *The Mongolian Economy: A Manual of Applied Economics for A Country in Transition*, 231-255.
- S. Ahmed, The effect of school-based professional development community on EFL teachers’ performance, in: PhD Dissertation, Ain Shams University, Egypt, 2016.
- Şahin, A. ve Analı, K. C. (2019). Türkiye'nin doğu illerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 37-50.
- Sahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1909-1928.
- Scheerens, J. (Ed.). (2011). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Dictus Publ.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26).
- Sel, A. ve Yıldız, Z. (2020). Öğretmenlerin engelli bireylere yönelik algı ve tutumu: Ölçek geliştirme, analizi ve yorumu. İksad Yayınevi.
- Şenol, C. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shagdar, S., & Batsaikhan, B. (2009). The History of Mongolian Education. The Ministry of Education, Culture, Science and Sports
- Şimşek, H. (2015). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.

- Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315.
- Sun, X., Pennings, H. J., Mainhard, T. ve Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of positive teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, November, 86.
- Tanrısevdi, F. ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American educational research journal*, 47(3), 694-739.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and policy in schools*, 10(2), 145-170.
- Töre, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 133-150.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. ve Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178.
- Van Veen, K., Zwart, R. ve Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective. *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*, 3-21.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Weifenbach, N., Schneckenburger, A. A. ve Lötters, S. (2020). Global distribution of common variable immunodeficiency (CVID) in the light of the UNDP Human Development Index (HDI): a preliminary perspective of a rare disease. *Journal of Immunology Research*.

- Wong, K., & Nicotera, A. (2003). Enhancing Teacher Quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A Preliminary Synthesis of the Literature.
- Yetiştirme, Ö., & MÜdÜrlÜğÜ, G. G. (2017). *Öğretmenlik mesleğİ genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız , V. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterliğİ Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



GÖRÜŞME FORMU

Çalışmanın adı: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ: TÜRKİYE VE MOĞOLİSTAN’IN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ.

Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmanın genel amacı, Moğolistan ve Türkiye’de geçerli olan eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından incelenmesi ve karşılaştırmaktır. İki ülke arasındaki öğretmenlerin mesleki gelişim açısında var olan sorunları belirlemek benzer ve farklılıkları karşılaştırmaktır.

Katılımcıdan elde edilen bilgiler araştırma kullanılacak ve hiçbir kurum veya kişi ile paylaşılmayacaktır. Katılımcının kimliği gizli tutulacaktır. Görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmeler katılımcının izni doğrultusunda kayıt altına alınacaktır.

SORULAR

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet:
2. Yaş
3. Medeni durumunuz
4. Çocuğunuz var mı?
5. Hangi mesleği yapmaktasınız?
6. Öğrenim durumunuz:
7. Kaç yıldır çalışmaktasınız?

Görüşme soruları

1.Sizce bir öğretmenin mesleki gelişimi nedir? Mesleki gelişimden ne anlıyorsunuz?

2.Öğretmenler mesleklerinde kendilerini hangi yönlerde, hangi boyutlarda geliştirmelidir?

(Pedagoji, akademik bilgi, genel kültür, teknoloji vb.)

3,Mesleki gelişiminiz için en son neler yaptınız? Herhangi bir kurs, seminer, kongre, toplantıya katıldınız mı?

Evet: Hangi faaliyetlere katıldınız? Biraz anlatabilir misiniz?

Hayır: Neden katılmadınız ?

4, Mesleki gelişiminizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet : Böyle düşünmenizin sebebi nedir?

Hayır: Neden kendinizi yetersiz diye düşünüyorsunuz?

5,Kendinizi hangi konuda/konularda geliştirmeyi düşünüyorsunuz?

6, Öğretmenlik becerilerinizi geliştirmek adına sizin için en önemli olan nedir?

7,Mesleki açıdan kendinizi geliştirmenizin önündeki başlıca engeller nelerdir?

8, Kendinizi daha az yeterli hissettiğiniz yeterlik alanının geliştirilmesi için derslerinizde ya da programınızda ne tür uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

9,Başka öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? Hangi branştaki öğretmenlerle iş birliği yapıyorsunuz?

Evet: Ne tür iş birlikleri yapıyorsunuz? Bir örnek verir misiniz? En çok hangisi faydalı oluyor?

Hayır: Neden, biraz açıkla mısınız?

10, Elinizde gerekli yetkiler ve kaynaklar olsaydı öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek için neler yapardınız?

11.Sizce ülkenizdeki öğretmenlerin mesleki açıdan en iyi oldukları, en yeterli oldukları, en başarılı oldukları alanlar nelerdir?