

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2021-YL-116

MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ
ÜZERİNE BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI

HAZIRLAYAN
Muammer BAYRAK

DANIŞMAN
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN-2021

ÖZET

MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI

Muammer BAYRAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA

2021 XVII +125 Sayfa

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim olgusuna bakış açılarını açıklamaya çalışan nitel bir araştırmadır. Araştırma olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Aydın ilinde bulunan meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak altısı kadın, sekizi erkek, toplam 14 meslek dersi öğretmeni belirlenmiş ve bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulan verilerden elde edilen bulgulara göre meslek öğretmenleri, mesleki gelişimi, kendini yenilemek, kurslara katılmak, kendini güncellemek, hizmet içi eğitim almak, gündemi takip etmek, yeniliklere uyum sağlamak, alanyazın taramak, yeni şeyler öğrenmek, çağa ayak uydurmak, teknolojiye uyum sağlayabilmek olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre meslek öğretmenleri, meslek hayatlarının ilk yıllarında mesleki anlamda gelişime ihtiyaç duyarken, ilerleyen yıllarda bu ihtiyaç özel alan bilgisine doğru kaymıştır. Öğretmen görüşlerine göre düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin eksik tarafları, farkındalığın olmaması, sürenin yetersizliği, içeriğin çok yoğun ya da yetersiz olması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, eğitimlerin içeriklerinin eski olması, sunumların sıkıcı olması, eğitimlere ulaşımın zor olması, eğitimlere amacı dışında katılım gösterilmesi ve öğretmenlerde öğrenmeye karşı direnç oluşması şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik olarak üniversitelerle işbirliğine gidilmesini, yüksek lisans yapma isteklerinin okul yönetimleri tarafından desteklenmesini, sektör ile işbirliğine gidilerek yenilikleri ve alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek istediklerini söylemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimi önündeki engellerin öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması, uygulama alanlarının yetersizliği, fiziki şartların olumsuzluğu, öğrenci güdülenme düşüklüğü, yönetsel yaklaşım, okula öğrenci seçim şekli, iş yükü fazlalığı veli önyargısı ve ilgisizliği olarak tanımlandığı görülmüştür.

Ağırlıklı olarak sınıf mevcutlarının azlığı, okul yönetiminin desteği, öğrenci hazırbulunuşluğunun oluşu ve kişisel güdülenmelerinin meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim anlamında öğretmenleri motive ettiği öğrenmen ifadelerinden anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını genelde hizmetiçi eğitim, kurs, seminer ya da temel hazırlayıcı eğitim olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını, olumsuz düşüncelerini, planlarını ve önerilerini sunarken farkında olmadan mesleki gelişimin farklı etkinliklerle de yapılabileceği gerçeğine ulaştıkları görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Meslek Dersi Öğretmeni, Mesleki Gelişim, Hizmetiçi Eğitim



ABSTRACT

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TEACHERS

Muammer BAYRAK

Master Thesis Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA

2021 XVII + 125 Pages

This research is a qualitative one that tries to explain the perspectives of vocational course teachers working in vocational high schools affiliated to the Ministry of National Education on the phenomenon of professional development. In the research, maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling types, was chosen. A total of 14 vocational course teachers, six women and eight men, were determined on a voluntary basis among the vocational course teachers working in vocational high schools in Aydın, and interviews were conducted with these teachers using a semi-structured interview form. The results of the descriptive and content analysis revealed that vocational teachers defined the professional development as renewing themselves, attending courses, updating themselves, receiving in-service training, following the agenda, adapting to innovations, reviewing the literature, learning new things, keeping up with the times and being able to adapt to technological changes. According to the findings of the research, vocational teachers needed professional development in the first years of their professional life, this need shifted to subject area competencies in the following years. Lack of awareness of teachers, insufficiency in duration of trainings, intense or inadequate course programs, lack of competence of trainers, outdated training programs, boring presentations, difficulty to access to trainings, unintended participation in trainings, and resistance to learning were stated as the negative aspects of the professional development activities. It was stated by the teachers that the educators involved in professional development activities do not have sufficient knowledge and skills. Teachers said that they wanted cooperation with universities for their professional development, to be encouraged by school administrators for the desire to do a master's degree, to follow innovations and developments in their fields by collaborating with the sector. In the study, the teachers defined the barriers to their professional development as students' lack of readiness, inadequacy of workplaces, negative physical conditions, low student motivation, administrative approach, student selection style, excessive workload, parent prejudice and

indifference. It has been understood that small class sizes, the support of the school administration, student readiness and personal motivation motivate teachers in terms of professional development. It has been revealed that teachers express professional development as in-service training, courses, seminars or basic preparatory education. It has been seen that while teachers are presenting their needs, negative thoughts, plans and suggestions for their professional development, they unconsciously reach the fact that professional development also can be done with different activities.

KEYWORDS: Vocational Course Teacher, Professional Development, In-Service Training.



ÖNSÖZ

Öğretmenler var olan bilgi birikimlerinin gelecek kuşaklar aktarılması konusunda kilit görev üslenmişlerdir. Günümüz Türkiye’inde ihtiyaç duyulan ara kalifiye iş gücü yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu liselerine verilmiştir. Var olan ve güncellenen sektör gelişmelerinin, sektöre dahil edilecek yeni iş gücü olarak görülen öğrencilere aktarılmasından ve öğrencilerin gelişimlerinden sorumlu olan öğretmenler “Meslek dersi öğretmenleri” ya da “Teknik öğretmen” olarak tanımlanmaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin, yetiştirdikleri öğrencilere mesleki beceri kazandırırken kendilerinin meslekleri ve alan bilgileri ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip edemedikleri, meslek lisesinde görev yapan bir eğitimci olarak dikkatimi çekti. Meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim kavramına yaklaşımlarını, beklentilerini, yaşamışlıklarını, gözlemlerini ve önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma meslek dersi öğretmenlerinin gelişimine ışık tutmak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada bana desteklerini esirgemeyen sevgili oğlum Ege BAYRAK, sevgili kızım Berfin BAYRAK ve hayat arkadaşım, can yoldaşım Fatma BAYRAK’a,

Yüksek lisans hayatım boyunca gerek okulda, gerekse okul dışında bana yol gösteren ve beni yüksek lisans yapmam yönünde teşvik eden değerli hocam sayın Doç. Dr. Bertan AKYOL’a, yüksek lisans eğitimin boyunca üzerimde emeği olan sayın hocam Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA’ya, gece gündüz her zaman aramalarımın cevap veren, sorularımı büyük bir sabırla dinleyen, anlamadığım yerlerde bana destek olan sayın Dr. Tahir YILMAZ ve sayın Dr. Burcu ALTUN hocalarıma,

Araştırmamda daima hoşgörü ile yaklaşarak çalışmalarımın yardımcı olan mesai arkadaşlarım sayın Behiye AKAR’a, sayın Fehmi ÇETİNKAYA’ya, sayın Osman Serdar OMATÇA’ya, tezin son zamanlarında gerek arayarak, gerekse yanıma gelerek bana moral veren tezsiz yüksek lisanstan itibaren görüştüğüm, doktarasına devam eden sevgili arkadaşım Fatma Yasemin TEKİN’e ve

Tezimin tüm aşamalarında hiçbir şekilde beni yalnız bırakmayan, bana daima sabır gösteren, çıkmaza girdiğimde daima elimden tutup girdiğim çıkmazdan çıkabilmem için bana ışık tutan değerli hocam sayın Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Muammer BAYRAK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM.....	7
1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
1.1. Öğretmen Gelişimi	7
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	10
1.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri.....	19
1.2.1.1. Eğitim.....	20
1.2.1.2. Gözlem/değerlendirme.....	21
1.2.1.3. Bir gelişme/iyileşme sürecine katılım.....	22
1.2.1.4. Çalışma grupları.....	22
1.2.1.5. Sorgulama/eylem araştırması.....	23
1.2.1.6. Bireysel rehberli etkinlik.....	24
1.2.1.7. Mentorluk.....	24
1.2.2. Mesleki Gelişim Modellerinin Uygulama Alanları	26
1.2.2.1. Merkezi/bölgesel mesleki gelişim.....	26
1.2.2.2. Okul temelli mesleki gelişim	28
1.2.2.3. Kişisel mesleki gelişim	32

1.3. Bazı Ülkelerde Mesleki Gelişim.....	33
1.3.1. Finlandiya’da Mesleki Gelişim Çalışmaları	33
1.3.2. Avustralya’da Mesleki Çalışmaları	35
1.3.3. İngiltere’de Mesleki Gelişim Çalışmaları	36
1.3.4. Türkiye’de Mesleki Gelişim Çalışmaları	39
1.4. Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Meslek Liseleri	43
1.5. İlgili Araştırmalar	44
1.5.1. Yurt İçi Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar	44
1.5.2. Yurt Dışı Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar.....	49
2. BÖLÜM.....	51
2. YÖNTEM.....	51
2.1. Araştırmanın Modeli.....	51
2.2. Çalışma Grubu.....	51
2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	52
2.4. Verilerin Analizi	53
2.5. İnanırcılık, Tutarlılık Aktarılabirlik ve Etik	54
2.6. Araştırmacının Konumu	56
3. BÖLÜM.....	57
3. BULGULAR	57
3.1. Birinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular	57
3.2. İkinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleğe İlk Başladıkları Dönemdeki Mesleki Gelişim Deneyimlerini Değerlendirmeleri	58
3.3. Üçüncü Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alanlara İlişkin Bulgular	62
3.4. Dördüncü Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular.....	66
3.5. Beşinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Var Olan Mesleki Gelişim Etkinliklerini Değerlendirmeleri	68

3.6. Altıncı Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Etmenler	75
3.7. Yedinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Planları	77
3.8. Sekizinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Sürdürmeye Yönelik Önerileri	82
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	104
5.1. Sonuç	104
5.2. Öneriler	108
5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	108
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	108
6. KAYNAKLAR	110
7. EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli Süreç Yapısı.....	30
--	----



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	52
Çizelge 3.1. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Tanımlamaları.....	57
Çizelge 3.2. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarındaki Mesleki Gelişim Deneyimleri	59
Çizelge 3.3. Meslek dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alanlar .	63
Çizelge 3.4. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Çalışmaları	67
Çizelge 3.5. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Var Olan Mesleki Gelişim Etkinliklerini Değerlendirmesi	69
Çizelge 3.6. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Etmenler	75
Çizelge 3.7. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Planları.....	78
Çizelge 3.8. Meslek Dersi Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Önerileri.....	82

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşme Formu.....	118
Ek 2. MEB Oluru	121
Ek 3. Etik Kurul Kararı	123



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)

TALIS : Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey)



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Örgütler günümüzde çok hızlı bir şekilde ve çok yönlü gerçekleşen küreselleşme karşısında varlıklarını devam ettirebilmek için bilgilerini daima güncellemek ve gelişimlere ayak uydurmak zorundadırlar. Okullardaki öğretmen başarısı öğrencilerin akademik başarıları ile paralel anlamda değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarısı aynı zamanda okulun da bulunduğu çevre içerisinde başarılı olarak anılmasına sağlamaktadır.

Her gün değişen ve ilerleyen teknoloji, değişen değer yargıları ve ortaya çıkan yeni yaklaşımlar artık var olan eğitim yöntemlerinin geçerliliğini kaybetmesine yol açmaktadır. Bu değişimlerden bir tanesi de öğretmenin sınıf içerisinde üstlenmiş olduğu rol olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin bilgiyi aktaran kişi olmak yerine, bilgiye ulaşmanın yolunu gösteren bir rehber olması rolü günümüzde daha çok ilgi görmektedir. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşacağı, ulaştığı bu bilgiyi nasıl kullanacağı ve kullandığı bilginin ileride kendisi için ne gibi faydalar doğuracağı konusunda öğretmenin bilgi aktarıcılığından çok bilgiye ulaşmada yol göstericiliğine ihtiyaç duymaktadır.

Tüm öğrencilerin aynı kavrama ve anlama seviyesinde olmalarını beklemek yanlış olur. Sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenme seviyeleri farklı olacağından her birinin öğrendiği bilgi seviyesi de farklı olacaktır. Öğretmen bu seviyelerin arasındaki farkı azaltmak için sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanmaktadır. Fakat gerek mesleğe yeni atanmasından dolayı tecrübesiz olması, gerek mesleğe atandıktan sonra kendisini yeterince geliştirememesi, gerekse ortaya çıkan yeni sorunlarla mücadelede yetersiz kalması gibi nedenler sınıf içi öğrenme seviyeleri arasında farklılıkların ortadan kaldırılmasında öğretmenin yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmenlerde zaman içerisinde bir yılgınlık ortaya çıkabilecektir. Aynı sınıf seviyelerinde farklı sınıflardaki öğrencilerin bilgi düzeylerinin birbirinden farklı olması ayrı bir sorun teşkil etmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki ve pedagojik anlamda geliştirebilmesi amacıyla ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi ya da bölgesel hizmetiçi etkinlikler

açılmaktadır. Açılan merkezi ya da bölgesel hizmet içi eğitim faaliyetlerinin tüm öğretmenleri kapsayıcı olamaması, bu etkinliklerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre açılmaması ve öğretmenlerin bu eğitimlere karşı ön yargılı olması gibi nedenlerden dolayı istenilen başarıya ulaştığını söylemek zordur. Son yıllarda hizmet içi eğitim etkinliklerinin belirlenmesine yönelik olarak öğretmenlere yapılan ihtiyaç belirleme anketlerinin de istenilen amaca ulaşmada yeterli olmadığı genel bir kanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Orta-öğretim kurumlarında bakanlık müfettişleri, ilköğretim okullarında ise maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen (Özgözü, 2008) ve daha sonra okul müdürlerine devredilen öğretmen ve ders denetimlerinin, öğretmenin yeterli ve yetersiz yönlerini ortaya çıkardığı düşünölmekle birlikte yetersiz yönlerinin tamamlanması ve geliştirilmesi açısından öğretmene yeterli rehberliği sunmadığı öngörülmektedir (Resmi Gazete, 2014). Her ne kadar 6 Temmuz 2021 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde belirtildiğı gibi illerde her derecede ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere maarif müfettişleri ve müfettiş yardımcıları istihdam ediliyor olsa da; daha önceki alanyazın sonuçlarına dayanarak değerlendirme ve rehberlik hizmetlerinin öğretmen mesleki gelişimi konusunda yeterli olmayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin başarı veya başarısız olarak algılanmalarına ve aralarındaki “yeterlilik” uçurumunun açılmasına neden olabilmektedir. Ders zümre öğretmenlerinin belirli aralıklarla yapması gereken toplantıların klişeleşmiş cümlelerden oluşan raporlar haline gelen sonuçları aynı zümrenin öğretmenleri arasında yöntem, teknik, bilgi ve pedagoji anlamında beklenen işbirliğinin sağlanmadığını göstermektedir. Bu ve buna benzer durumlar okullarda öğretmenler arasında ayrışmalara ve gelişmeye açık güçlü okul kültürünün oluşamamasına neden olarak gösterilebilir (Buldu, 2014).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ölkemizde ara kalifiye eleman yetiştirmeyi amaçlayan ve bu yönde eğitime ağırlık veren eğitim kuruluşlarıdır. Bu okullardan mezun olanların, üretim ve hizmet sektöründeki nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılaması beklenmektedir. Meslek liselerinde, mesleki eğitimi veren “Meslek dersi öğretmenleri” dir. Meslek dersi öğretmenleri almış oldukları eğitim sonucu kazandıkları deneyim ve becerileri öğrencilerine aktararak, öğrencilerin iş hayatında karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı çözüm üretmelerini sağlamayı amaçlamaktadırlar. Meslek dersi öğretmenleri de, diğer meslektaşları gibi zaman içerisinde gelişen teknoloji ve yeniliklere karşı kendilerini yenileyememeleri halinde yetiştirdikleri öğrencilerin iş gücü niteliğinin düşmesine neden olabilmektedirler.

Tüm bunlardan yola çıkılarak öğretmenlerin gerek meslek yaşamlarının ilk yıllarında, gerekse mesleğin ilerleyen yıllarında mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri hem kendileri hem de yetiştirdikleri öğrenciler için oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Türk Milli Eğitim sistemi düşünüldüğünde, hizmet öncesi akademik eğitimini tamamlamış ve meslek bilgisini almış olan öğretmen adayları, mesleklerine başladıktan sonra klişeleşmiş ve süregelen birkaç hizmet içi eğitimden sonra kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemektedirler. Gerek zaman içerisinde yaşadıkları mesleki yıpranma, gerekse ekonomik kaygılar, öğretmenlerin meslekleri ve özel alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmelerinden uzak tutmaktadır.

Öğrenciler artık anlatılanı dinleyerek öğrenme yolunu hemen hemen hiç kullanmamaktadırlar. Bunun yerine sosyal medya, internet ve çevresel yaşantılar yolu ile öğrenmeyi seçmektedirler. Sınıf içi etkileşimleri, okula bağlılıkları ve bilgi edinme yolları tamamen farklılaşmış durumdadır. Günümüzde yaşanan sosyoekonomik sorunlar, öğrenci velilerinin de çocuklarının eğitim ihtiyaçları ile ilgilenmelerini engelleyici bir faktördür. Hızlı bir şekilde değişim gösteren çocuk ve genç davranışları, öğrenme yolları ve teknolojik gelişmeler ile veli-okul işbirliğindeki düşüş göz önüne alındığında öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurmak için gerçekleştirdikleri çalışmaların yetersiz olduğu daha iyi ortaya çıkmaktadır.

MEB'in ortaokuldan orta öğretime geçiş sürecinde uygulamış olduğu sınav sistemi ile alınan puanlar ve tercihler veli ve öğrenci için büyük önem taşımaktadır. Toplum gözünde oluşturulan algı okul sıralamasında Fen Liselerini birinci sıraya yerleştirirken, meslek liselerini sıranın en sonuna itmektedir. Gerek akademik başarı, gerekse toplum gözünde oluşturulan imaj nedeni ile günümüzde meslek liseleri eski popüleritesini kaybetmiş durumdadır. Amacı öğrencilere ortaokul sonrasında meslek kazandırmak ve ülke ekonomisine yön veren iş kollarına ara kalifiye eleman yetiştirmek olan meslek liseleri son zamanlarda eski cazibesini kaybetmesinden dolayı bilgi ve beceri seviyesi oldukça düşük öğrencilerin tercih ettiği okullar haline dönüşmüşlerdir. Liselere giriş sınavında başarılı olmayan öğrencilerin adrese dayalı olarak kendilerine en yakın okulları tercih etmeleri meslek liselerine gelen öğrenci sayılarını olumlu yönde etkilerken, öğrenci hazırbulunuşluğuna olumsuz yönde etki etmektedir. Meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenleri gelen öğrencilere branşlarına

göre eğitim vererek onları meslek yaşamına hazırlamaktadırlar. Bununla birlikte branşları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili gelişmeleri de takip ederek çağa ayak uydurmak zorunda kalmaktadırlar. Gerek zaman içerisinde yıpranmaları, gerek öğrenci profilindeki düşüş, gerek ekonomik koşullar, gerekse kişisel nedenlerden dolayı meslek öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi mesleklerinde olan gelişimleri takip etmekte zorlanmaktadırlar. Gelişen teknoloji çağı ve iş kolları ile ilgili yeni buluş ve gelişmeler bu iş kollarında çalışacak olan iş gücünün de nitelikli olmasını gerektirmektedir. Nitelikli iş gücünün meslek liselerinden iş sektörüne kazandırılmasının anahtarı ise meslek öğretmenleridir. Bu nedenle meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri önem taşımaktadır.

Bu araştırmada meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve önerilerini belirleyerek onların bakış açısıyla mesleki gelişim olgusunu anlamak ve bu konuda varsa geliştirilebilecek alanlara ilişkin öneriler getirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Küreleşme ile dünya üzerinde hizmet ve mal üreterek bunların pazarlamasını yapan ülkeler, diğer ülkelere göre daima öndedirler. Hizmet ve mal üretimi yapan tesislerde mühendis ve mimarlar gibi beyaz yakalıların iş birliği içerisinde çalışabilecekleri iş gücüne ihtiyaçlarının her geçen gün artması, ülkelerde bu iş gücünün yetiştirilmesinden sorumlu eğitim bakanlıkları ve bu bakanlıklar bünyesinde eğitim veren meslek liselerinin önemini de bir kat daha arttırmaktadır. Meslek liselerinin kilit taşı olan meslek öğretmenleri yetiştirecekleri iş gücünün nitelikli olabilmesi için öğrencilerine meslekleri ile ilgili son gelişmelere göre yetiştirebilmelidirler. Bu nedenle kendi özel alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmek, bu gelişmeleri okullarında uygulayabilmek, öğrencileri ile iletişim kurarak dünyada keşfedilen meslekleri ile ilgili yeniliklerden öğrencilerin de haberdar olmasını sağlamak zorundadırlar.

Meslek öğretmenleri okullarında, farkında olmadan meslektaşları ile formal veya informal ilişkiler sayesinde kendilerini geliştirdiklerini yapılan görüşmelerde ifade etmektedirler. Günümüz teknoloji ve bilişim çağı olması sebebiyle artık öğretmenler merak ettikleri, eksikliğini hissettikleri ya da öğrenmek istedikleri tüm bilgileri bilgisayarlar yardımı ile elde edebilmektedirler. Bu araştırma meslek öğretmenlerinin öğretmenliğe başladıkları zamandan günümüze kadar mesleki gelişim kavramına bakış açılarında değişiklik olup

olmadığını, mesleki gelişimleri için duydukları ihtiyacın ve mesleki gelişim planlarının değişip değişmediğini, mesleki gelişimlerini nelerin etkilediğini ve mesleki gelişim için önerilerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Türkiye’de meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine odaklanmış herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle meslek dersi öğretmenlerinin bakış açısıyla mesleki gelişimi inceleyen bu araştırmanın alinyazındaki boşluğu doldurmaya hizmet edeceği umulmaktadır. Uygulamacılara meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yönelik yapılması gereken çalışmalara ilişkin bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Ayrıca meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin araştırılması gereken konularla ilgili fikir vereceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada, “Meslek dersi öğretmenleri, mesleki gelişim deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak aşağıdaki alt problemlerin cevaplanması amaçlanmaktadır.

Öğretmenler;

- a. Mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadırlar?
- b. Mesleğe ilk başladıkları dönemdeki mesleki gelişim deneyimlerini nasıl değerlendirmektedirler?
- c. Hangi alanlarda mesleki gelişme ihtiyaç duymaktadırlar?
- d. Şu anda mesleki gelişimleri için neler yapmaktadırlar?
- e. Var olan mesleki gelişim etkinliklerini nasıl değerlendirmektedirler?
- f. Mesleki gelişimlerini etkileyen etmenler nelerdir?
- g. Mesleki gelişimleri için ne gibi planlamalar yapmaktadırlar?
- h. Mesleki gelişimlerini sürdürmeye yönelik önerileri nelerdir?

Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan meslek dersi ğretmenlerinin hazırlanan görüşme formundaki sorulara kendi mesleki tecrübelerine dayanarak samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eēitim ēretim yılı içerisinde Aydın ilinde bulunan devlete baēlı mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan terimler ařaēıdaki anlamlarıyla kullanılmışlardır

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, eēitim ēretim sürecinde hem ērenciler hem de öğretmenler adına gereksinim oluşturan, ğretmen becerilerinin en iyi bir şekilde ortaya çıkarılması için yapılan faaliyetlerdir.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal çerçevesi tanıtılarak temel kavramlar açıklanmıştır. İlk olarak öğretmen gelişimi ile ilgili alanyazın taramaları yapılmış, alanyazından elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin mesleki gelişimleri açıklanmıştır. Mesleki gelişimin ilkeleri, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim programları, yurt dışı ülkelerde ve Türkiye’de mesleki gelişim uygulamaları ve Türkiye’de mesleki eğitim ve meslek liseleri konuları araştırılmıştır.

1.1. Öğretmen Gelişimi

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü meslek grubu olarak tanımlanmaktadır (MEB 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu nedenle eğitim sürecinde en önemli role sahiptir. Bu nedenle OECD (1989)’ye göre öğretmenlere verilen önemin yüksekliği, eğitime bir bütün olarak verilecek önemle doğru orantılıdır (akt. Day, 1999). Günümüz dünyasında bilgi ve buna bağlı olan teknoloji hızlı bir değişim göstermektedir. Bu değişimin aynı zamanda öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi alma yöntemlerini de değiştirdiği söylenebilir. Ülkelerin günümüz dünyasında birbirleri ile girmiş olduğu kalkınma yarışında en büyük rolü ülkelerin eğitim politikaları ve bu politikaların uygulandığı okullar üstlenmektedir. Yani kalkınmanın temeli okullarda öğrencilere verilen temel beceri kazanımlarıdır. Ülkeler arasındaki kalkınma farkı, ülkelerin okullarda verdikleri eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır (OECD, 2015). Eğitim politikalarını okullarda uygulayan, bu faaliyetleri anlamlı hale getiren, eğitim hizmetlerinin asıl sorumlusu ve üstlenicisi, eğitimi başlatan, geliştiren ve alanda uygulayan personel olarak ön plana çıkan öğretmenler eğitim sisteminin başarısında doğrudan etkilidirler. Bu nedenle de ülkede uygulanan eğitim reformlarının odak noktasını öğretmenler oluşturmaktadır (Abazoğlu,2014).

Günümüz dünyasında ülkelerin gelişmişliği ile eğitim düzeyleri arasında bir paralellik vardır. İyi eğitilmiş insan gücüne sahip olan ülkeler maddi anlamda zenginlikleri her ne seviyede olursa olsun eğitilmiş insan gücüne sahip olamayan ülkelere karşı sürekli bir üstünlük halindedir. Bu yönüyle bakıldığında eğitim diğer yararlarının yanında ülkelerin gelişimleri ve

ekonomik olarak ilerlemeleri için elzem durumdadır. Bu gerçekler Öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin önemini ortaya koymaktadır (Özer ve Gelen, 2008).

Öğretmenler seçmiş oldukları mesleğin özü itibariyle öğrencileri için en iyiyi arzu ederler. Özellikle öğrencilerinin en mükemmel öğrenme fırsatlarına ve sonuçlarına ulaşmalarını isterler. Kendilerine kalan zamanlarda, öğrencilerinin öğrenimini nasıl iyileştirebilecekleri kaygısıyla, yeni öğretim fikirleri, yeni kaynaklar ve donanım ararlar. Bu sayede bir taraftan öğretim becerilerini, konular hakkındaki yeni bilgilerini ve öğrencilerle olan ilişkilerini artırıcı kişisel gelişimlerini sağlarken bir taraftan da okullarındaki yönetimin ve dolayısıyla okulun gelişimini sağlarlar (Bell ve Gilbert, 2005). Aynı zamanda öğrenci öğrenmesinin anahtarı olarak öğretmen niteliği görülmektedir (Levin, 2003).

Bilim ve teknolojinin gelişimine paralel olarak bunlara ulaşma yolları da değişim göstermek zorundadır. Genelde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan öğretme yöntemine göre; bilgi eğitmen tarafından sözel ya da teknolojik yöntemlerle öğrencilere aktarılmaktadır. Bilgi öğrenenler tarafından ezberlenerek özümsemeye çalışılmaktadır. Ne kadar özümseyip özümsemediğinin ölçülmesi amacıyla da sınavlar yapılmaktadır. Bu, kısa süreli öğrenme için iyi bir yöntem gibi görünse de uzun vadede bilgi kalıcı olamamaktadır. Bunun nedeni, öğrenenlerin pasif bir şekilde bilgiyi dinleyerek öğrenmeye çalışması, verilen bilgilerin ya yazıya geçirilmekte ya da hazır verilmekte oluşudur. Bilgi aktarımı olmakta fakat aktarılan bilgi öğrenen tarafından anlamlandırılmamaktadır. Kavramlar arasındaki ilişkiler ile insani davranışların bu kavramlarla olan ilişkisi öğrenilmemektedir. Derste elektrik devreleri ile ilgili teorik bilgileri öğrenen bir öğrencinin basit bir elektrik devresi kuramaması; öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde saatlerce konuşabilen bir öğretmenin, sınıfında dersini işlerken, bahsettiği bu yöntem ve teknikleri uygulama becerisi gösterememesi durumun anlaşılabilirliği için açıklayıcı birer örnektir (Keskin, ve Öztürk, 2019). Sadece bilgiyi ön plana çıkaran ve bilgiye değer veren bu anlayış eğitim kurumlarında geçerliliğini koruduğu için eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adayları da teorik ağırlıkta yetişmekte; fakat uygulamaya geçildiğinde oldukça zorlanmaktadırlar(Yıldırım, 2013). Öğretmen hazırlama standartları teori ve pratiği sıkı bir şekilde birleştiren bir müfredat gerektirse de, geleneksel görüş, eğitim fakültelerinde öğretilen teorik bilginin sınıf içi uygulamalardan kopuk olduğu yönündedir. Öngörülen düşünce, öğretmen adaylarının okullarından mezun olduktan ve işlerine ilk başladıklarında teorinin hızla ortadan kalktığıdır (Levin, 2003).

Günümüzde okulların nitelikli öğrenci yetiştirme çabaları ve bu yönde birbirleri ile olan rekabetleri öğretmenler üzerinde kendilerini geliştirmeleri ve performanslarını artırmaları yönünde oldukça fazla baskıyı da beraberinde getirmektedir. Fakat göreve yeni başlayan öğretmen adayları karşılarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya kendilerini hazır hissetmezken, birçok deneyimli öğretmen de çağın değişen yeni standartlarına uyum sağlamada zorlanmaktadır (Public Education Network, 2004). Bu nedenle mesleğin doğası gereği öğretmenler meslek yaşamları boyunca kendilerini geliştirme ihtiyacı duyarlar. Ancak belirli ihtiyaçlar ve bunları karşılama yolları, duruma, mevcut eğitimlerine, kişisel ve mesleki geçmişlerine göre farklılık göstermektedir (Day, 1999).

Öğretmenlerin öğrencilerine bilgiyi aktarmada gösterdikleri yetenek ve yöntemler de öğrencilerin bilgiyi kullanma ve bilgiyi öğrenme heveslerini etkilemektedir. Eğitim programlarının ana unsuru “öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği” olarak görülmektedir. Öğrencileri ile saygı temeline dayalı bir iletişim kurabilen öğretmenler bilgileri öğrencilerine daha heyecan verici veya ilgi çekici şekilde aktarmayı sağlayabilirler. Aksi düşünüldüğünde öğrencilerin hevesle ve isteyerek işlemek istedikleri bir Beden Eğitimi dersi ya da meraklarını cezbeden bir Sağlık Bilgisi dersi bile öğrenmeye karşı direnilen, sıkıcı bir ders haline dönüşebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin değişen öğrenci profiline karşı öğretme-öğrenme tekniklerini güncelleyebilecek bir gelişim içerisinde olması gerekmektedir (Gordon, 2014).

Öğretmen gelişimi söz konusu olduğunda, bu gelişimin üç ana başlık altında toplandığı söylenebilir. Bunlar; öğretmenin sosyal gelişimi, kişisel gelişimi ve mesleki gelişimidir. Sosyal gelişim, öğretmenliğin yeniden tartışılmasını ve yeniden oluşturulmasını kapsar. Bununla birlikte öğretmen olmanın anlamını yeniden tartışmak ve yeniden tasarlamak için gerekli olan sosyal etkileşim türlerini mümkün kılacak olan başkaları ile çalışma yöntemlerinin geliştirilmesini de sağlar (Bell ve Gilbert, 2005). Böylelikle öğretmenler de öğrenenler olarak düşünülür ve birlikte öğrenmenin gerekliliğini kabul etmiş olurlar (Babanoğlu, ve Yardımcı, 2017).”İş birliğine ve paylaşıma açık olmak modern eğitim anlayışının bir parçasıdır” yorumu pek de yanlış olmaz (Yetim, ve Göktaş, 2004).

Öğretmen olmanın doğal bir parçası olan kişisel gelişim; öğretmenlerin sosyal olarak oluşturulmuş olan, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine ilişkin yeni bilgileri kendisi için tasarlaması, değerlendirmesi, kabul ya da reddetmesini kapsar. Aynı zamanda değişime karşı duygu yönetimi de kişisel gelişimin sonucu gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliğidir

(Bell ve Gilbert, 2005). Öğretmenlerin sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen diğer bir gelişim de öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimleridir.

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin gelişimsel sürecine bakıldığında görülen kişisel ve sosyal gelişim sürecinin mesleki gelişimden bağımsız düşünülemeyeceği anlaşılr. Mesleki gelişim de bireyin kişisel ve sosyal gelişimi gibi yaşamı boyunca devam eden; hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların dönüşmesiyle gerçekleşen bir süreçtir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural, ve Acar., 2012). Bu süreç öğretmenlerde meslek öncesi eğitimi de kapsamaktadır. Eğitim süresince meslek bilgisi ve pedagojik gelişim ile ilgili bilgi ve beceriyi kazanmaya başlayan öğretmen adayları geçirdikleri süre içerisinde farkında olarak ya da olmayarak mesleki gelişim sürecinin içerisine dâhil olmaktadır (Bakioğlu, ve Sarıkaya, 2018).

Mesleğinin gelişimsel önemini kavrayarak mesleğine değer veren, öğretmenlik mesleğine yeni başlamış ya da mesleğin içerisinde hâlâ görevine devam eden öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmayı amaçlayan çalışmaların sıklıkla yapılması aslında konu ile ilgili yeterli çalışmanın olmadığına bir göstergesidir (Soydaş, ve Oğuz, 2020).

İyi bir planlama yapılarak uygulamaya konulan mesleki gelişim, öğretmen gelişimini, öğretmenin öğrenmesi için gerekli yolların iyileştirilmesini sağlayacak etkide olabilir. İyi planlanmayan bir mesleki gelişim çalışması; genellikle bu yüzden; denetmenler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından, eğitim öğretim takviminde belirtilen ve katlanılma zorunluluğu olan birkaç gün olarak görülmektedir (Glickman, ve Gordon, 2014). Bu nedenle mesleki gelişimin iyi bir planlaması ve nitelikli olması gerektirmektedir. Nitelikli bir mesleki gelişim şu özellikleri yapısında bulundurmalıdır (Fickel ve Moon, 2004):

- Tek seferlik seminer şeklinden çok sürekliliği olan bir öğrenme temelinde olmalıdır.
- Odak noktası, sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi ve buna paralel olarak öğrenci öğrenmesinin arttırılması olmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarından ayrıştırılmayan, günlük öğretim sürecinin içine yerleştirilmemiş olmalıdır. Özel durumlara özgü olmamalıdır.
- Ders planlama, öğrenci çalışmaları değerlendirme, program geliştirme gibi öğretim ve öğrenim faaliyetleri içermelidir.

- İşbirlikli okul kültürünü geliştirerek bilgi ve deneyimlerin öğretmenler arasında paylaşımını sağlamalı ve öğrenci hedeflerini geliştirmelidir.
- Koçluk ve model olma gibi problem çözme teknikleri ile desteklenmelidir.
- Yapılan uygulamaların analiz, mesleki gözlem gibi yöntemlerle sorgulanmasını sağlamalıdır.

Böylelikle mesleki gelişim, tüm doğal öğrenme deneyimlerinden ve bireye, gruba veya okula direkt veya dolaylı yoldan fayda sağlayarak ve tüm bunlar aracılığı ile eğitim niteliğini arttıran bir etki yaratır. Bunun sonucu olarak öğretmenler tek başlarına ya da başka meslektaşları ile öğretimin ahlaki amaçlarına yönelik üstlendikleri sorumlulukları gözden geçirme, yenileme ve genişletme imkânı bulurlar. Meslek hayatlarının her döneminde bilgi, beceri ve duygusal zekayı eleştirel bir şekilde edinmiş olurlar (Day,1999).

Guskey (2000), mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan etkili çeşitli uygulama ve strateji karışımlarında, sistematik olarak birbirleri ile bağlantılı olsalar da açık, tutarlı ve sonuçları iyileştirme sürecinde vazgeçilmez bir parça gibi gördüğü dört ilkeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

a. *Öğrenme ve Öğrencilere Açık Bir Odaklanma*: Öğrencinin öğrenmesine dayalı net hedefler belirlemek, ilerlemenin ölçülebildiği ve başarının doğrulanabildiği değerlendirme uyulması gereken tüm yöntemlerin belirlenmesini de kolaylaştırır. Bununla birlikte, öğrencilere odaklanmak, okul yöneticilerin ve öğretmenlerin görevde kalmasına yardımcı olur ve çevresel sorunların dikkatini dağıtmasını önler. Tüm çabaların bu merkezi hedefi ele alması gerekir.

b. *Bireysel ve Örgütsel Değişim Üzerine Bir Vurgu*: Okullar, içerisinde yaşayanların gelişmelerine paralel olarak bir örgüt olarak gelişim gösterirler. Ancak bu bireysel iyileştirmeleri barındırmak ve kolaylaştırmak için genellikle planlı ve sistemli değişiklikler gereklidir. Bu duruma, iyileştirme çabalarında ortaklar olarak birlikte çalışabilmeleri için öğretmenler ve yöneticiler arasındaki engellerin kaldırılması örnek gösterilebilir. Sonuç olarak sürekli iyileştirme yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için norm haline gelir. (58)

c. *Büyük Bir Vizyonun Yönlendirdiği Küçük Değişiklikler*: Mesleki gelişim ile ilgili çabalarda görülen değişimin büyüklüğü ve kapsamı her ortama göre değişse de, hepsi küçük, aşamalı adımlarla başlamaktadır. Kalıcı başarının sağlanması; değişikliklerin dikkat çekici

hale geldiği ve büyük gayretler gerektirdiği dönemlerde, sıradan kullanıcıların değişimlere ciddi şekilde gösterdikleri direnç gösteren yöntemleri benimsemelerine gerek kalmadığı zaman gerçekleşmektedir. Bu büyük uzak görüşlülük, tüm bireylerin her adımı tek ve birleşik bir hedef açısından görmesini sağlar.

Olumlu değişiklerin çok daha hızlı gerçekleşmesi, herkesin öğretme ve öğrenme konularına odaklanması, en iyi uygulamalarla ilgili fikirlerin araştırılması ve öne çıkan belirli uygulamaların öğrencilerde nasıl sonuçlar verdiğinin sorgulanması sonucu olmaktadır. Mesleki gelişimin bu yönü aynı zamanda “büyük düşün ama küçük başla” olarak da tanımlanmıştır. (59)

d. *Prosedürel Olarak Yerleştirilmiş Sürekli Mesleki Gelişim*: Öğretmenlerin günlük mesleki sorunları, başarıya ulaşmış ve değişim çabasında olan mesleki gelişimin içerisinde değerlendirilmektedir. Mesleki gelişim, her eğitimcinin mesleki yaşamının dokusuna dokunmuş, süre gelen bir faaliyettir. Bununla birlikte mesleki gelişim, her türlü liderlik ve meslektaş paylaşımının vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Bu haliyle, mesleki gelişim tüm öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası olan doğal ve tekrar eden bir süreçtir. Nihayetinde iyi uygulanan yeni programlar ya da yenilikler, uygulayıcıların mesleki beceri birikiminin doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Mesleki öğrenme ve gelişme ile öğretmenlerin ve öğretimin araştırılmış gerçekleri ve bunların bulunduğu bağlamlara göre Day’ın (1999) belirlediği on ilke şöyledir:

1. Öğretmenler okullar için vazgeçilmez öğelerdir. Bilgi, beceri ve değerlerin arttırılmasında ara elemanlarıdır. Öğretmenler eğitim amaçlarını ancak hem mesleğe iyi hazırlanırlarsa hem de kariyer boyu öğrenme yoluyla mesleklerine katkılarını sürdürebilir ve geliştirebilirlerse gerçekleştirebileceklerdir. Bu sebeple öğretmenlerin refahı ve mesleki gelişimi için destek, öğretme, öğrenme ve başarı standartlarını yükseltme gayretlerinin vaz geçilmez ve önemli bir parçasıdır.

2. Öğrencilerine hayat boyu öğrenmeye yönelik bir eğilim kazandırmak, tüm öğretmenlerin asıl görevlerinden birisidir. Yaşam boyu öğrenme ile olan bağlarını ve bu konudaki heyecanlarını devam ettirmeleri gerekmektedir.

3. Meslek yaşamları boyunca devam eden mesleki gelişim, öğretmenlere değişime ayak uydurmak ve iyi bir öğretim için kendi bilgi, beceri ve vizyonlarını denetlemek ve yenilemek anlamında yol göstermektedir.

4. Meslek yaşamları boyunca deneyimledikleri olaylardan yola çıkarak öğretmenler doğal yoldan öğrenebilirler. Faka bu sonuç olarak gelişimlerini sınırlandıracaktır.

5. Öğretmenlerin düşünceleri, uygulamaları, mesleki yaşam öyküleri ve halen hazırdaki gelişim aşamaları, sınıf ve okul ortamları ile içinde çalıştıkları daha geniş sosyal ve politik bağlamlar arasındaki etkileşimler sonucu olacaktır.

6. Farklı motivasyon seviyelerine, öğrenme yatkınlıklarına, becerilere ve farklı geçmişlere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamı öğretim sürecini karmaşık bir hale getirmektedir. Organizasyonel karmaşıklık azaltılmış olsa da, her zaman hem içsel hem de kişiler arası beceriler, kişisel ve profesyonel adanmışlık gerektirmektedir.

7. Öğretim müfredatlarının anlaşılma şekli, öğretmenlerin mesleki kinlikleri ve kişisel özellikleri ile bağlantılıdır. Bu sebeple müfredat kapsamı ve pedagojik içeriği öğretmenlerin kişisel, mesleki ihtiyaçlarından ve ahlaki amaçlarından ayrı düşünülemez. Mesleki gelişim bu durumlara dikkat etmelidir.

8. Öğretmenlerin kendi istekleri dışında geliştirilemez olmaları ve ancak kendilerinin gelişime açık olmaları durumunda gelişebilir olmaları, kendi gelişimleri ve öğrenmelerinin yönü ve süresiyle ilgili kararlara merkezi olarak dâhil olmalarını gerektirmektedir.

9. Başarılı okul gelişimi, başarılı öğretmen gelişimine bağlıdır.

10. Meslek yaşamı boyunca gelişim planlanması ve desteklenmesi öğretmenlerin, okulların ve devletin (hükümetin) sorumluluğundadır.

Alanda yapılan birçok çalışmada, araştırmacılar mesleki gelişim ile ilgili genel ilkeleri araştırma alanları ile ilgili farklı şekillerde yorumlamışlardır. “Bilgi ve İletişim Teknolojisinin Sınıf Uygulamalarına Daha İyi Entegrasyonu İçin Öğretmen Mesleki Gelişim Modelleri” isimli araştırma buna örnek gösterilebilir. Bu çalışmalarında Downes, Fluck ve Oliver (2001), Brand’in(1997) mesleki gelişim ile ilgili ilkelerini Bilgi İletişim Teknolojisi alanı ile ilişkilendirmişlerdir.

Bununla birlikte, etkili bir mesleki gelişimin şunlara ihtiyacı olduğu görülmüştür (Downes, Fluck ve Oliver, 2001):

- ✓ Öğrenme ve gelişim sürecini açıklayan elle tutulur görevlerle öğretmeni meşgul eden deneysel bir yapıya sahip olması (CERI 1998)
- ✓ Öğretmenlerin entelektüel gelişimine ve liderliğe yönlendirmiş olması (National Foundation for the Improvement of Education 1996).
- ✓ Uzun vadeli uygulama değişikliği için titiz, sürekli ve yeterli; (National Foundation for the Improvement of Education 1996); sürdürülebilir, sürekli ve yoğun olup, belirli uygulama problemleri etrafında koçluk ve kolektif problem çözme modelleme ile desteklenmesi (CERI 1998);
- ✓ Öğretmenler tarafından tasarlanan ve yönetilen, yetişkin öğreniminin en iyi ilkelerini içerir ve okulu iyileştirmek için tasarlanmış ortak kararları içermesi (National Foundation for the Improvement of Education 1996);
- ✓ Katılımcı odaklı araştırma, düşünme ve deneysel temele dayanması (yani, öğrenciler soru sorma ve cevapları keşfetme sorumluluğunu alır) (CERI 1998);
- ✓ Eğitimciler arasında bilgi paylaşımını içeren ve ortamın hem içinden hem de dışından destekle bireysel öğretmenler yerine öğretmenlerin uygulama topluluklarına odaklanmayı içeren işbirlikçi ve etkileşimsel olması (Hawley & Valli 1999; CERI 1998).

Mesleki gelişimin uzun sürelerdir eğitimciler tarafından mesleklerine adanmışlıklarına ve çalışmalarına karşılık bir hak olarak görmeleri zaman içerisinde yasa koyucuların ve politika yapıcıların bu hakkı sorgulamaya başlamalarına sebep olmuştur. Eğitim bütçelerinde yapılan kısıtlamalar, okulların mesleki gelişim adına yaptıkları harcamaların sorgulanır olması gerçeğini açığa çıkarmıştır. Çünkü yapılan yatırımların somut çıktıları tatminkâr olmamakta ve bu yatırımların daha iyi bir şekilde nasıl harcanacağı sorgusunu beraberinde getirmektedir (Guskey, 2002). Dört önemli nedenden dolayı mesleki gelişimin değerlendirilmesine yönelik olan ilgi son yıllarda oldukça artmıştır. Bunlardan ilki; eğitimcilerin de mesleki gelişimi bir olay olmaktan çok bir süreç olarak görmeye başlamalarıdır. Mesleki gelişimin okul süresinde 3 veya 4 günlük “*Eğitimcilere yapılan şey*” olarak tanımlanan eski görüşün aksine bir sıra genişletilmiş iş içerisinde yerleştirilmiş öğrenme deneyimleri olarak gören bakış açısının hakim olması; eğitimcilerin araştırmaya ve denemelere değer verilen bir ortamda yeni uygulamaları

tartışma, düşünme, deneme ve öğrenme fırsatları bulması deneyimlerinin önemli bir kısmını daha anlamlı ve daha iyi yollarla ölçmesine olanak sağlar. İlginin artmasının ikinci nedeni hangi şekli alırsa alsın mesleki gelişimin sadece değişim uğruna değişim olmayıp değişim yaratmaya yönelik sistematik bir çaba olması sebebiyle eğitimcilerin bu yönde yapmış oldukları çalışmalar ile ilgili bilgilerin toplanması, anlamlandırılması ve rapor edilmesi değerlendirme süreciyle ilgilidir. Mesleki gelişimde ve genel olarak eğitim programlarında reformlara ve rehberlik amaçlı daha iyi bilgiye ihtiyaç duyulması üçüncü ve eşit derecede değerlendirmeye ilgi duyulmasına yol açmıştır. ve son olarak daha fazla hesap verilebilirlik sonucu eğitim kurumlarında artan baskılar mesleki gelişimin değerlendirilmesini önemli kılmaktadır (Guskey, 2000).

Sonuç olarak öğretmenlerin bir başkasının gözünden değerlendirilmesi kendileri tarafından pek de hoş karşılanmamaktadır. Bu ve bunun gibi öğretmeni mesleki gelişim anlamında rahatsız edici birçok duyguya ve düşünceye rağmen değişmeye devam etmenlerinin nedenleri arasında en önemlisi kendilerini sınıf ortamında daha iyi hissetmeleri ve sınıfta daha iyi öğrenme çıktılarını elde etmelerinin yol açtığı özgüven olduğu belirtilmektedir. Çoğu öğretmen mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının sebebi olarak daha iyi iş yapabilme ve buna bağlı olarak daha iyi öğretmen olmak, öğrencilerinin öğrenimini iyileştirmek olduğunu ifade etmektedirler (Bell, 1993a:84-161. Akt. Bell ve Gilbert, 2005).

Bu ilkeler doğrultusunda, öğretmenler yetiştirdikleri öğrencilerin sorumluluk almaları gerektiğini söylemektense eğitim verdikleri bu bireylerde sorumluluk duygusunun artırılması için geliştirilecek yöntemleri öğrenmektedirler (Gordon, 2014). Çünkü öğretmen niteliği ve niteliklerinin iyileştirilmesi aynı zamanda öğrenci öğreniminin iyileştirilmesi anlamına da gelmektedir (Levin, 2003). Öğretmenler “Mesleki Gelişim” adına yapılan faaliyetlerin tamamını, bu mesleğe adandıkları için ve çalışkan bireyler olduklarından dolayı kendileri için verilmiş bir “Hak” olarak görmekten çıkıp (Guskey, 2002); öğrencilerin nasıl öğreneceklerine, var olan müfredatı nasıl iyileştireceklerine, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları giderme amaçlı faaliyetleri nasıl gerçekleştirebileceklerine yönelik (Lewin, 2003) mesleki gelişim olarak kabul etmelidirler. Öğrencilerin ve de okulların akademik başarılarını yükseltmenin en iyi yolu öğretmenlerin “Mesleki Gelişim” üzerinden edindikleri yeni uygulamaları sınıf uygulamalarında yüksek standartta yansıtmaları sonucunda gerçekleşebilir (Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2002).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ülke politikalarının ve eğitim yöneticilerinin belirlediği standartlarda kişisel ve mesleki yeterliliğe sahip oldukları savı ile mesleğe atanırlar. Öğretmenlik mesleğine başlamış olan aday öğretmenler mesleki yeterlilik anlamında üç temel yeterlilik alanı açısından değerlendirilmektedir. (MEB 2017):

A. Mesleki Bilgi

a. Alan Bilgisi

b. Alan Eğitimi Bilgisi

c. Mevzuat Bilgisi

B. Mesleki Beceri

a. Eğitim öğretimi Planlama

b. Öğrenme ortamları oluşturma

c. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme

d. Ölçme ve değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

a. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

b. Öğrenciye yaklaşım

c. İletişim ve iş birliği

d. Kişisel ve mesleki gelişim

Bu yeterlilikler arasında bulunan ve “Tutum ve Değerler” yeterliliği altındaki Kişisel ve Mesleki gelişim öğretmenin öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki çalışmalara katılması olarak açıklanmaktadır. Yeterlilik göstergeleri arasında “Kişisel ve Mesleki yönden kendisini geliştirecek faaliyetlerde bulunma” maddesi ile zaman içerisinde öğretmenin hem branş, hem de pedagojik anlamda çağın yeniliklerini yakalama, değişen ve öğrenme yollarını değiştiren çocuk ve gençlerle iletişim yollarını araştırması ve uygulaması akla gelmelidir.

Daha önceden de bahsedildiği üzere öğretmenlerin mesleki gelişimi meslek öncesi, meslek içi ya da meslek sonrası olarak belirli bir dönemde olmayıp, meslek yaşamı boyunca devam eden bir süreç halinde gerçekleşmelidir. Öğretmen mesleki gelişiminin, öğretmen kariyerinin farklı dönemlerinde uygulanması şu şekilde açıklanmaktadır(Popova, Evans ve Breeding, 2018).;

- ✓ Göreve yeni başlayan bir öğretmen 20 yıllık deneyime sahip bir öğretmenin eğitildiği şekilde eğitilmelidir. Çünkü öğretmenler, en büyük doğal gelişimlerini öğretmenlik mesleklerinin ilk beş yılında gösterirler. Bu yüzden bu süreden iyi yararlanılması mesleki gelişim adına bir faydasının olması düşünülebilir.
- ✓ Eğitimcilerin niteliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan öğrenme için oldukça önemlidir. Mesleki gelişimin anlatımı ve açıklanması açısından hem teorik hem de pedagojik bilgi oldukça önemlidir.
- ✓ Mesleki gelişim biçimlendirici değerlendirme öğretimini içermelidir. Öğretim yöntemi öğretmenlerin öğretim hedeflerine yönelik kendi ilerlemelerini etkili bir şekilde somut ve gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmelidirler.
- ✓ Süreç konusunda, alanyazında bir seferlik ve süre anlamında kısa çalıştaylara karşı ve önemli bir süre zarfında sürekli iletişim lehine düşündüren deneysel kanıtlar olmasına karşın mesleki gelişim eğitimlerinin süresi hakkında tam bir fikir birliği oluşmamıştır.
- ✓ Mesleki gelişimin içeriğine ilişkin konuya has pedagoji, farklı konuları içeren radikal farklı pedagojiler gerektirdiği için daha etkili olması daha olasıdır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okumalarının gelişmesi için daha yazılı bir yaklaşım işe yarayabilirken, daha sonraki sınıflarda fen bilimleri üst düzey düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır
- ✓ Öğretimin bulunduğu yere döndüğünde, bir diğer önemli sunum özelliği, okuldaki öğretmen mesleki gelişimi (“gömülü”) yerel ortamda karşılaşılan somut problemlerin gündeme getirilmesi ve öğretmenlerin gerçek öğretim hakkında geri bildirim alabilmesi için muhtemelen en etkili olanıdır. Ancak bu durum, ortama bağlı olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine katılımlarının kendi istekleri ile gerçekleşmesi istenilen bir tutum olarak görülebilmektedir. Mesleki gelişim programını planlayanlar bu planlamayı yaparken bazı hususları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Öğrencileri ile

etkileşim halinde olan öğretmenler olağan üstü bir deneyime ve paylaşılması gereken zengin bir bilgi birikimine sahip bireylerdir. Teorik ve mesleki bilgileri ile eğitim sürecinde bulundukları aşamalar bakımından birbirleri ile farklılık gösterirler. Doğal olarak ortaya zengin bir kaynak ve tecrübe çıkar. Meslek yaşamları süresince öğretmenlerin sadece bir işlevinin olduğunu düşünmek büyük bir hata olur. Öğretmenler öğrenci öğreniminde bir araç, öğrenci bilgilerinin yönlendiricisi, öğrenme davranışları açısından öğrenci velileri ve toplum açısından oldukça önemli bir kaynak görevi görmektedirler. Bu sebeple çalıştıkları ortam gerçekliğinden ayrı düzenlenmiş programlara boş zamanlarını ayırmalarını beklemekten ziyade, mesleki gelişimlerinin günlük programlarına dahil edilmesi öğretmenlerin mesleki gelişime gönüllü katılımını arttıracaktır (Diaz-Maggioli, 2004).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan ve yapılacak olan faaliyetlerin tümü hizmet içi eğitim (In-service Education) olarak da tanımlanmaktadır. Öncelerde, esas olarak okul dışındakiler tarafından sağlanan eğitim ve öğretim, öğretmen gelişimi için resmi olarak tanınan hizmet içi eğitim ve öğretim olarak tanımlanmaktaydı. Sınıftaki eğitim ve öğretim standartlarını yükseltmeyi amaçlayan müfredat ve değerlendirme reformunda site tabanlı yönetimin ve ulusal girişimlerin büyümesiyle, hizmet içi eğitim ve öğretim öğretmenler için mevcut olan bir dizi mesleki gelişim fırsatlarından sadece biri haline getirilmiştir (Day, 1999). Hizmet içi eğitim, kamu da çalışan tüm personelin iş başı yapmasından işi bırakışına kadar geçen sürede, işe alışmak, iş verimliliğini arttırmak, bilgi ve beceri düzeyini geliştirmek, oluşabilecek yeni durumlara uyum sağlayabilmek ve daha zor görevlere hazırlıklarını sağlamak amaçlı faaliyetler bütünüdür (MEB, 1989. Akt. Kaçan, 2004). Dünyadaki teknoloji ve bilgi alanında gerçekleşen hızlı değişimler, tüm iş kollarında meydana gelen aşırı bilgi birikimi bu kollarında çalışan personelin oluşan bu buruma ayak uydurmalarını zorlaştırmaktadır. Bu duruma bir de hizmet öncesi eğitimin yetersizliği eklendi zaman açığa çıkan problemin çözümüne yönelik eğitimciler ve yöneticiler çalışanlarının bilgi, beceri eksikliklerini giderebilmek, deneyimlerini arttırmalarını sağlamak için çözüm yolları arayışına girmişlerdir. Bu çözüm yollarından birisi de Hizmet içi eğitim programları olarak görülmektedir (Sağır, 2014). Bütün öğretmen adaylarının yüksek nitelikli gereksinimleri karşıladığı düşünülse bile yine de sınıf içi ne kadar etkili oldukları konusunda ilçeler hep bir kuşku içerisinde olacaklardır. Özellikle düşük performans gösteren okulların öğretmene olan ihtiyaçları arzı aşmaktadır. Ülkenin tüm okullarına personel vermek için duyulan ihtiyaç ve bu oranda insan kaynağı göz önüne alındığında, sistem içerisinde “etkisiz” öğretmenlerin yerine yepyeni yüksek vasıflı öğretmenlerin işe alınması mümkün görülmemektedir. Söz edilen

durum gerçekleşse bile en donanımlı, gerçekten nitelikli yeni öğretmenlerin bile tam zamanlı öğretmeye başladıklarında öğrenmeleri gereken çok şey olacaktır. Mesleki gelişimin dönüştürücü potansiyeli dikkate alındığında bölgeler hizmet içi mesleki gelişime ciddi kaynaklar ayırmaktadırlar (Public Education Network, 2004).

Öte yandan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini amaçlayan tüm yaklaşım ve konular hakkında taranan alanyazınlar göz önüne alındığında çeşitli şekillerde personel gelişimi, “Hizmet içi Eğitim”, “Mesleki Gelişim” ya da “Sürekli Mesleki Gelişim” şeklinde adlandırıldığı görülmüştür (Downes, Fluck ve Oliver, 2001).

Gelişen çağ ile birlikte değişen yeni mesleki gelişim görüşleri, eğitimcilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için çok fazla seçenek ve fırsatlar sunan yeni mesleki gelişim modellerinin ve tasarımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Birçok eğitimci tarafından uzun süredir kullanıla gelen ve yeni mesleki gelişim anlayışında mesleki gelişimin geçerli ve etkili araçları olarak bu modeller günümüzde büyük oranda kabul görmektedir (Guskey, 2000).

1.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Ülkemizde kullanılan mesleki gelişim etkinlikleri daha çok kur ve seminer şeklinde olmakta iken konuyla ilgili alanyazına bakıldığında farklı ve yeni mesleki gelişim modellerinin olduğu görülmektedir (Bümen vd, 2012). Mesleki gelişim modellerinin amacı teorik bilginin uygulamaya dönüşmesini sağlamaktır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Alanyazınlar göz önüne alındığında çeşitlilik gösteren bu mesleki gelişim modellerinin bazı ortak noktaları olduğu şu şekilde ifade edilmektedir (OECD, 2005);

- ✓ Niteliklerini arttırmak için öğretmenlerin geliştirecekleri alanları belirleyerek etkili öğretimi tanımak ve ödüllendirmek, öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynak ve desteği sağlamak.
- ✓ Öğretmen profili geliştirmek yolu ile öğretmen profilini, performansını ve okul ihtiyaçlarını düzenlemek.
- ✓ Öğretmen gelişimini devam eden bir süreç olarak görmek.
- ✓ Öğretmen eğitimini daha esnek hale getirmek.
- ✓ Meslek olarak öğretmenliği, daha zengin bir hale dönüştürmek.

- ✓ Okullara daha fazla sorumluluk verme yolu ile öğretmen gelişimini sağlamak.

Bu amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan başlıca mesleki gelişim modelleri şunlardır (Guskey,2000):

1. Eğitim
2. Gözlem/değerlendirme
3. Gelişme/iyileştirme sürecine katılım
4. Çalışma grupları
5. Sorgulama/Eylem araştırması
6. Bireysel olarak yönlendirilen faaliyetler
7. Mentörlük

1.2.1.1. Eğitim

Eğitim fırsatlarının standardizasyonu öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını belirlemelerinde ve karşılamalarında daha aktif olma imkânlarını gölgeleyen dar bir eğitim ve öğretim görüşünü sürdürme konusunda güçlü olmalarına olanak sağlar. Birçok ülkede olduğu gibi İskoçya’da da eğitimin standartlaşması öğretme, öğrenme ve öğrenci kazanımındaki gelişmelere eşit olduğu fikrini desteklemektedir (Kennedy, 2005).Eğitim tipik olarak, çeşitli grup tabanlı etkinlikler aracılığı ile fikir ve uzmanlığını paylaşmak amaçlı sunum yapan kişi ya da grupları içerir. Genelde bu modelin formatı, büyük grup sunumları ve tartışmaları, seminerler, atölye çalışmaları, gösteriler, rol yapma, simülasyonlar ve mikro öğretim şeklinde olmaktadır. En iyi eğitim oturumları, açık hedefleri ya da katılımcıların sonuçlarının göz önünde bulundurulacağı oturumlardır. Farkındalık, bilgi ve beceriyi geliştirme gibi çıktıların yanı sıra katılımcıların tutumlarındaki değişiklikler, eğitim aktarımı ve yönetici kontrolü de eğitimin hedeflerini oluşturmaktadır (Guskey, 2000). Bu yönüyle eğitim liderlerinin belli bir öğretmen grubuna anlatım veya grupla öğretim yoluyla eğitim verilmesi esasına dayalı geleneksel ve fakat en çok uygulanan modeldir (Bümen vd, 2012). Kendi öğrenmelerini esas alan öğretmenlerin gelişime yönelik istekli ve açık oldukları söylenebilir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Tüm katılımcılara ortak bir bilgi tabanı ve ortak bir kelime hazinesi sağlaması, aynı zamanda, sunulan yeniliğin eksiksiz bilgilerinin tüm katılımcılara iletilmesi yönü ile yenilik

hakkındaki söylentileri engellemesi eğitim modelinin, fikirleri ve bilgileri büyük öğretmen grupları ile paylaşmak için en verimli ve uygun maliyetli mesleki gelişim modeli olduğunu göstermektedir (Guskey, 2000). Hoban’a göre de (2002) ortaya konulan bu dezavantajlarına rağmen eğitim modeli yeni bilgileri geniş kitlelere ulaştırmanın en etkili aracı olarak görülmektedir (Akt. Kennedy, 2005).

Fakat bu modelin en büyük eksikliği seçim veya bireyselleşme için çok az olanak sunmasıdır (Guskey, 2000). Aynı zamanda bu modelin yeni bilginin pratikte nasıl kullanılacağını açıklayamaması da önemli bir problemidir,. Bundan daha önemlisi, eğitim modelinin baskın paydaşların gündemi kontrol etmesine ve sınırlandırmasına olanak sağlaması ve bu yolla öğretmenlerin belirli bilgilerin alıcılıkları olarak pasif role bürünmelerini sağlamasıdır (Kennedy, 2005). Bu eksikliğin giderilebilmesi için eğitim oturumları uygun aralıklarla düzenlenmeli ya da ek takip faaliyetleri ile desteklenmelidir (Guskey, 2000).

1.2.1.2. Gözlem/değerlendirme

Bu mesleki gelişim modeline alanyazına bakıldığında gözlem öncesi toplantı, gözlem ve gözlem sonrası toplantı ver sürecin değerlendirilmesi basamaklarından oluştuğu görülmektedir (Bümen vd, 2012). Öğrenmenin en iyi yollarından birinin de başkalarını gözlemlemek ve bu gözlemlerden geri bildirimler almak olduğunu söyleyen bu modele göre gözlem sonucu elde edilen bilgilerin analiz edilmesi ve üzerinde düşünülmesi mesleki gelişim için değerli bir araç olmaktadır. “Akran koçluğu”, “Klinik denetim” ya da “Öğretmen değerlendirme” olarak da tanımlanan modelin en önemli özelliği öğretmenlerin birbiri ile iletişimi ve birbirlerine danışmanlık yapmasıdır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Richardson (1997), gözlem ve değerlendirme modelini iki açıdan incelemiştir. Birincisi yöneticinin gözlemidir. Bu gözlem tipik olarak öğretmenin meslektaşları ve öğrenci velileri ile etkileşimini, toplantı organizasyonlarını ve yürütülmesini ya da tartışmalı konularda fikir birliğine varmak için kullanılan prosedürleri içerir (akt. Guskey, 2000). Öğretimsel denetim olarak da tanımlanan yönetici gözlemi, öğrencilere sağlanan eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenin, öğretim sürecinde okuldaki eğitimci gruplar tarafından niteliğinin geliştirilmesine yardımcı olunmasını sağlayan uzun bir süreci ifade etmektedir (Aydın, 2013). Meslektaş gözlemi olarak değerlendirilen ikinci değerlendirme, meslektaş tarafından sağlanan alternatif bakış açısı sonucu öğretmenin uygulamalarında fark edemediği yönlerini fark etmesi ve ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Hem gözlemciye hem de gözlemlenen kişiye önemli faydalar sağlayan gözlem ve değerlendirme modelinin zayıf yönü olarak hem gözlemcinin

hem de gözlenenin bu uygulama için önemli bir süre ayırması gerekliliğidir. Planlaması iyi yapılmış, belirli konulara odaklanmış ve iyileştirmeleri belgelemek için takip sağlamış gözlemler en etkili olan gözlem modelleridir (Guskey, 2000).

1.2.1.3. Bir gelişme/iyileşme sürecine katılım

Eğitimcilerin bir araya gelme amaçlarından birisi, bir müfredatı geliştirmek ya da gözden geçirmek, yeni bir program tasarlamak, öğretimi geliştirmek için yeni stratejiler planlamak veya belirli bir sorunu çözme gayretleridir. Bu tür süreçler genelde katılımcıların okuma, araştırma, tartışma ve gözlem yoluyla yeni bilgi ve beceriler kazanmasını gerektirir. Yeni sunulan bir müfredatın gözden geçirilerek ek içerik bilgileri gerektiren belirli bir sorunu çözmek amacıyla bir program tasarlamak büyük bir olasılıkla konu ile ilgili araştırmaların gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu sürece katılım mesleki gelişimin önemli bir şeklidir (Guskey, 2000). Dolayısıyla bu model öğrenilmesi veya geliştirilmesi gereken bir şey olduğunda ya da karşılaşılan bir sorun karşısında çözüm üretmek zorunda kalındığında öğretmenlerin daha iyi öğrendiklerini savunmaktadır. Belirli bir bilgi ve beceri kazanarak program geliştirme, proje ya da belirli komisyonlarda görev alma, okuma, tartışma, deneyerek öğrenme gibi farklı yollarla öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bu modelle desteklenmektedir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Bu modelin dayandığı görüş “yetişkinler bilmeleri gereken bir şey varsa, veya çözmeleri gereken bir sorunla karşılaştıklarında en iyiyi öğrenirler” görüşüdür (Bümen vd, 2012). Süreç içindekilerin önemli avantajlarından biri sadece bilgi ve becerilerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda iş birliği halinde çalışma ve karar vermede paylaşma yeteneklerini de geliştirmeleridir. Modelin dezavantajlı yönü katılımın genelde kısıtlı bir personelle olmasıdır. Bu durum bazı ortamlarda geleneklerin ve ikna edici bir şekilde tartışılan görüşlerin araştırma kanıtlarından ve en iyi uygulama bilgilerinden önce gelme eğiliminin olmasıdır. Bu durumun üstesinden gelebilmek için katılımcıların uygun bilgi ve uzmanlığa hazır erişime sahip olmaları gerekmektedir. Bu da ancak üniversite-okul ortaklıkları ve işbirliğine dayalı ilişkiler ile olabilir (Guskey, 2000).

1.2.1.4. Çalışma grupları

Bir okulun tüm personelinin, okulun ortak sorunlarına çözüm bulmaya dahil eden model homojen ya da heterojen olacak şekilde personeli dörderli veya altışarlı üyelerden oluşan gruplara bölünürler. Bu gruplar en az bir öğretim yılı bir arada kalmak üzere oluşturulurlar. Grup içi liderlik dönüşümlü olarak grup üyeleri arasında paylaşılır. Ortaya

konulan problemle ilgili her grubun farklı bir bakış açısı vardır (Guskey, 2000). Böylece öğretim ile ilgili yenilikler uygulayabilmek üzere okul gelişim çalışmaları iş birliği halinde planlanmış olur (Bümen vd, 2012). Bu modelle öğretmenler arası iş birliğini geliştirmek ve iyi planlanmış ve odaklanmış ortay koymak amaçlanmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Grupların oluşturulması hassas bir konudur. İyi yapılandırılmış, iyi eğitilmiş ve iyi denetlenmiş gruplar iyileşme çalışmalarına odaklanarak tutarlılık sağlarlar. Ayrıca öğrenciler ve eğitimciler için okulların öğrenme toplulukları olduğu kanısını güçlendirirler. Modelin zayıf yönü grupların yapılandırılmasında ve grup içindeki bazı üyelerin pasif kalmayı tercih etmeleridir. Bununla birlikte yapılan araştırmaların kanıtlarının incelenmesi ve gözden geçirilmesi zor ve zaman alıcı bir süreç olduğu için grup içi tartışmaların araştırmayla ilgili olmaktan çok fikir temelli olma eğiliminde olasıdır söz konusudur. Bunun için grupların iyi organize edilmiş, odaklanmış ve yerine getirmek için yeterli zamana sahip olmaları önemlidir (Guskey, 2000).

1.2.1.5. Sorgulama/eylem araştırması

Eğitimde eylem araştırması öğretimin geliştirilmesine yönelik olarak okuldaki öğretmenlerin kendi etkinliklerinin sonuçlarına yönelik düzenlenen çalışmalar olarak görülmektedir. Öğretmenler kişisel olarak eylem araştırması yürütebilmeleri gibi çoğu durumda genel öğretim ile ilgili kaygıların giderilmesine yönelik işbirliği halinde olmaları beklenmektedir (Gordon, 2014). Yani öğretmenlerin bireysel ya da kurumsal olarak okulun öğretim konusunda karşılaştığı problemleri belirlemeleri ve bu problemlerin çözümüne yönelik gerekli araştırmalarda bulunmaları ve problemle ilgili verilerin toplanarak sonuçların sunulması bu modelin asıl amacını oluşturmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Calhoun'a (1994) göre mesleki gelişimin bu modeli çok çeşitli biçimde olabilmekle birlikte genelde çoğu beş aşamadan oluşmaktadır. (i) Bir problemin ya da ortak ilgi konusu olan bir sorunun seçimi; (ii) sorunla ilgili bilgi toplamak, toplanan bilgileri düzenlemek ve yorumlamak; (iii) problem ya da soru ile ilgili mesleki alanyazını ve araştırmayı incelemek; (iv) ortak değerlere ulaşma ihtimali olan olası eylemleri belirlemek; (v) eyleme geçmek ve sonuçları değerlendirmek (Akt. Guskey, 2000). Eylem araştırması değişim ve gelişimin sağlanmasına odaklanmış, kişilerin kendi uygulamalarını kapsayan, sistematik bir şekilde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulamaya konulduğu, döngüsel ve sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir (Saban ve Ersoy, 2017). Bu yönüyle bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en iyi ve etkili yol olarak eylem araştırması ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları için daha yansıtıcı ve analitik olmaları amacıyla, onların sınıf

uygulamaları ile kuramları ve araştırmaları birleştirmelere yardımcı olur (Johnson, 2012). Sorgulama/Eylem araştırması modeline dâhil olan öğretmenlerin süreç içerisinde ele alınan sorunların karmaşıklığı ile doğru orantılı bir şekilde onlar adına önemli inisiyatifler alınması gerektirebilir ve önemli bir zaman taahhüdü de gerektirebilir (Guskey, 2000).

1.2.1.6. Bireysel rehberli etkinlik

Öğretmenlerin kendi öğrenmelerini planlayarak uygulamaları esasına dayanan bu model kendi öğrenmelerini esas alan öğretmenlerin gelişime istekli ve açık olduğunu savunmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Modelin temel özelliği öğretmenin öğrenmeyi öğrenmesi için kendisinin tasarımıda bulunması gerekliliğidir. Yani öğretmenler öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik öğrenme etkinliklerini seçer ve kendi öğrenmelerini belirleyebilirler (Bümen vd, 2012). Model öğretmenlerin kendi kendilerine öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde yargılayabilecek, yine kendi kendilerine yön verebilecek ve bunun sonucunda da kendi kendilerine öğrenmeyi başarabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bireysel olarak yönlendirilen faaliyetlerin en önemli avantajı esnek olmaları seçim ve bireyselleştirme için fırsatlar sunmasıdır. Bunun yanı sıra bireyin kendi kendine analiz yapması, düşünmesi ve düşünme sonucu karar verebilmesi çok büyük bir format sağlar (Guskey, 2000).

1.2.1.7. Mentorluk

Mesleğe yeni başlamış olan aday öğretmenler akademik anlamda donanımlı olmalarına rağmen alanda yani gerçek öğretimde mesleki problemler ve uyum sorunları ile başa çıkmakta zorlanabilirler. Burada devreye meslekte deneyimli öğretmenler girerek bu problemlerin çözümünde katkı sağlar.. Mentorluğu, bu süreç içerisinde işbirliği ve güvene dayalı uygulamalar olarak tanımlamak mümkündür (İlğan, 2020). Mentorluk esasında alanında başarılı ve deneyimli bir öğretmen ile daha az deneyimli meslektaşının eşleştirilmesi olarak basitçe ifade edilebilir. Tecrübeli ve alanında başarılı olan öğretmen, mesleğine yeni başlamış aday öğretmen ile eğitim alanındaki hedefler üzerine tartışmalar yaparak, etkili uygulama ile ilgili görüşler ve stratejiler paylaşarak, iş başında aday öğretmeni gözlemleyip iyileştirme taktikleri için düzenli fırsatlar sunarak O'nun mesleğe uyum sağlamasına yardımcı olabilmektedir (Guskey, 2000). Bilgi ve tecrübelerini az tecrübeli meslektaşına aktaran mentor öğretmen, aday öğretmen ile kurdukları samimi bir güven ile olası problemleri önceden görerek birlikte karar alınmasına, güncel etkili uygulamalar ile ilgili karşılıklı fikir

alış verişinde bulunulmasına fırsat sunar. Ayrıca day öğretmeninin iş başında gözlemlenmesi sonrası bu gözlem ve değerlendirmelerin karşılıklı paylaşılmasına olanak sağlar (Soydaş ve Oğuz, 2020). Bu görüşmelerin düzenliliği ve sürekliliği mentorluk için önemlidir (Bümen vd, 2012). Mentorların yetişkin öğrencilerle çalışmaları, problem çözmeleri ve yapıcı eleştirilerde bulunma alanlarındaki yetenekleri süreci desteklemekle birlikte, diğer mesleki gelişim modelleri ile desteklenmedikçe mentorluk daha geniş ve meslektaş paylaşımı fırsatını sınırlayabilir (Guskey, 2000).

Kennedy (2005) açıklanan bu modellere ilave olarak Ödüllü model, Açık model, Basamaklı model, Standartlara Dayalı model ve dönüştürücü modellerden de bahsetmektedir.

Mesleki gelişim modellerine yön veren asıl etken “Öğretmen kimdir?” sorusuna verilen yanıttır. Eğer öğretmen pasif bir uygulayıcı ya da teknisyen olarak görülüyorsa mesleki gelişim için eğitim modeli uygun görülüyor demektir. Öğretmeni “deneyimlerinin mimarı” ya da “kendini geliştiren bir düşünür” olarak gören düşünce, mesleki gelişim için çalışma grupları, eylem araştırması, mentorluk/akran koçluğu, rehberli bireysel gelişim gibi gelişim modellerini ön plana çıkartmaktadır (Bümen vd, 2012).

Açıklanan bu mesleki gelişim modellerinden farklı olarak, (a)Bölge genelinde, (b)okul çapında ve (c)bireysel mesleki gelişim programlarından söz etmek mümkündür (Gordon, 2014:284). Gaible ve Burns’a göre (2005), mesleki gelişim (i) Standartlaştırılmış öğretmen mesleki gelişimi, (ii) Okul Merkezli Öğretmen Mesleki Gelişimi ve (iii) Bireysel ve kendi kendini yöneten öğretmen mesleki gelişimi şeklinde gerçekleşmektedir. Alanyazın taranmasına bakıldığında mesleki gelişim modellerini; Gereksinime dayalı, Okul Temelli ve Eylem araştırması şeklinde gruplandırmak mümkün olmaktadır (Kabakçı Yurdakul, 2008. Akt. Buldu, 2014). Day (1999) “Hayat Boyu Öğrenmenin Zorlukları” adlı kitabında öğretmen öğrenmesini ve dolayısıyla gelişimini;

1. Doğrudan öğretim (konferanslar, çalıştaylar, kurslar, seminerler yoluyla)

2. Okulda Öğrenme (aktan koçluğu, kritik arkadaşlar, kalite incelemesi, değerlendirme, eylem araştırması, portföy değerlendirmesi, görevler üzerine birlikte çalışma yoluyla)

3. Okul dışında öğrenme (reform ağları, okul-üniversite ortaklıkları, mesleki gelişim merkezleri, konu ağları ve gayri remi gruplar aracılığıyla)

4. Sınıfta öğrenme (Öğrenci tepkisi yoluyla) olduğunu söylemektedir.

1.2.2. Mesleki Gelişim Modellerinin Uygulama Alanları

Alanyazında var olan bu modeller incelendiğinde, bu modellerin uygulama alanları açısından üç grupta toplandığını söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır.

- ✓ Merkezi/ Bölgesel Mesleki Gelişim
- ✓ Okul Temelli Mesleki Gelişim
- ✓ Kişisel Mesleki Gelişim

1.2.2.1. Merkezi/bölgesel mesleki gelişim

Eğitim politikası belirleyen merkezi ya da bölgesel yönetimler tarafından belirlenen mesleki gelişim modeli “*Eğiticiyi eğit*” yaklaşımıyla bilginin kısa sürede birçok eğitimciye yayılması amacını gütmektedir (Gaible ve Burns, 2005). Bu yönüyle incelendiğinde Mesleki gelişim Modellerinden Eğitim modeli ile uyum gösterdiği söylenebilir. Birman ve arkadaşları (2000) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin ancak %20’lik kesiminin toplu katılımı içeren etkinliklere katıldıklarını gözlemlemişlerdir. Birçok ülkede hükümetlerin eğitim ile ilgili ayırdıkları kaynakların büyük bir kısmı eğitim programlarına aktarılmaktadır. 2000-2012 yılları arasında eğitim bileşenlerini içeren ve Dünya Bankasının desteklediği 171 projenin yaklaşık üçte ikisi öğretmenleri desteklemek amacıyla öğretmen mesleki gelişimi konusunda yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına harcanan önemli kaynaklara rağmen bu tür eğitim programlarının etkililiğine ilişkin kesin kanıtlara ulaşılamamıştır. Ulaşılan kanıtlar incelendiğinde ise çoğu eğitim programının modası geçmiş ve aşırı teorik olduğu, sıklıkla öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Popova, Evens ve Breeding, 2018).

Merkezi ya da bölgesel mesleki gelişim faaliyetleri, sunum yapanların yüz yüze, yayın ya da çevrimiçi yollarla büyük eğitimci gruplarıyla beceri ve bilgilerini paylaştığı eğitime dayalı yaklaşımlara güvenme eğilimindedir. Standartlaştırılmış eğitime dayalı yaklaşımlar, bir fikrin keşfedilmesine ve becerinin gösterilmesine ve modellenmesine odaklanmaktadır. Standartlaştırılmış yaklaşımlar etkili bir şekilde kullanıldığında, öğretmenleri yeni fikirlerle, işlerini yapmalarının yeni yollarıyla ve yeni meslektaşları ile tanıştırır. Ülke ya da bölge öğretmenlerine bilgi ve öğretim yöntemlerini yayar ve bir ulusun veya projenin belirli bir eylem tarzına ne kadar bağlı olduğunu ortaya koyar (Gaible ve Burns, 2005). Bununla

birlikte, Diaz-Maggiola, mevcut mesleki gelişim olarak bilinen merkezi mesleki gelişim faaliyetlerinin olumsuz yönleri şöyle sıralamaktadır (2004);

- Yukarıdan aşağıya doğru karar mekanizması. Geleneksel olarak, mesleki gelişim düzenlemeleri yöneticiler ve danışmanlar tarafından planlanmaktadır.
- Öğretmenlerin “*düzeltilmesi*” gerektiği fikri. Genelde mesleki gelişim, öğrencilerin bir şeyi öğrenememesinin nedeni olarak öğretmenin nasıl öğreteceğini bilmemesi şeklinde yanlış bir görüş tarafından yönlendirilmektedir. Öğretimle ilgili sayısız yaklaşım öğretim ile ilgili problemlere çözüm olduğunu iddia etmektedir.
- Mesleki gelişim süreçlerine ve sonuçlarına sahip olmama. Mesleki gelişim sırasında öğretmen fikirlerinin genelde dikkate alınmadığı düşünülürse, öğretmenlerin haklı olarak kendilerine danışılmadan oluşturulan programlara yapılan yatırımları sorgulamakta, ancak işleri yapma şekillerini değiştirmeyi hedeflemektedirler.
- Mesleki gelişim içeriğinin teknokratik doğası. Çoğu zaman bu eğitimlerde öğretmenlere sınıfta kopyalanması beklenen teknikler öğretilmektedir. Bu yöntemlerin büyük bir çoğunluğu ne kadar etkili olursa olsun iletişim amaçları ile standardize edilmiştir ve belirli bağlamlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etmektedir.
- Konu, öğrenci yaşı veya bilişsel gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmadan sınıf uygulamalarının genelleştirilmesi. Belirli öğretim programları ve öğrenme ilkeleri her yönüyle uygun görülürken, herkese uyan tek bir yaklaşım ekonomik olsa da tamamen etkisiz görünmektedir.
- Mesleki gelişimin sunum şeklinin çeşitlilik eksikliği. Herhangi bir mesleki gelişime yatırım yapma kararı verildikten sonra, genelde bu amaç doğrultusunda en ucuz olan uygulama şekli seçilmektedir. (atölye çalışmaları, seminerler, kurslar...)
- Mesleki gelişim fırsatlarının erişilemezliği. Öğretmen ihtiyaç duyduğunda mesleki gelişim fırsatlarına çok nadir ulaşabilmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim programlarının planlaması ve uygulaması basamaklarında bulunmadığı için ihtiyaçları karşılanamamaktadır.
- Mesleki gelişim fikirlerinin sınıfa aktarılmasındaki destek eksikliği. Yeni fikirlerin sınıfa aktarılması öğretmenin üstesinden gelmekte zorlanacağı en zor görevlerden

birsidir. Aday öğretmenlerin sisteme uyumları için gösterilen gayret hizmet içi öğretmenleri için gösterilmemektedir.

- Öğretmenlerin çeşitli ihtiyaç ve deneyimlerini önemsemeyen mesleki gelişimler için standartlaştırılmış yaklaşımlar. Geleneksel mesleki gelişim programları doğası gereği tüm öğretmenlerin, özle deneyim ve ihtiyaçları ne olursa olsun aynı seviyede performans göstermesi gerektiğini varsaymaktadır.
- Mesleki gelişimin sistematik olarak değerlendirilmemesi. Birçok mesleki gelişim programının sonuç çıktıları değerlendirilmemektedir. Sonuçları diğer toplumlara iletilmemektedir. Öğretmenler bu durumu kabul etmemekte ve gücenmektedirler.
- Mesleki gelişim planlayıcıları arasında öğretmenlerin öğrenme özelliklerinin çok az tanınması ya da hiç tanınmaması. Öğretmenlere yönelik birçok mesleki gelişim modelinin programlarını başarıya ulaştıracak olan öğretmenlerin benzersiz öğrenme özelliklerine sahip oldukları gerçeğini göz ardı etmektedirler.

Bu dezavantajlarına rağmen, mümkün olan en fazla sayıda öğretmen bilgi yayması, öğretmenlere bilgisayar, internet ve bu araçları kullanma stratejilerini tanıtması, en iyi uygulamalar hakkında öğretmenlerde farkındalık oluşturmaları ve öğretmenleri yeni bilgi, beceri, strateji ve bireylerle tanıştırmaları merkezi/bölgesel mesleki gelişimin amacı olarak görülebilir. Birçok katılımcıya ortak bir bilgi tabanı sunması, öğretmenlerin yeni fikir ve stratejilere erişimini sağlayarak bilgilerini genişletmesi, “piramit” eğitim yapısı sayesinde büyük ölçekli proje ve sistemlerin hızlı bir şekilde yayılmasına olanak sunması gibi olumlu özellikleri merkezi/bölgesel mesleki gelişimi güçlü kılmaktadır (Gaible ve Burns, 2005).

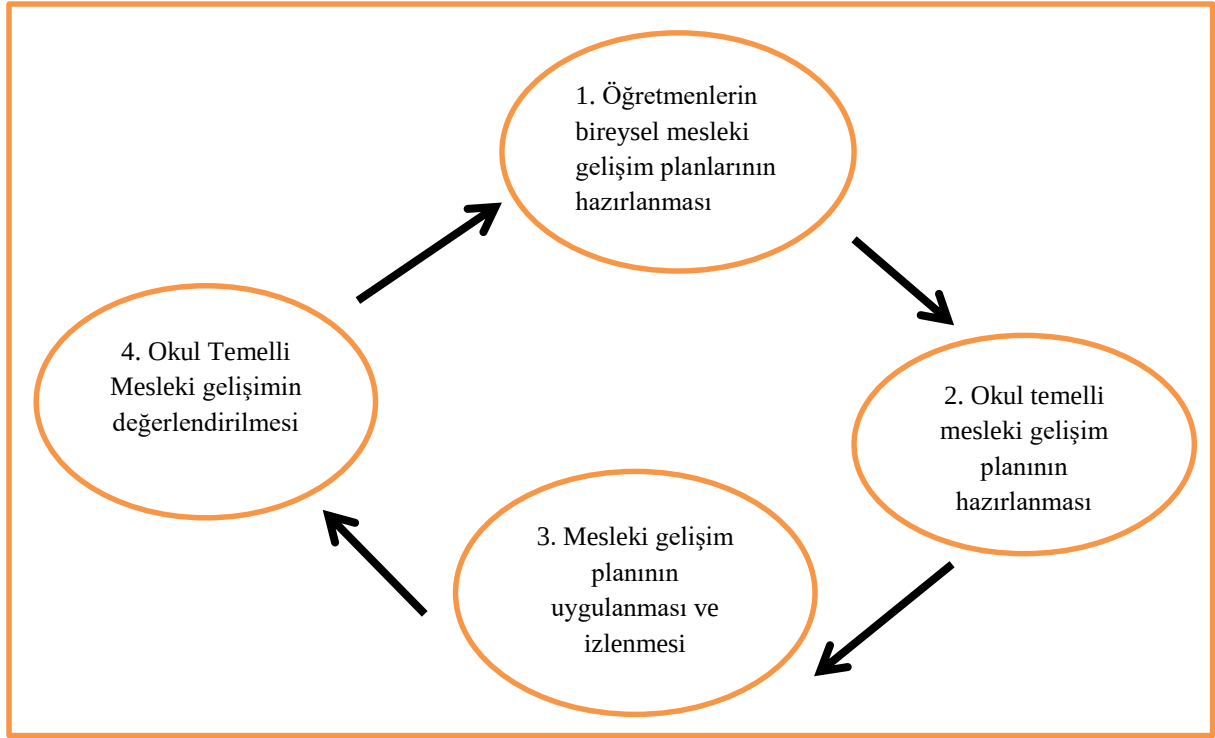
1.2.2.2. Okul temelli mesleki gelişim

Birçok batı ülkesinde ve ülkemizde farklı alanlarda güçlü olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi ve beceriyi başkaları ile paylaşamamaları gibi hizmet içi eğitim sıkıntıları bulunmaktadır. Nitelikli öğretmen ve öğretim amacıyla mesleki gelişim konusunda devam eden bir desteğin varlığı çok önemlidir. Bu sürekli desteğin merkezi yönetimlerce karşılanamaması alternatif yolların aranmasına neden olmuştur. Bu yollardan birisi de kurum içindeki kişi, donatım ve olanakların kullanılmasına yönelik olarak geliştirilen okul temelli mesleki gelişim modelidir (Seferoğlu, 2004). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmelerinde etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları amacıyla onlara destek sağlayan ve süreçler içeren bir uygulama olarak okul

temelli mesleki gelişimi tanımlamamız mümkündür (MEB, 2010). Okul temelli mesleki gelişim modeli, günümüzde tüm dünyada uygulanmaya devam etmektedir. Mesleki gelişim modelleri arasında en çok tartışılan model olarak öne çıkan bu uygulama, öğretmen ve yöneticilerin kendi mesleki gelişimleri ile ilgili sorumluluk taşımaları ve kendilerinin öğrencilerin ya da okulun eksiklik ve ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaç ve eksiklikler doğrultusunda kendi gelişimsel planlamaları esasına dayanmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Okula dayalı mesleki gelişimim bir parçası olan okul kurulları, eğitimsel öncelikleri ön planda incelemekte ve bu konulara çözüm yolları aramaktadır. Bununla ilgili olarak öğretim kadrosu, ebeveynler ya da halen hazırda kullanılan eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğrenciler için öğrenme amaçlarının belirlenmesi, işgören gelişim programlarının okul içi ya da okul dışı uzmanlar tarafından yürütülmesinin kararlaştırılması gibi çalışmalar bu kurulların planlamaları dâhilindedir (Gordon, 2014).

Öğretmenin kendi gözlemleri ya da yeterliklere bağlı olarak yapmış olduğu öz değerlendirmeler sonucu kendi kişisel ve mesleki gelişim planını oluşturması ile başlayan süreç içerisinde güç analizi yapılır. Planlama yapılırken kullanılacak yapı ve formlar, gelişim ihtiyacını belirlemek amaçlı öz değerlendirme formu, kefe analizi, önceliklendirme matrisi, hedefi görselleştirme, anahtar sorular gibi araçlardır. Hangi yeterlilik alanında gelişime ihtiyaç duyduğunu ve yapmayı planladığı etkinliklerin neler olacağını ortaya koyan öğretmen yapmayı planladığı bu etkinlikler ile ilgili olarak okul yöneticisiyle sürecin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç görüşme yapar. İlk görüşmede okul yöneticisinin de planlama ile ilgili görüşlerini alan öğretmen, uygulama sürecinin ortasında tekrar okul yöneticisi ile görüşerek uygulama süreci hakkında yönetime bilgi verir. Son görüşmede ise öğretmen yaptığı tüm çalışmaları raporlaştırarak okul yöneticisine sunar. Bu süreç en az bir okul dönemini kapsamak zorundadır (Kaya ve Kartaloğlu, 2010).

Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli, sistematik bir şekilde sürdürülme özelliği ile diğer mesleki gelişim modellerinden ayrılmaktadır. Modelle ilgili süreç aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 1.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli Süreç Yapısı (Soydaş ve Oğuz, 2020).

Şekil 1.1 incelendiğinde ve modelin genel yapısına bakıldığında okul temelli mesleki gelişimin döngüsel bir süreç olduğu görülmektedir. Tüm okul paydaşlarının gönüllüğü ve iş birliğine dayalı katılımın sağlanması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik istekliliklerinin olmazsa olmaz şartlar arasında görülmesi, döngüsel bir süreç olması bu modelin yapısının ve amacının açıklanmasında doğru bir ifade olduğu düşünülmektedir.

Okul temelli mesleki gelişim modelinde okul dışı ya da içi uzmanlar tarafından okul personeline verilecek olan eğitimlerde uzmanların konularında donanımlı olmaları gerekmektedir. Genelde okul içi bu tür faaliyetlerde uzman kişiler daha önceki yapılan çalışmalardan örnekler vermektedirler. “Araştırmalar gösteriyor ki.....” şeklinde ifadelere karşı eğitim alan kişiler tarafından kendilerine yöneltilecek olan “Hangi araştırma?”, “Bizim okula benzer ortamlarda mı gerçekleştirildi?”, “Sonuçlar bizim okul ortamına uygulanabilir mi?” veya “Bu sonuçlar ne kadar güvenilir?” soruların karşı hazırlıklı olmalıdırlar. Uzmanlar karşılaştıkları bu tür sorulara karşı cevaplanacak kadar derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerektiğinin farkında olmalıdırlar yahut ta bilgileri yoksa “Bilmiyorum” diyebilme cesaretini göstermeleri gerekmektedir (Guskey and Yoon, 2009).

Okul temelli mesleki gelişim, uygulama topluluğu oluşturmaya daha elverişli oluşuyla, yerel temelli oluşu sebebiyle yere ihtiyaçlara odaklanarak yerel uzmanlık oluşturma ve geliştirmesi yönüyle ve okullarda uzmanlığı geliştiren devamlı öğretmen mesleki gelişim

abalarını desteklemesiyle gl bir mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir. Bununla birlikte zaman yoğunluğu, coğrafi olarak uzak bölgeler başta olmak üzere düşük kaynaklara sahip alanlara uzmanlık sağlamada zorluklar yaşanması gibi sebepler okul temelli mesleki gelişimin eksi yönleri olarak belirtilmektedir (Gaible ve Burns, 2005).

Guskey'in (2003), "Mesleki Gelişimi Etkili Kılan Nedir?" başlıklı yapmış olduğu araştırmada, yapılan tüm araştırmaların aksine mesleki gelişimin okul ya da site tabanlı olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Örneğin, Eğitimde Politika Araştırmaları Konsorsiyumu tarafından yapılan yakın tarihli bir inceleme, mesleki gelişimle ilgili kararlar esas olarak okul temelli olduğunda, personelin araştırmaya yalnızca sözde hizmet verdiklerini ve sonuç üretmek yerine hlihazırda yaptıklarına benzer programlarla daha fazla ilgilendiklerini ortaya çıkardı. Bu tür durumlarda, karar vermenin demi merkezileştirilmesi, bilgiyi teşvik etmekten çok, bilginin kullanımını baltaladığı görülmektedir. Bu nedenle, Guskey Kritik bağlamsal özelliklerin son derece farkında olan site temelli eğitimciler ile sorunlar hakkında daha geniş perspektiflere sahip bölge düzeyindeki personel arasında dikkatlice organize edilmiş bir işbirliği, mesleki gelişimin etkililiğini optimize etmek için gerekli görüldüğü tespitinde bulunmaktadır. Okullar çok sayıda öğretmene ulaşma arzusundadırlar. Fakat ulaşılan ğretmen sayısı açısından rakamsal fazlalığa odaklanmak, deneyim niteliğinin düşmesi anlamına gelmektedir. Bu iki faktör (ok sayıda ğretmen/nitelikli mesleki gelişim), şu sorunun sorulmasını mecburi kılmaktadır. *Bölgeler mesleki gelişimi olabildiğince çok öğretmene yaymaya devam etmeli mi? Yoksa okul temelli mesleki gelişim modelinde olduğu gibi daha nitelikli daha etkili mesleki gelişim sağlamak için daha az sayıda öğretmene mi odaklanılmalı?* Sonuçların net bir şekilde ortaya koyduğu gibi ğretmen gelişimi üzerinde anlamlı ve yararlı bir etki oluşturmak için okullar ve merkezi yönetimler ya daha az öğretmene hizmet edecekler, ya da daha fazla kaynak ayıracaklar (Bilman vd, 2000).

Her iki mesleki gelişim programı incelendiğinde, ikisinin de kendine göre artı ve eksi yönlerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri sonunda başarı kazanmış okul içi uygulamalar, merkezi yönetim tarafından desteklenerek diğer bölge ve okullardaki meslektaşları ile paylaşabilecekleri merkezi/bölgesel mesleki gelişim programları ile ilişkilendirilebilir. Böylelikle ortaya çıkan mesleki gelişim yaklaşımlarının çok daha fazla öğretmene ulaşarak öğretmenler arası paylaşımların arttırılması sağlamak mümkün olabilir.

1.2.2.3. Kişisel mesleki gelişim

Algılama ve öğrenme kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu nedenle her kişi kendine göre bir öğrenme ve çalışma yöntemi geliştirmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları kişisel girişimler bu nedenle kendi hız ve kapasitelerine paralel olarak etki gösterir. Bu etkinlikler öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde aktif olmalarına ve kendi kendilerine rehberlik etmelerine olanak sağlar. Yaptıkları kişisel çalışmaların sonucu olarak da öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması beklenmektedir (Sağır, 2014). Gaible ve Burns'un (2005) mesleki gelişim modelleri arasında bulunan ve "Özyönetimli model" olarak tanımlanan kişisel mesleki gelişim modelinde öğretmenlerin kendilerine uygun olan mesleki gelişime yönelik hedeflerini belirlemeleri beklenmektedir. Daha sonrasında belirlenen bu hedeflere ulaşmak için uygulanacak etkinlikler yine öğretmen tarafından belirlenmelidir. Kişisel gelişim anlamında yapabilecekleri birçok etkinlik arasından kendi ilgi, ihtiyaç ya da eksikliklerini giderecek yönde olanları belirleyerek mesleki gelişim süreçlerini devam ettirebilirler (Soydaş ve Oğuz, 2020).

Öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim planlamaları Teksas eyaletindeki ortaokullarda, okulların yıllık gelişim planları ile ilişkili olarak yapılmaktadır. Kişisel projeler şeklindeki bu planlamalar Planla-Yap-Sına-Uygula döngüsü ile gerçekleştirilerek sene sonunda öğretmenlerin hazırlayacakları ürün dosyaları ile belgelendirilmektedir. Kendisine ait öz değerlendirme yapmak üzere topladığı verileri değerlendiren öğretmen, gelişim ihtiyacı hissettiği, ya da kendisini eksik gördüğü konuları inceleyerek mesleki gelişimi planlar. Daha sonrasında içeriğinde atölye uygulamaları, meslektaş gözlemi, konferans veya seminerler katılma, akran koçluğu gibi etkinliklerin bulunduğu planını uygulamaya koyar. Uygulama sonucunda öğretmen etkinlikleri, meslektaş desteği ve uygulamada oluşan değişikliklerin de içinde bulunduğu bir ürün dosyası hazırlar. Yapılan planın etkinliğini değerlendirmek amaçlı kendi mesleki gelişimi ile öğrenci öğrenmesindeki değişimler hakkında veri toplayarak topladığı bu bilgiler doğrultusunda yapmış olduğu planı sınar. Denetmeniyle, geliştirdiği ürün dosyası üzerine fikir alış verinde bulunan öğretmen; öğrenme eylemi, tamamladığı etkinlikler ve kendi mesleki gelişimi için ileride izleyeceği yolu düşünür. Tüm öğretmenler yapmış oldukları projeleri ve sonuçta elde ettikleri ürün dosyalarını sergileyerek bireysel projelerini birbirleriyle paylaşır (Gordon, 2014).

Kişisel mesleki gelişim; bilgiye ulaşımın kolay olması, esnek yapıya sahip olması, öğretmenin kendi tercihi sonucunda belirlenmesi ve bireyselleştirilebilmesi, ihtiyaç duyulan

kaynakların gerektiği ölçüde kullanılması ve öğretmenlerin interaktif gruplara rahatlıkla katılım sağlayabilmeleri yönüyle güçlü bir gelişim modelidir. Öğretmenin ihtiyaç duyduğu kaynaklara kendisinin ulaşmak zorunda olması, öğretmenlerin bu yolla üst düzey uzmanlık geliştirdiği düşüncesine kapılması, süreci tek başına yönettiği için öğretmenin aşırı derecede yıpranma ihtimalinin olması, bu modelin sadece gelişime açık öğretmenler tarafından tercih edilir olması ve teknolojik engellerin öğrenmeyi aksatması, bu modelin dezavantajları olarak görülmektedir (Soydaş ve Oğuz, 2020).

Bu mesleki gelişim modellerinin dışında kalan, *Eylem Araştırması Modeli*, *Yetişkin Öğrenme Modeli*, *Gereksinime Dayalı Uyum modeli*, *İş Birliğine Dayalı Mesleki Gelişim Modeli*, *Öğretmenliğin Gözlem ve Değerlendirilmesi Modeli* gibi farklı mesleki gelişim modelleri de bulunmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020, Buldu, 2014).

Day ve diğerlerinin (2007) yapmış oldukları tespit üzerine deneyimsel bilgi ve becerilerin zaman içerisinde artması öğretmenlerin daha deneyimli hale gelmesine ve bu da mesleki öğrenmeye katılımın ya da öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Bilişsel bir bakış açısıyla incelendiğinde uzmanlık ile ilgili alanyazın, öğretmenleri acemiden ileri düzey başlangıç ve orta seviyeden uzman öğretmene doğru gelişmekte olarak konumlandırmaktadır. Acemi ve uzman öğretmenlerin neyi, nasıl ve neden öğrenmek istedikleri konusundaki düşünceleri farklılık gösterebilmektedir (Louws, M.L., Veen, K., Meirink, J.A. & Driel, J.H. (2017). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile mesleğinde belirli bir olgunluğa gelmiş tecrübeli bir öğretmenin mesleki gelişim anlamında ihtiyaçları farklılık göstermesi bu nedenle oldukça doğaldır. Bu farklılıkların göz önüne alınarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerin planlanması ve düzenlenmesi hem merkezi yönetimlerin, hem de okul yöneticilerinin ilgi ve sorumluluğunda olduğu söylenebilir.

1.3. Bazı Ülkelerde Mesleki Gelişim

Türkiye'nin de içinde olduğu bazı ülkelerdeki mesleki gelişim çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Finlandiya'da Mesleki Gelişim Çalışmaları

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri anlamında hizmet içi eğitimleri, Finlandiya eğitim sisteminin başarı olmasında en az akademik eğitimleri kadar önemli bir yer tutmaktadır (Hazır, 2015). Eğitim ve öğretime oldukça fazla önem veren Finlandiya'da en popüler meslek

olan öğretmenlik mesleğine seçilecek olan kişilerin üniversitelerdeki yetiştirilmelerinin sonrasında hizmet içi mesleki gelişimleri anlamında güncel bilgilerle donatılmalarına da önem verilmektedir. Bu anlamda mesleklerini gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden görev yaptıkları okulları sorumludur (Abazoğlu, 2014). Finlandiya’da okullar kendi içlerinde özerk bir yapıya sahip oldukları için bu görevi üstlenmişlerdir. Mesleğe başlamadan önce akademik anlamda ciddi bir mülakattan ve eğitimden geçen öğretmenlerin hizmet öncesi bilgi ve becerileri ile ilgili bir sorun bulunmamaktadır (Elçiçek, 2016).

Mesleki gelişim anlamında müfredat içerisinde yapılan düzenlemeler öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitimlerden eğlenerek öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bunun yanında öğretmenler katıldıkları bu faaliyetler için ayrıca ücret almaktadırlar (Hazır, 2015). Mesleklerinde yeterlilik gösterebilmeleri ve branşları ile ilgili yeniliklere ayak uydurabilmeleri amacıyla yüksek lisans ve doktora programları planlanmaktadır. Yerel yönetimler olarak belediyeler de bölgelerindeki tüm okullar için mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemektedirler (Maya ve Taştekin, 2018). Düzenlenen hizmet içi eğitim kursları genelde ücretsiz olmakta, ücretli olan faaliyetlerin finansmanı ise okullar tarafından karşılanmaktadır (Abazoğlu, 2014).

Öğretmeler göreve başladıklarında herhangi bir dış denetmen tarafından denetime tabi tutulmazlar. Öğretim programının belirlenmesi öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğretmen çerçevesini ulusal eğitim kurulunun belirlediği ve görev yaptığı okul tarafından detaylı şekilde geliştirilmiş olan eğitim programını kendisine göre düzenleyebilmektedir (Elçiçek, 2016). Öğretmenler haftada bir kez bir araya gelerek birlikte plan yapmakta ve müfredatı geliştirmektedirler. Ayrıca okul yönetimi ile birlikte ders kitaplarının belirlenmesi, haftalık eğitim ve öğretimin değerlendirilmesi, düzenlenecek kursların tespit edilmesi ve okul bütçesinin planlanması gibi konularda birlikte karar vermektedirler (Andree Darling-Hammond& Wei, 2005. akt. Maya ve Taştekin, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerinin ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere göre program ve kaynak kullanmada özgür kılınmıştır. Böylelikle öğretmen kendi mesleki gelişimini düzenleme ve takip etmede aktif rol almaktadır (Elçiçek, 2016).

Öğretmenler her yıl bir hizmet içi eğitime katılmak zorundadırlar. Katılacakları bu eğitimin süresi üç günde az olmamalıdır. Okul yöneticilerinin liderliğinde okul içi etkileşim ve işbirliği yolu ile görevleri başında öğretmenler pedagojik yeteneklerini geliştirme ve

güncelleme imkânı bulmaktadırlar. Bu yolla öğretmenler mesleklerini yaparken aynı zamanda mesleki gelişimlerini de gerçekleştirmektedirler (Abazoğlu, 2014).

1.3.2. Avustralya’da Mesleki Çalışmaları

Avustralya’da öğretmenlerin göreve başladıktan sonra asaletlerinin onaylanması, enstitüler tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları ve bu kursların sonunda onaylanmalarına bağlı olduğu için hizmet içi eğitimler oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Abazoğlu, 2014).

Mesleki gelişim, işverenler olarak görülen bölge eyalet eğitim kurulları ve okullar ve eğitim hizmeti sunan kurumlar tarafından desteklenmektedir. Asıl desteği Avustralya Hükümeti sağlamaktadır. Bu anlamda eğitimin niteliğini arttırmak ve sürdürme amaçlı ulusal ve uluslararası devlet projeleri oluşturulmaktadır (Maya ve Taştekin, 2018). Öğretmen eğitimi, düzenlenecek kursların içeriği ve yapısı, öğretmenleri istihdam eden hükümet ve hükümet dışı eğitim yetkilileri ile görüşmeler yapan üniversitelerin doğrudan sorumluluğundadır. Bunun yanında daha etken politika düzeyinde Commonwealth, Avustralya’daki eğitim niteliğini iyileştirmek amacıyla MCEETYA aracılığı ile eyalet ve bölgelerle birlikte hareket etmektedir (Commonwealth Department of Education, Science&Training, 2002). Mesleki gelişimin ana destekleyicisi olan Avustralya hükümetinin öğretmen niteliğinin devam etmesini hedefleyen birçok ulusal ve uluslararası projesi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Avustralya’da bulunan birçok mesleki gelişim birliği bulunmakta olup bunlardan *Müfredat Birliği* ve *Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi* ön plana çıkmaktadır (Kostina, 2015). Müfredat Birliği; program geliştirme ve yüksek nitelikli eğitsel araç ve gereç sağlama, öğretmen mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler düzenleme ve öğretmenlere yönelik dergi yayınlama görevini yerine getirmektedir (FDE, 2001. akt. ACER, 2017). Avustralya Eğitim Araştırma Konseyi ise eğitim alanında bilgi toplama, toplanan bu bilgileri kullanma, araştırmalar yapma görevini üstlenmiştir (ACER, 2017).

Mesleki eğitim, genellikle var olan öğretmen eğitimi kurslarının ya da bireysel çalışma birimlerinin bir parçası olarak eğitim-öğretim sürecine dahil edilir. Fen ve Matematik gibi diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi ayrı bir bileşen oluşturmaz. Bu durum Eyalet veya Bölgelerin yanı sıra kurumlar arasında da değişim gösterebilir (Commonwealth Department of Education, Science&Training, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için farklı

uygulamalar mevcuttur. İçeriği oluşturan öğretmen tarafından mesleki gelişim bağlamında planlanan ev programlarından oluşabileceği gibi danışman olarak tanımlanan dış uzmanlar veya eğitim sistemi içinde olan kurumların diğer kurumlar ile oluşturmuş oldukları ortak girişimlerden de oluşabilmektedir (Maya ve Taştekin, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde görev üstlenen üniversiteler de mesleki gelişim üzerine modüller hazırlamakta ve öğretmenlere destek sağlamaktadırlar. Sağlanan bu olanaklardan yararlanan öğretmenler mesleki gelişimlerini tamamlamalarının yanı sıra terfi veya değerlendirme olanaklarından da yararlanabilmektedirler. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlere üniversiteler tarafından yüksek lisans diploması verilmektedir (Kostina, 2015). Queensland’de üniversitelerin yükseköğrenim ödülleri vermeleri yasalarla kontrol edilmektedir. Eyalet yasalarına göre kurulan üniversiteler Eyalet eğitim bakanlığının birer üyesidir ve eyalet yönetimine tavsiyelerde bulunmaktadır. Üniversite öğretmen başlangıç kurslarını eyalet yönetiminin doğal üyesi olması sebebiyle onaylamakla sorumludur. Bunun yanı sıra öğretmen mesleki gelişimi için broşürler hazırlamakta ve kılavuzlar yayınlamaktadır (Commonwealth Department of Education, Science&Training, 2002). Müfredat birliği tarafından düzenlenen hizmet içi faaliyetlerde ya da okul gelişim günlerinde de öğretmenler mesleki gelişim çalışmaları yapılabilmektedir. Okulun ilk veya son günlerinde olacak şekilde dönemde bir kez yapılan bu uygulamalar sayesinde öğretmenler belirlenen bir konu üzerinde tartışmak üzere bir araya gelmektedirler (Kostina, 2015).

Mesleki gelişim faaliyetleri olarak öğretmenler için sunulan daha aktif öğrenme olanakları bulunmasına karşın, geleneksel olarak gerçekleştirilen merkezi yönetime dayalı çalıştaylara katılma (workshop) eğilimlerinin azımsanmayacak şekilde mesleki gelişim uygulamalarını etkilemeye devam ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştaylara katılımlarını, mesleki gelişimlerini sürdürmek için ilk sırada tercih ettikleri yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur (McRae, Ainsworth, Groves, Rowland and Zbar, 2001. Akt. Bayram, 2010).

Görüldüğü üzere, Avustralya’da mesleki gelişim sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı çok farkı yaklaşımlar vardır.

1.3.3. İngiltere’de Mesleki Gelişim Çalışmaları

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri hükümet tarafından ayrı bir önem oluşturmaktadır. Öğretmenlerin birbirlerine verebilecekleri bilgileri, mesleki gelişimleri

açısından oldukça önemli bulan yönetim bunu sürekli mesleki gelişim (CPD) strateji belgesinde de açıkça ortaya koymaktadır (Neil & Morgan, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimini, son yıllarda çok daha yüksek bir profil kazanmıştır ve hem standartları yükseltmek hem de yüksek nitelikli öğretime sahip öğretmenleri işe alıp elde tutabilecek daha çekici bir meslek haline getirmenin merkezi olarak görülmektedir. Buna yönelik çeşitli mesleki gelişim olanakları sunulmaktadır (Roos and Hutchings, 2003). Bunlar;

- İngiltere'deki Ulusal Numeracy and Literacy Strategies ve National Opportunities Fund ICT gibi eğitimini destekleyen ulusal eğitim girişimleri;
- Kariyer aşamasına ilişkin mesleki gelişim; Her ülke, başlangıç öğretmen eğitimine dayanan ve öğretmenin ya liderlik rollerine ya da sınıfta mükemmelliğe ulaşma yollarını izlemesini sağlayan daha tutarlı politikalar geliştirme sürecindedir.
- Belirlenen okul ihtiyaçlarıyla ilgili okul temelli mesleki gelişim; İngiltere ve Galler'de bu tür bir gelişme için beş iş günü ayrılmıştır;
- Bireylerin özel ihtiyaç ve ilgilerini karşılayan bireysel mesleki gelişim; bu, öğretmenlerin katılmayı seçebilecekleri yükseköğretim kurumları ve eğitim yetkilileri tarafından yürütülen kursların çoğunu içerir.

Finansal anlamda yönetim, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini dört şekilde desteklenmesi söz konusudur; (a) Finanse edilen en iyi uygulama bursları, (b) Finanse edilen profesyonel burslar, (c) Arttırılmış ücret verilen ileri beceri öğretmenleri, (d) Ektra fon verilen Beacon uzman ve eğitim okulları. Eğitim bakanlığının (DfES) 2001 yılında yayınlamış olduğu strateji belgesinde ifade edildiği gibi okul ve öğretmenler, mesleki gelişimi iyi uygulamayı teşvik etmek için yerel ve bölgesel ağların merkezini oluşturmaktadır (akt. Neil ve Morgan, 2003).

İngiltere'de öğretmenlere, kendi mesleki gelişimleri bakımından iki yol önerilmektedir. Bunlardan birincisi yeni bir öğretmen kademesi olarak görülen “İleri Beceri Öğretmenleri”dir. Mesleğinde ilerlemeyi hak etmiş olan ve fakat sınıfında öğretmen olarak kalmayı tercih eden öğretmenler “İleri Beceri Öğretmenleri” (ASTs) olarak kendi okullarında ya da diğer okullarda görev yapan meslektaşlarına sınıf öğretimi konularındaki uzmanlıklarını paylaşımları beklenmektedir. İkincisi “Hızlı Eğitim Öğretim Programı”dır. Nitelikli ve seçkin öğretmenlerin terfi basamaklarını daha hızlı çıkmalarına olanak sağlayan bu yenilikçi yaklaşım öğretmenlerin sözde Fast track yayınlarına girmelerini sağlar; ön değerlendirme

gerektirir ve hızlandırılmış ilerlemeyi içermektedir. Bazı çevreler tarafından, daha az istenilen alanlarda ya da okullarda görev boşluklarının doldurulması için yapılan bir girişim olarak değerlendirilen bu uygulama yönetim tarafından sağlanan ve daha merkezi olarak organize edilmiş bir ilerleme çizgisini yapısında barındırmaktadır. Bu programa göre öğretmenlerin her hangi bir görevde en fazla iki yıl zaman geçirmeleri önerilmektedir. Böylelikle yapılan iş tatsız olsa bile son her zaman göz önünde olacaktır (Neil ve Morgan, 2003).

Sürekli meslekî gelişim fonu (kaynağı) yaratma işinin hükümet tarafından okullara devredilmesi sonucu her okulun kendi sürekli meslekî gelişim ihtiyaçlarını, okul gelişim plânının gerektirdiklerine bağlı olarak ve uygun koşullarda devletin belirli ödenek tedarikiyle sağlanan geniş bir çerçeveye kendi mesleki gelişim planlamalarını belirlemeleri mümkün olmaktadır. Okullar bütçelerinin ne kadarını sürekli mesleki gelişim için ayıracaklarına kendileri karar vermektedirler. Bu okul gelişim planlarında belirtildiği üzere belirli gelişim alanlarını kapsamaktadır. Bunula birlikte bazı özel girişimler hükümet finansmanı almaktadır. Her bir öğretmenin mesleki gelişimi okul gelişim planı bağlamında planlanmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenin performans yönetimi ve okulun öz değerlendirme uygulaması ile planlı bir uygulama döngüsüne uyarlanmış olmaktadır (Eurydice, 2021).

Son yıllarda hükümet İngiltere'deki ileri eğitim sektörünü, geliştirilen projelerin merkezindeki iki politikaya (Eğitime katılımı genişletmek ve ülkenin becerilerini geliştirmek yoluyla sosyal adalet ve Küreselleşmiş bir ekonomide rekabet edebilecek işgücü) ulaşmak için önemli bir araç olarak tanımlamaktadır. İleri eğitimin ve orada çalışan personelin hükümet tarafından gittikçe daha yakından incelenmesine ve yönetilmesine yol açan bu durum Eylül 2007 tarihi itibarıyla İngiltere'deki ileri eğitim kolejlerinde görev yapan öğretmenlerin kalifiye durumlarını korumaları için her yıl en az 30 saatlik sürekli mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarını zorunlu hale getirmektedir. Bunun gibi başka birçok hükümet girişimleri kısıtlayıcı ve yoksullaştırılmış profesyonellik kavramları ile ilişkilidir. İşverenler yerine personelin kendisi tarafından seçilen ve kaydedilen sürekli mesleki gelişimlerin yaptırımı daha anlamlı ve özerk bir profesyonelliğin gelişmesi için olanak sunabilmektedir (Orr,2008). İleri eğitimdeki öğretmenlerin 2015/16'da, İleri eğitim öğretmenleri 2018 Eğitim Bakanlığı (DfE) araştırma raporunun 13. sayfasında belirtildiği üzere sürekli mesleki gelişim üstlenmesi için yasal bir gereklilik bulunmamaktadır. Bu raporda ayrıca sürekli mesleki gelişimin işbirlikçi biçimlerinin öğretmenler tarafından daha fazla önemsendiğini ortaya konulmaktadır. İşbirlikçi yaklaşımlar olarak; akran gözlemleri, resmi veya gayri resmi ağlar, koçluk, meslektaş rehberliği ve eylem araştırması olarak

görülmektedir. Öğretmenlerin konu uzmanlığına odaklanan mesleki gelişim çalışmalarına koçluk ve mentorluk yoluyla dâhil olmak istedikleri raporda ortaya konulmaktadır. Bu anlamda bir dizi kilit paydaş kuruluş ileri eğitim öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Eurydice, 2021 b).

İngiltere’de erken çocukluk ve okul eğitiminde çalışan öğretmenler için düzenlenen etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin iş tatminini arttırmak için de faydalı olmaktadır. Hem kariyer ilerlemesinde hem de maaş ilerlemesinde öğretmene destek olan sürekli mesleki gelişim, 2014’ten beri öğretmenlerin tüm maaş ilerlemelerinde performansları anlamında etkili olmaktadır. Öğrenci kazanımına dayalı performans ölçütleri ve Ofsted teftişi dâhil üzere hesap verilebilirlik öğretmen niteliğini iyileştirmeye yönelik teşvik sağlamaktadır. Yapılan teftişlerde incelenen dört temel kavramdan bir tanesi, öğretmen ve personel için düzenlenen sürekli mesleki gelişim çalışmalarının müfredat ile uyumlu olup olmadığı ve öğretmenlerin içerik bilgileri ile öğretim içeriği bilgilerini zamanla öğrencilere daha iyi bir eğitim vermek amaçlı ne ölçüde kullanabildikleridir (Eurydice, 2021).

Hükümetin stratejisini uygulamaya istekli olduğu ve öğretmenleri farklı ilgi ve ihtiyaçlara uyacak şekilde tasarlanmış çok çeşitli programlara katılmaya teşvik etmek için finansman sağladığı ve inisiyatifler oluşturduğu açıktır. İlerlemek isteyenler için net bir ilerleme yolu oluşturarak ve daha hızlı ilerlemek isteyenler için kolaylaştırılmış çift yollu bir yaklaşım benimsemektedir. Ancak aynı zamanda kariyerlerinin bir aşamasında her öğretmene hitap etmesi gereken tek seferlik girişimler de bulunmaktadır (Neil ve Morgan, 2003).

1.3.4. Türkiye’de Mesleki Gelişim Çalışmaları

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan öğretmenlerin kanuni hak ve ödevlerinin tanımlandığı 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu’nun” 48. ve 49. maddeleri öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmelerine yönelik gerekli açıklamaları yapmaktadır. Bununla birlikte yine MEB’in 3797 sayılı Teşkilat ve Görevleri hakkındaki Kanunlar ile bu kanunlardan dayanak alarak çıkartılmış yönetmelikler doğrultusunda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve hizmet içi faaliyetler düzenlenmektedir (MEB, 1973; MEB, 1992).

Planlı Hizmet içi eğitim faaliyetleri 1960 yılında, MEB bünyesinde “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu’nun” kurulması ile başlanmış olup, 1975 yılında büronun adı “Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı” olarak yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlere yönelik

hizmet içi faaliyetler hizmet içi eğitim merkezleri olarak belirlenmiş olan yerlerde zamanlama olarak genellikle eğitim ve öğretimin olmadığı yaz aylarında düzenlenen bir veya iki haftalık kurslardan geçirilmesi yolu ile karşılamaya çalışılmıştır. Fakat düzenlenen kursların ya da seminerlerin düzenlenme tarihlerinde dolayı eğitim amaçlı açılan bu merkezler çoğu zaman tatil geçirme amaçlı sosyal tesisler konumuna gelmiştir (Bedük, 1997. akt. Saban, 2000). 1981 Yılında “Hizmet içi Eğitim Genel Müdürlüğü” olarak yapılandırılmış ardından bir sene sonra 1982 yılında yeniden “Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı” şeklinde yapılandırılarak bakanlık yardımcı hizmet birimi olarak teşkilattaki yerini almıştır (HEDB, 2008. akt. Parmaksız 2010). HEDB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerde öğretmenler belirli sürelerde toplanıyor ve katıldıkları hizmet içi eğitimler karşılığında ek ders ücreti alıyor olsalar da bu sürecin yılın belirli zamanlarında yapılması bu eğitimin işlevselliğini azaltmaktadır (Hazır, 2015). Karşılaşılan bu ve bunun gibi sorunlar üzerine personelin eğitim gereksinimlerini yerinde ve zamanında karşılayabilmek amacıyla 1993 yılında Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı bir genelge ile bakanlık taşra teşkilatına yetki verilerek merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine de başlanmasına olanak sağlamıştır (Parmaksız, 2010).

Ardından, 179 sayılı KHK’ye 385 sayılı KHK ile eklenen 13/A Maddesi ile 1989 yılında “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. 12 Mayıs 1992 tarih ve 3797 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’la Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğünün adı “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiştir. 14.09.2011 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Genel Müdürlük “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” olarak yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

Türkiye ile Avrupa birliği Komisyonu arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanarak 2002 yılı Eylül ayında uygulamaya giren “Temel Eğitime Destek Programı”(TEDP) ile yoksulluğu azaltma açısından, eğitim seviyesini arttırarak eğitim niteliğini ve eğitime erişim olanaklarını iyileştirmek, avantajlı olmayan kırsal, şehrsel bölgeler ile gecekonduardaki nüfusun yaşam şartlarını iyileştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınmasını sağlamak; bununla birlikte öğretmen arzının iyileştirilmesine imkân tanımak amaçlanmıştır. Bu programın bileşenlerinden birisi de öğretmen eğitimi ve eğitimin niteliğidir (MEB, 2008). Bu bağlamda ülkemizde Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmaları başlamıştır. Bununla ilgili olarak MEB’de 8 çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştaylarda ulusal ve uluslararası uzmanlar ile bakanlık çalışanları bir

araya gelmişlerdir. Öğretmenlerin kendi gelişim modellerini oluşturmalarına olanak tanıyan, hazırladıkları Mesleki Gelişim Planını uygulama ve izleme sürecinde öğretmenlere yol haritası sunan bu proje ile ilgili kılavuzlar hazırlanarak internet ortamında yayınlanmıştır (Bümen vd, 2012). Seçilen pilot okullarda yapılan uygulamalar 2008 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel müdürlüğü çalıştayda 2007-2008 eğitim öğretim yılı içerisinde OTMG uygulaması yapılan okullardaki çalışan öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenler OTMG modelinin kendi mesleki ve bireysel gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiğini, fakat bu gelişimin okulun gelişimine yansımadığını, bunun yanında yayınlanan klavuzdaki eksiklerin olduğunu ve uygulamanın kendileri açısından fazladan iş yükü ortaya çıkarttığını ifade etmişlerdir. Okullarda karşılaşılan bütçe ve donanımsal sıkıntılar da sorun olarak görülmüştür. Bu nedenle OTMG klavuzunun, süreci yönlendirecek yetiye sahip olmadığı yazım dilinin ağır olduğu, araçlar ve değerlendirme bölümlerinin açık olmadığı ifade edilmiştir (MEB, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görevini yürüten “Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü” kapsamında hizmet veren *Mesleki Gelişimi izleme ve destekleme Daire Başkanlığı*, günümüzde önemini arttırmaya devam eden “*Hayat Boyu Öğrenme*” ilkelerinin doğrultusunda bakanlığa bağlı personelin mesleki ve kişisel gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri ve dünyada meydana gelen gelişmelere uyum sağlamaları, verimliliklerini arttırmaları amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir (MEB, 2020). Nitelikli öğretmen ve öğretim amacıyla düzenlenen bu faaliyetler, bakanlık politikaları, ihtiyaç analizleriyle belirlenen kişisel ya da mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaya dönük eylem planları, ulusal veya uluslararası örgütlerle gerçekleştirilen iş birliği protokolleri doğrultusunda planlanarak yürütülmektedir (MEB, 2017).

Yakın zamanda bakanlığın düzenlemiş olduğu kurs ve seminerlerin yanı sıra ÖRAV, ERG, Intel gibi çeşitli özel kuruluşlar da öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yürütmektedir (Bümen vd, 2012). Vakıf halinde çalışmalarını sürdüren Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak amacıyla 2008 yılında alanında ilk ve tek sivil toplum kuruluşudur. Yapısında barındırdığı 250 eğitimci ile Türkiye genelinde öğretmen ve eğitim yöneticisine mesleki gelişim anlamında ücretsiz eğitim programları sunmaktadır. Bu alanda Türkiye’de etkin ve üretken bir sivil toplum kuruluşu olmayı hedefleyen vakıf, var olan olanakları ve kaynakları en verimli şekilde kullanarak, öğretmenlerin ve ülkede eğitim sorumluluğunu üstlenmiş diğer tüm bireylerin mesleki ve bireysel gelişimine destek olacak projeler yürütülmesi yoluyla, öğretmenliğin özel bilgi,

beceri ve tutum gerektiren bir meslek olarak toplum gözünde hak ettiği değere kavuşması ve öğretmenlerin geleceğe yön verecek yeni nesillerin yetiştirilmesine önderlik yapmalarına katkı sağlama misyonunu üstlenmektedir (OREV, 2009).”*Öğretmenin Sınırı Yok*” projesi ile Türkiye genelinde 2019 yılı itibariyle 110 bin öğretmen programı tamamlayarak sertifika almayı hak etmiştir (OREV, 2019). Özel bir banka tarafından ve MEB tarafından desteklene vakıf çalışmalarına devam etmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) platformu, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı iletişim ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişim olarak 2003 yılında kurulmuştur. Çalışma alanı olarak “*Eğitim Gözlemevi*”, “*Eğitim Laboratuvarı*” ve “*Öğretmen Ağı*” belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri anlamında öğretmen ağı; öğretmenlerin, meslektaşları ve farklı disiplinlerden kurum ya da kişilerle bir araya gelerek güçlendiği bir paylaşım ağı olarak planlanmıştır. 2020 yılı itibari ile bu ağa 10474 üye kayıtlı olup, 76 şehirde 272 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler Ankara, Aydın, Batman, Bursa, İstanbul Ordu, Tokat ve Tunceli İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile Ayvalık, Güngören, Beşiktaş, Konak ve Toroslar İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile iş birliği halinde yürütülmektedir. ERG, ulusal düzeyde vakıf üniversiteleri, sosyal kuruluşlar tarafından finanse edilmektedir. Uluslararası düzeyde ise Comparative International Education Society, Network of Education Policy Centers, Network of European Foundations, Initiative for Learning Democracy in Europe gibi kuruluşlarca desteklenmektedir (ERG, 2020).

Türkiye’de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimler ve bu eğitimlerin planlanması hem üst düzey eğitim yetkilisi olan MEB, hem de yerel yönetimler ya da okullar tarafından yapılmaktadır (Eurydice, 2015). Öğretmen öğrenmesi, çocuk ya da ergen öğrenmesine göre farklılık göstermesi Türk eğitim sistemine uygun bir öğretmen mesleki gelişimi yaklaşımını ivedi kılmaktadır (Altun, 2020). Tüm bu alan yazın değerlendirildiğinde Türkiye’de öğretmen gönüllüğüne ve ihtiyacına yönelik eğitimlerin planlanması ve verilen eğitimlerin sınıf içi uygulamalarının değerlendirilerek eksik yönlerin tespit edilmesi, aksaklıkların daha önceden tahmin edilerek giderilmesine yönelik tedbirlerin belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır.

1.4. Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Meslek Liseleri

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin ilk basamağı üniversitelere öğrenci seçimidir. Bir sonraki basamağı olan seçilen öğrenciye sunulacak eğitimin niteliği ve eğitimin verildiği kurumun niteliği yetişen öğretmen adaylarının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Sayısal anlamda artış gösteren eğitim fakülteleri nitelik anlamında; yeterli sayıda öğretim görevlisinin istihdam edilememesi, fakültelerin fiziki ve akademik olanaklarının yetersizliği gibi birçok sorunla karşılaşmıştır. Ortaya çıkan bu sorunlar var olan öğretmen yetiştirme programları ile ilgili tartışmalara neden olmuştur. Bununla birlikte eğitim fakültelerinden mezun olup atanamayan öğretmen sayısının çok yüksek olması da ayrı bir sorun teşkil etmektedir. 2016 yılı sonrası kamuda öğretmen alımları yeterli olmasa da önceki yıllara göre artış göstermektedir. Bu artış ile beraber var olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik ihtiyaç analizleri doğrultusunda üniversiteler, çeşitli kamu kurumları ve özel kuruluşlar ile işbirliğine gidilerek birçok eğitim çalışması planlanmakta ve uygulanmaktadır (MEB, 2017b). Bu kapsam bilgi, teknoloji ve mesleklerdeki hızlı gelişme ve değişmeye uyum sağlamak amacıyla mesleki ve teknik eğitimde görevli olan öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitimleri merkezi ve mahalli düzeyde planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu hizmet içi eğitimler aynı zamanda ulusal ve uluslararası projeler ile iş birliği protokolleri kapsamında da gerçekleştirilmektedir (MEB, 2014). MEB’in 2023 vizyonu kapsamında yayınladığı “*Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*” raporunda mesleki ve teknik eğitimin amacı olarak öğretmenlerin iş başında eğitim verme olanaklarının artırılmasının amaçlandığı söylenmektedir (MEB, 2018b). MEB 2015–2019 Stratejik Planı’nda SMG’ye özel olan 3.1.2 Performans Kriterleri bölümü kapsamında MEB kadrosu ve personeli için yıllık SMG süresinin 2012 yılında 1,2 saatken, 2013 yılında 2,3 saat, 2014 yılında 1,6 saat ve 2019 yılında 3 saat olduğu belirtilmiştir (MEB, 2015). Ancak, MEB’e göre, mesleki eğitim ve öğretim öğretmenleri için yıllık 30 saatlik bir sürekli mesleki gelişim standardı gerektiren bir norm işletmektedir (ETF, 2018). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü belgesinin meslek eğitimi bölümünün 4. hedefinde “*Gerçek üretim ortamlarında öğretmenlerin mesleki gelişimi, projeler ve protokollerle desteklenmesi*” hedeflenmektedir. Aynı zamanda çok daha fazla alanda, daha fazla eğitimin, işbaşı eğitimi yoluyla okullardaki atölye ve laboratuvar kurs öğretmenleri için düzenlenebileceğini ve düzenlenen bu eğitimlerin Avrupa birliği fonlarından desteklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2018b).

1.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında iki ana başlık bulunmaktadır. İlk olarak mesleki gelişim ile yurt içi çalışmalar incelenmiştir. İkinci başlık altında yurt dışı çalışmalara bakılmıştır.

1.5.1. Yurt İçi Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar

Karaçal, (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerine ait fikirlerindeki değişimi keşfetmek amacıyla yapmış olduğu “Exploring Changes on Science Teachers' Conceptions about Professional Development” konulu yüksek lisans çalışmasında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını kullanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için 2010-2011 yıllarında 14 fen bilgisi öğretmeni ile görüşülmüştür. Birinci görüşmeden sonra fikirlerini ortaya koyan 14 öğretmen arasından seçilen 3 fen bilgisi öğretmeni ile 2019 yılında mesleki gelişim hakkındaki düşüncelerinin değişimini anlamak amaçlı tekrar görüşme yapılmıştır. Birinci aşamada elde edilen bulgular kimlik, bölüm, okul bağlamı ve ulusal bağlam şeklinde 4 ana temaya ayrılmıştır. Yapılan veri analizlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimleri ile ilgili görüşlerinin bu 4 ana tema ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşama sonucunda elde edilen bulgular araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde, mesleki gelişim ile ilgili kavramların değişmesinin öğretmenin kimliği, öğretmenlerin çalıştığı bölüm ve bölüm üyeleri arasındaki ilişkiler, okul bağlamı ve ülkenin ulusal bağlamı ile ilgili olduğu tespiti yapılmıştır. Katılımcıların mesleki kimlik gelişiminin, deneyim yıllarına bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği ve bu nedenle, deneyimin profesyonel kimliğin gelişimi ile etkileşime giren en önemli faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Zamanla öğretmenlerin öğretme ve öğrenme kaygılarının arttığı, hedeflerinin yönetimi sorunlarına ait kaygılarının önüne geçtiği görülmüştür. Okul bağlamının ve ulusal bağlamın öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemli etkisinin olduğu, mesleki gelişim programlarının niteliğinin son on yılda olumlu yönde değiştiği, bu değişimin program içerik ve eğitimcilerinde gözlemlendiği ve özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla bu fırsatlara ulaşma şansının yüksek olduğu belirlenmiştir. niteliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin değişimi ile ilgili bulgular öğretmenlere katılacakları mesleki gelişim programlarını seçme şansının verilmesinin özel okul öğretmenleri üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuştur.

Ceylan (2015), Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerini öğretmen ve okul yöneticileri perspektifinden incelemiştir. Araştırmasında nitel modele dayalı tamamlayıcı durum çalışması yöntemini kullanmıştır. Türkiye’deki öğretmenlerin “konferans veya seminerler”, “diploma/sertifika programı”, “meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme” etkinliklerine İngiltere’deki öğretmenlere göre katılımlarının oransal olarak fazla olduğu görülmüştür. Buna karşılık İngiltere’deki öğretmenlerin ise “kurslar/çalıştaylar”, “diğer okullara yapılan inceleme gezileri”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” ve “öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerine katılma oranlarının Türkiye’deki öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişim çalışmalarına katılımın İngiltere’deki öğretmenlerde (%65,2), Türkiye’deki öğretmenlere oranla (%51,3) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Etkinlik türü, etkinlikten elde edeceği kazanım, etkinlik süresi, etkinliği düzenleyen kuruluş ve etkinlikteki eğitmen/konuşmacı vb. faktörlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular incelendiğinde; Türkiye’deki öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılmaya istekli oldukları ancak, etkinliklerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmamasından dolayı sadece zorunlu etkinliklere katıldıkları, İngiltere’deki, öğretmenlerin ise etkinliklerin belirlenmesinde daha aktif rol oynadıkları; bu durumun mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda onları olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Türkiye’deki öğretmenlerin %45’inin edinilen bilgi ve becerileri sınıflarında uygulayamadıkları, uygulama imkânı bulan öğretmenlerin ise donanımsal eksikliklerden dolayı zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki öğretmenlerin kendilerine yönelik etkinliklere karşı memnuniyetsiz oldukları (mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi, yetersiz etkinlikler, aşırı teorik etkinlikler), İngiltere’deki öğretmenlerin ise sorunlar olmasına rağmen (ilgi çekici olmaması ve pahalı olması) mesleki gelişim sistemine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Akar (2006), öğretmenlerin hizmet içi deneyim ve ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında Özel/Vakıf okulları, Genel Liseler ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların olanaklarının ayrıca okul yönetiminin tutum ve yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkilerini

araştırmışlardır. Bulgular yorumlandığında farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimle ilgili yeterlikleri, mesleki gelişimleri için kullandıkları yöntemler ve öğrenme ve gelişmeye ihtiyaç duydukları konular arasında farklılıklar bulunduğunu, okul müdürlerinin yönetsel ve öğretimle ilgili liderlik rollerinin okul türlerine göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Özel/vakıf liselerinde, genel ve Anadolu liselerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha çok önem ve destek verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Vakıf/Özel okulları ile genel ve Anadolu liseleri arasındaki farklılıkların nedeni olarak öğretmenler arasındaki etkileşim ve okul müdürüyle öğretmenlerin bire bir iletişimine verilen önemin, okul merkezlilik ve özel/vakıf okulları arasındaki koordinasyonun diğer okul türlerine göre vakıf/özel okullarda daha yüksek olmasına bağlanmıştır.

Özgenel (2019), “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma” isimli çalışmasında İstanbul ili Pendik ilçesindeki 43 öğretmeni maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlemiştir. Öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini mesleki ve eğitim içerikli yayınları takip ederek, meslektaşlarına danışarak, hizmet içi eğitimlere, kurs ve seminerlere katılarak internet üzerinden ve sosyal medya yolu ile gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Okul yönetimi desteğinin öğretmen mesleki gelişim motivasyonunu artırırken, maddi ve fiziki imkânsızlıkların öğretmen mesleki gelişimi için en büyük engel olduğu tespit edilmiştir.

İlğan, (2019), Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi isimli çalışmasında, öğretmenlerin katıldıkları çalışma türlerini, bu çalışmaların ne gibi şartlar altında öğretmen gelişim yolu ile öğrenci öğrenmesi ile ilişkilendirilebileceğini kapsayan ampirik çalışmaları incelemiştir. Yaptığı bu incelemeler sonucu mesleki gelişim çalışmalarını etkili kılan mentorluk, akran koçluğu, araştırma dersi yaklaşımlarını açıklayarak, hizmet öncesi eğitimden emekliliğe kadar öğretmenlerin mesleki kariyerler basamaklarını kapsayan mesleki gelişim modeli önerisi ve modelin kullanımına ait yönerge geliştirmiştir. Bu modele dayalı olarak, hizmet öncesi eğitim süreci için eğitim fakültelerinin kontenjanlarının düşürülmesi, pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması aday öğretmenlik süresinin iki yıl olarak düzenlenmesi, ortaöğretim öğretmeni olacak olan adayların tezsiz yüksek lisans yapması önerilerini sunmuştur. Ayrıca hizmet süresini yarılamış ve orta düzeyde performans gösteren öğretmenler için akran koçluğu, araştırma dersi, zümre işbirliği, araştırma takımlarına katılım, eylem araştırmalarında bulunma gibi öneriler sunarken, mesleki tecrübesi iyi olan başarılı ve liderlik özelliği gösteren öğretmenler için öz yönetim şeklinde mesleki gelişim çalışmalarını yürütmeleri, tecrübesiz

öğretmenlere ve problem yaşayan meslektaşlarının gelişiminde sorumluluk yükleyerek mentor ve hizmet koçu olarak mesleki gelişimlerini sürdürmelerini önermektedir.

Özmuş (2010) İrlanda, Litvanya ve Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini izlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada doküman inceleme yöntemini kullanmıştır. Çalışmada OECD’nin 2007-2008 yıllarında 24 ülkenin katıldığı TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) ile ilgili bilgi verilerek alanyazından elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmanın Türkiye ile ilgili bölümünde araştırmanın yapıldığı son 18 ay içerisinde mesleki gelişim çalışmalarına öğretmen katılımının TALIS ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Konferans ve seminerlere katılım ile mesleki alanyazın okuma oranının TALIS ortalamalarının üzerinde olduğu, seminer ve kursların etkisinin en az orta seviyede olduğunu belirten öğretmen sayısının TALIS ortalamasının altında olduğu ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerine hitap eden bir mesleki gelişim çalışması olmamasından dolayı katılım sağlamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak Türkiye’de mesleki gelişim ihtiyaç endeksinin TALIS ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir.

Can (2019), öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek ve bu alana yönelik öneriler geliştirebilmek amacıyla yapmış olduğu “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Engeller ve Öneriler” isimli çalışmasında 24 katılımcıdan açık uçlu sorular sorarak yazılı şekilde oluşturduğu verileri nitel araştırma yöntemleri ile incelemiş ve içerik analiz yardımıyla değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin engelleri olarak yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal nedenler olduğu bulgularına ulaşmıştır. Mesleki gelişimin önündeki engel olarak, öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği, eğitim politikalarındaki belirsizlik, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen örgütlenmesinin yetersizliği, öğretmenlerdeki amaç ve motivasyon eksikliği ile öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması belirtilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesi için, öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdamının yeniden düzenlenmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının esas alınması, sağlıklı bir kariyer planlaması sistemi oluşturulması, yaşam boyu öğrenme olanaklarının sağlanması, eğitimde yapılacak her türlü değişikliğin devlet politikası olarak yürütülmesi önerileri öne sürülmüştür.

Uştu, Taş ve Sever (2016)'ın "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma" isimli çalışmalarında MEB okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla Osmaniye merkezinde görevli altısı lisans, dördü yüksek lisans eğitimi almış toplam on öğretmen kartopu örnekleme yöntemiyle tespit edilmiş ve bu öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin tamamının mesleki gelişimin gerekli olduğunu düşündüğü ve mesleki gelişimi genellikle yeniliklere ayak uydurma, kendini güncel tutma, değişimlere ayak uydurma, kendini yenileme olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin meslekte kendisini alanla ilgili yayınları okuyarak, tecrübelerden yararlanarak ve kurslara katılarak geliştirebileceği ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim için öğretmenleri en çok zorlayan(güdüleyen) faktörler; öğrencileri ve vicdan duygusu olarak tespit edilirken, en çok engelleyen faktörler ise; mesleki gelişime ayıracak maddi olanak yetersizliği, zaman yetersizliği ve ailevi nedenler olarak ortaya konulmuştur. Bakanlık tarafından desteklenmediklerini düşünen öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısını oluştururken, diğer yarısı ise sembolik olarak desteklendikleri görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakının MEB tarafından düzenlenen çalışmaların mesleki gelişimlerine yetersiz olduğunu, yarısından fazlası ise çalışmaların yararsız olduğunu söylemişlerdir. Çalışma sonucunda üniversitelerin ve sendikalarında mesleki gelişim konusunda öğretmen desteğinin az olduğu, bununla birlikte tüm öğretmenlerin üniversitede mesleki gelişimle ilgili bir ders almadıkları ortaya çıkmıştır. En çok ihtiyaç duyulan mesleki gelişimle ilgili eğitimlerin; iletişim, bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi ve beden dili gibi eğitimler olduğu tespit edilmiştir.

Abazoğlu'nun (2014), yapmış olduğu çalışmada; incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinde, farklı öğretmen yetiştirme modellerinin birlikte benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere ve öğretmenlik programlarına seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, mülakat ve performans sınavlarının uygulandığı ifade edilmiştir. Bunun yanında Türkiye'de ve incelen diğer ülkelerdeki hizmet öncesi eğitimlerin uygulama basamağında teorik ve pratik dengesinin göz önünde bulundurularak uygulama eğitimlerinin verildiği eğitim uygulamaları görülmüştür. Araştırmaya konu olan ülkelerde hizmet içi ve mesleki gelişim eğitimi çalışmalarına da önem

verildiği tespit edilmiştir. Tüm bu bulguların sonucunda “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Sistemi” üzerine bir model önerisi sunulmuştur.

Maya ve Taştekin’in 2018 yılında yaptıkları araştırmada 2015 yılında PISA programında başarılı olan bazı ülkeler ile Türkiye’nin öğretmen mesleki gelişim uygulamaları bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2015 PISA (okuma, fen bilimleri, matematik) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ve bu ülkelerle karşılaştırılmak üzere Türkiye seçilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırmaya dâhil edilen ve PISA (2015)’da başarılı olan ülkelerde hizmet öncesi/ hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin daha çok deneyim kazandıkları, uygulamalar içerisinde rol aldıkları, mesleki gelişimlerinde aktif oldukları görülmüştür. Araştırmada adı geçen ülkelerde, sürekli gelişimin hedef alındığı ve uygulamaların da buna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu ülkelerdeki mesleki gelişim uygulamalarında, daha çok okula ve meslektaş öğrenmesine dayalı faaliyetler yer aldığı, bunun yanı sıra faaliyetlerin, çoğunlukla yerel düzeyde tasarlandığı ve yürütüldüğü görülmüştür. Bunlara bağlı olarak adı geçen ülkelerde mesleki gelişim çalışmalarının çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmiştir. Yapılan doküman incelemelerini sonunda Türkiye’de öğretmenleri, çoğunlukla kurs ve seminer faaliyetlerine katıldığı, mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin genellikle pasif kaldıkları, mesleki gelişim çalışmalarına tüm öğretmenlerin katılmasına olanak sağlamadığı, faaliyetlerin genellikle merkezi düzeyde yer aldığı ve sürekli gelişimin hedeflendiği uygulamalarda yer almadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda Türk eğitim sisteminde, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulan, sürekli gelişmeyi dikkate alan, okula dayalı ve meslektaşların birlikte öğrenmesini içeren uygulamalar şeklinde olması önerilmiştir.

1.5.2. Yurt Dışı Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar

Louws, Veen, Meirink ve Driel’in,(2017) “Teachers’ Professional Learning Goals in Relation to Teaching Experience” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin kendi kendilerini ifade ettikleri mesleki öğrenme hedefleri ile öğretim deneyimleri arasındaki ilişkilerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu nedenle farklı deneyimlere ve konulara sahip 16 öğretmenle görüşme yapmışlardır. Yapılan bu görüşmelerin sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin iletişim ve

organizasyon, müfredat ve öğretim, yenilik, sorumluluklar ve profesyonel olarak kendileri ile ilgili farklı öğrenme hedeflerinin olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrenme hedefleri ve öğretme deneyimi arasında, erkenden orta ve geç kariyer öğretmenlerine kadar olan gelişimi açıkça yansıtan çeşitli ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ayrıca, müfredat ve öğretimle ilgili konular, erken ve orta kariyer öğretmenleri için öğrenme hedefleri olarak tespit edilmiştir. Bu durum, artan öğretim uzmanlığından bağımsız olarak, müfredat ve öğretimin öğretmenlerin sürekli öğrenmesinin merkezinde kaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Kariyerinin sonundaki öğretmenlerin, müfredat dışı görevler ve yenilikler hakkında bilgi edinmekle ilgilendikleri görülmüştür. Araştırmacılar tüm bu sonuçları yorumlamak için profesyonel yaşam evreleri modelleri kullanmıştır.

Postholm (2012), “Teachers’ professional development: a theoretical review” adlı araştırmasında öğretmenlerin temel öğretmenlik eğitimlerini tamamladıktan sonrasındaki mesleki gelişim odaklı çalışmalarını gözden geçirerek öğretmenlerin nasıl öğrenmeyi öğrendiklerini, ayrıca öğrencilerin öğrenmesini desteleyecek pratik bilgilere nasıl ulaştıklarını açıklamayı amaçlamıştır. Bununla ilgili araştırma sorusu olarak “Deneyimli öğretmen nasıl öğrenir?” sorusunu ortaya koymuştur. İnceleme, yapılandırmacı paradigma içindeki teoriler tarafından çerçevelenmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak üzere ISI WEB of Science üzerinden pedagoji konusuyla ilgili 2009-2011 yılları arasını kapsayacak şekilde “öğretmen gelişimi” ve “öğretmen mesleki gelişimi” arama dizileri kullanılarak bir arama yapılmış, araştırma sonucunda çıkan makalelerden temel eğitim, ilkokul ve ortaokul ile ilgili olan 31 makale araştırmacı tarafından incelemeye alınmıştır. Araştırmanın derinliğinin sağlanabilmesi amacıyla bu makalelere “öğretmen öğrenimi açısından ileri eğitim” ile ilgili yazılar da ilave edilmiş, metinler açık ve eksenele kodlama yolu ile kodlanmıştır. Açığa çıkan kategori ve alt kategoriler yorumlandığında, bireysel ve örgütsel faktörlerin öğretmen öğrenmesini etkilediği, görülmüştür. Bunun yanında öğretmen işbirliğinin öğretmen gelişimi konusunda önemli olduğu, bazı öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini yönetebilme becerisine sahip oldukları ve dış kaynaklarla işbirliğinin yanı sıra iyi bir ortama ve öğretmenlerin öğrenme anlayışına sahip olumlu okul kültürlerinin öğretmen mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bunlar okul içi öğrenmenin öğretmen gelişiminde daha iyi bir olan oluşturduğu sonucunu oluşturmuştur.

2. BÖLÜM

1. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları, verilerin analizi, inandırıcılık ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları, verilerin analizi, inandırıcılık ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve önerilerini belirleyerek onların bakış açısıyla mesleki gelişim olgusunu anlamayı ve bu konuda varsa geliştirilebilecek alanlara ilişkin öneriler getirmeyi amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine uygun şekilde tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), farkında olunan, fakat ayrıntılı bir şekilde üzerine yoğunlaşamayan olguları açıklamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013;78). Olgubilim yorumlayıcı özelliğiyle sadece kavramları ve onların niteliklerini tanımlamaz. Aynı zamanda bireyin deneyimleri içine gömülmüş olan anlamlara da bakmayı tavsiye eder (Saban ve diğerleri, 2017;89). Mevcut araştırmada da meslek öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyimlerini anlamanın yanında bir bütün olarak mesleki gelişimin çeşitli yönlerine nasıl baktıklarını ve bu olguyu nasıl ve nasıl anlamlandırdıklarını anlamak amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada görüşlerine başvurulacak öğretmenleri belirlemek için amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, “çeşitliliği sağlayarak, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır” (Şimşek ve Yıldırım, 2013;103). Bu araştırmaya meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve zengin bilgi içeriğini anlamak için resmi okul statüsündeki farklı tür meslek liselerinde görev yapan, cinsiyet, yaş ve medeni durumları

farklılık gösteren meslek dersi öğretmenleri dâhil edilmiştir. Çalışmada çeşitlilik sağlanan özellikler, meslek liselerinin türü, öğretmenlerin branşı, öğretmen cinsiyeti ve öğretmenlerin çalışma yılları olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna Aydın ilinde meslek lisesi statüsündeki farklı devlet okullarında görev yapan meslek dersi öğretmenleri katılmıştır. Katılımcılara araştırmada kullanılmak üzere kod adı verilmiştir. Katılımcılarla ilgili bilgiler Çizelge 2.1.de verilmiştir.

Çizelge 2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen	Yaşı	Cinsiyeti	Branşı	Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi	Medeni Durumu	Kaç Çocuğu Var
Kadem	52	Erkek	Elektrik-Elektronik	29	Lisans	Evli	2
Sema	47	Kadın	Yiyecek-İçecek	24	Lisans	Evli	2
Mustafa Ali	30	Erkek	Bilişim Teknolojisi	5	Lisans	Evli	1
Saime	61	Kadın	Moda tasarımı	31	Ön lisans	Evli	2
Leman	56	Kadın	El Sanatları	30	Lisans	Evli	2
Latife	48	Kadın	Sağlık Hizmetleri	21	Yüksek Lisans	Evli	2
Aydan	36	Kadın	Sağlık Hizmetleri	5	Lisans	Evli	2
Sinem	44	Kadın	Halk Sağlığı	19	Yüksek Lisans	Evli	2
Kazım	47	Erkek	Sağlık Hizmetleri	15	Yüksek Lisans	Evli	1
İsmet	31	Erkek	Makine Teknolojisi	6	Lisans	Evli	-
İzzet	43	Erkek	Muhasebe Finansman	23	Lisans	Evli	1
Murat	37	Erkek	Bilişim Teknolojisi	14	Lisans	Evli	2
Mustafa	52	Erkek	Muhasebe Finansman	30	Lisans	Evli	3
Aslan	46	Erkek	Elektrik Elektronik	22	Lisans	Evli	2

Çizelge 2.1'e göre araştırmaya altısı kadın ve sekizi erkek olmak üzere 14 meslek dersi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların üçü, 5-10 yıl, ikisi 10-15 yıl, biri 15-20 yıl, dördü 20-25 yıl, üçü 25-30 yıl, biri 30 yıl üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin biri önlisans, üçü yüksek lisans 10'u ise lisans mezunudur. Katılımcıların tamamı evli olup biri çocuk sahibi değildir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda kullanılan “Öğretmen Görüşme Formu” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formundan (EK-1) yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir. Sorulan esnek sorularla her katılımcıdan spesifik veriler toplanmaya çalışılır. Görüşme formunu oluşturan soruların büyük bir çoğunluğu görüşmeleri açıklığa kavuşturmayı amaçlar ve daha önceden belirlenmiş soru

ayrıntıları ve ifadeler içermez (Merriam, 2013). Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış, ayrıca iki meslek dersi öğretmeninin mesleki gelişimle ilgili görüşleri alınmıştır. Daha sonra taslak bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan form, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında uzman öğretim elemanına gönderilerek görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Bu form kullanılarak alanında deneyimli üç meslek dersi öğretmeni ile görüşme yapılmış, soruların anlaşıldığı ve gerekli ayrıntıları kapsadığı görülmüştür. Form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacının ve amacın açıklandığı bölümdür. İkinci bölümde katılımcının özelliklerine yönelik 8 madde, üçüncü bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik 11 soru yer almaktadır. Üçüncü bölümdeki sorulara örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenliğe başladığınız yıllarda mesleki gelişim eksikliği hissettiğiniz konular oldu mu?

Bugün meslek dersi öğretmenleri için var olan mesleki gelişim olanaklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Araştırma verilerini toplamak için belirlenen katılımcılardan telefonla ya da yüz yüze görüşülerek randevu alınmıştır. Belirlenen tarih ve saatte, katılımcının okuluna gidilerek sessiz bir oda ya da derslikte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Katılımcılara, görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı açıklanarak, görüşme süresi hakkında bilgi verilmiştir. Kimlikleri ile ilgili bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, elde edilen bulguların sadece bilimsel araştırma amacıyla ve kodlanarak kullanılacağı önceden bildirilmiştir, onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların sorulara rahat cevap verebilmeleri amacıyla rahat bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşmeler 20 dakika ile 40 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin daha önceden betimlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasına dayalı gerçekleştirilen betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Betimsel analiz içerik analizine göre yüzeyseldir. Bu nedenle genellikle kavramsal yapısı önceden açık bir şekilde belirlenmiş araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bütün nitel çalışmalarda görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriği analiz edildiği için nitel veri analizlerinin

tamamının doğası içerik analizi olarak değerlendirilir (Merriam, 2013). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırmada katılımcı görüşmelerinden ses kaydı ile elde edilen ham verileri inceleyebilmek için bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Bunun için ücretli bir sesi yazıya çevirme programı kullanılmıştır. Programın yanlış yazdığı kısımlar araştırmacı tarafından yeniden dinlenerek düzeltilmiştir. Yazılı hale dönüştürme işlemi bizzat görüşmeleri yapan araştırmacı tarafından yapılarak veri kaybı ve yanlışlığı önlenmiştir. Oluşturulan verileri analiz ederken temalar, araştırmanın alt problemlerine dayanarak oluşturulmuştur. Temalardan hareketle veri analizi için temel çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kavramsal çerçeveye göre içerik analizi yapılarak kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

Analiz sonunda sekiz alt probleme ait 16 tema oluşmuştur. Birinci tema altında iki kategori, ikinci tema altında iki kategori, üçüncü tema altında iki keategori, dördüncü tema altında iki kategori, beşinci tema altına iki kategori, altıncı tema altına iki kategori, yedinci tema altına iki kategori, sekizinci tema altına iki kategori, dokuzuncu tema altına iki kategori 10. tema altına iki kategori, 11. tema altına iki kategori, 12. tema altına iki kategori 13. tema altına iki kategori, 14. tema altına iki kategori, 15. tema altına iki kategori ve 16. Tema altında dört kategori oluşturulmuştur.

2.5. İnandırıcılık, Tutarlılık Aktarılabilirlik ve Etik

Bir araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplaması, analizi ve yorumlanması, bulguların ortaya konulması aşamalarının tamamında geçerlilik ve güvenilirlik kendini gösteren önemli bir kaygıdır (Merriam, 2009). Bu araştırmada, iç geçerlilik yerine inandırıcılık, güvenilirlik yerine tutarlılık, dış geçerlilik yerineyse aktarılabilirlik kavramlarına yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılacak görüşmeler için hazırlanan görüşme formu, uzman görüşü alınmak üzere eğitim bilimleri anabilim dalında konusunda uzman olan beş araştırmacıya sunulmuş ve geri bildirimlerinden düzenlenmiştir. Sonrasında meslek liselerinde görev yapan alanlarında deneyimli 3 meslek dersi öğretmeni ile görüşmeler yapılarak görüşme formundaki soruların anlaşılır olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Elde edilecek bulguların zenginliğini sağlamak için görüşme yapılacak katılımcıların farklı yapıdaki meslek liselerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşme yapılacak olan katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacı ve süresi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar ile ilgili bilgilerin gizli tutulacağı, görüşmelerden elde edilecek verilerin kodlanarak sadece bu çalışmada kullanılacağı bilgisi

verilerek, sorulan sorulara samimi ve etki altında kalmadan cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra bir katılımcı ile tekrar görüşme yapılarak ses kaydı alınmıştır. Bir katılımcıdan da, sorulan sorulara verdiği cevapların yetersiz görülmesi üzerine görüşmeler tamamlandıktan sonra yazılı şekilde görüş bildirmesi istenmiştir. Elde edilen görüşme metinleri yorumlanırken katılımcılar kod isimleri ile tanımlanmıştır.

Bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Hem bu alıntıların yapılması hem de tüm araştırma sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması, inandırıcılığı güçlendirmeye hizmet etmektedir.

Araştırma bulguları betimsel incelemesi sonunda oluşan temalar uzman görüşüne sunulur ve teyit alınarak gerekli düzeltmelerin ardından oluşan çerçeveye göre verilerin analiz edilmesi ve kategorilere ayrılması araştırmanın tutarlılığını desteklemektedir.

Araştırmaya ait tüm ham veriler korunmuştur. Araştırma süreci doğrudan betimlenmiş ve bulgular yazılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu durum çalışmanın teyit edilebilirliğini güçlendirmektedir.

Araştırmaya seçilen katılımcılar farklı meslek liselerinden amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Farklı tür okullardan seçilen öğretmenlerin araştırmaya katılmaları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcıların nasıl seçildiğine yönelik ayrıntılar, daha sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermesi nedeniyle araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamaktadır.

Araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütülmesi için önlemler alınmıştır. Araştırma için hem Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmış hem de Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Ancak, eylem araştırması şeklinde düşünülen çalışmada Covid 19 Pandemi süreci nedeniyle uygulaması daha kolay olan olgubilim çalışmasına dönüşmüş olup bununla ilgili ikinci bir MEM izine ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca katılımcılarına kod adı verilerek kimliklerini ve okullarını gizli tutmaya özen gösterilmiştir. Bunun dışında, görüşme formu kullanılarak soruların aynı ifadelerle sorulmasından ve yönlendirme yapmaktan kaçınılması sağlanmıştır.

2.6. Araştırmacının Konumu

Araştırımcı, bir meslek lisesinde kültür dersi ğretmeni olarak 10 yıl görev yapmıştır. Halen bir meslek lisesinde müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Bu nedenle uzun yıllar boyunca meslek dersi öğretmenleriyle sıkı bir iletişim halinde olmuş, onları gözlemleme olanağı bulmuş, çok çeşitli mesleki konularda görüş alışverişinde bulunmuştur. Buradan hareketle mevcut araştırma konusunu belirlemiştir. Görüşmelerde ve analizlerde kendi bakış açısını yansıtmamak için her aşamada uzman görüşüne başvurmuştur.



3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, Aydın ilinde kamuya ait meslek lisesinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinden görüşme aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular tema halinde düzenlenmiştir. Temaların açıklanması ve yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş, alan yazında yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek öğretmenlerin mesleki gelişim olgusuna bakışları öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Aşağıda araştırma bulgularına göre oluşturulan ana temalar ve alt kategoriler öğretmen görüşleri ile birlikte sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenleri mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadırlar?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde oluşturulan tema, kategori ve alt kategoriler Çizelge 3.1’de verilmiştir:

Çizelge 3.1. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Tanımlamaları

Tema	Kategori	Alt Kategori	f
Mesleki Gelişim	Yenilik	Kendini yenilemek	5
		Kurslara katılmak	3
		Kendini güncellemek	2
		Hizmet içi eğitim almak	2
		Kendini geliştirmek	2
		Gündemi takip etmek	2
		Yeniliklere uyum sağlamak	1
		Alanyazın taramak	1
		Yeni şeyler öğrenmek	1
		Çağa ayak uydurmak	1
		Teknolojiye uyum sağlayabilmek	1
		Duygu	Mesleğini sevmek

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimi tanımlamalarına ilişkin tema yenilik kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri mesleki gelişimi aslında kendini yenilemek olarak tanımlamışlardır. Bu

kategoride göze çarpan ifadeler yine öğretmenlerin gelişimlerini sağlayacak olan kurslara katılma, kendini güncelleme, hizmet içi seminerler alma, gündemi takip etme olmuştur. Yenilik kategorisinde öğretmenler uyum ifadesini de çok kullanarak mesleki gelişmenin çağa, teknolojiye ve yeniliklere göre sürekliliğine de vurgu yapmışlardır. Mesleki gelişimi, mesleğini sevmek olarak tanımlayan meslek dersi öğretmeni de duyguların da hep var olduğunu vurgulamıştır denilebilir.

“..... öğretmenin kendini yenilemesi, yeni teknolojilere adapte olması, meslek dersi öğretmeni için özellikle ve bununla ilgili değil değişik seminerlere katılması varsa gelişmiş olan yeni cihazların tanıtımıyla ilgili fuarlara katılması aklıma geliyor.” (Aslan Öğretmen/Kendini yenileme)

“.....gündemi takip ederek kendini yenileyerek yani mesela bu Avrupa'daki gelişmeler, Türkiye'deki gelişmeler sağlık alanında özellikle öğrencileri aktarabilmek açısından mesleki anlamda her zaman birkaç adım önde olmayı gerektiriyor mesleki gelişim.” (Latife Öğretmen/ Gündemi takip etme, kendini yenileme)

“Mesleki gelişim benim için literatür tarama günceli takip etme gerçekten bu çok önemli bizim meslekte.” (Sinem Öğretmen/ literatür tarama)

“Mesleki gelişim deyince kişilerin mesleğini çok sevmesi benim için çok önemli. Yani yaptığı mesleğini çok sevecek, çok güven duyacak. Mesleğinde neler önemli, neler önemsiz, tehlikeli şeyler neler ve öğrencileri bunu nasıl aktarırız bunlar geliyor aklıma.” (Selma Öğretmen/ mesleği sevmek)

3.2. İkinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleğe İlk Başladıkları Dönemdeki Mesleki Gelişim Deneyimlerini Değerlendirmeleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Meslek dersi öğretmenleri mesleğe ilk başladıkları dönemdeki mesleki gelişim deneyimlerini nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak oluşturulan temalar Çizelge 3.2’de verilmiştir:

Çizelge 3.2. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarındaki Mesleki Gelişim Deneyimleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Mesleki gelişim deneyimleri	Olumlu deneyimler	Mesleki seminerler	6
		Farkındalığın olmaması	3
		Sürenin yetersizliği	1
		İçeriğin çok yoğun olması	1
	Olumsuz deneyimler	İçeriğin yetersiz olması	1
		Eğitmenin donanımı	1
		Yenilik içermeyen kurs ve seminerler	1
		Sıkıcı sunumlar	1
		Kurs ve seminerlere amacı dışında katılım	1
		Öğretmenlerde öğrenmeye karşı direnç	1
Farkına varma	Çevresel uyarı	Meslektaş gözlemi(Uyarısı)	1
		Kıdemli öğretmen uyarısı	1
	Kişisel farkındalık	Öğrenci ile iletişim sırasında	3
		Sınıf içi ders işlerken	1
		Mesleki yorgunluk	1
		Sınıf kontrolünde sorun yaşama	1
		Acil durumlarda yetersiz kalma korkusu	1
Deneyim	Katılmış	Seminer	3
		Hizmet içi eğitimler	3
		Kurslar	4
		İş yeri ziyaretleri	1
		Okul içi uygulamalar	2
		Kişisel gelişim çalışmaları	1
	Katılmamış	Mesleki bilgisi yeterli	2
		Ulaşım zorluğu	1
		İl dışı olması	1

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerine ilişkin oluşturulan temada olumlu ve olumsuz iki kategori göze çarpmaktadır. Olumlu deneyimler genelde hizmet içi seminer ve kurslara katılma olarak göze çarpmaktadır.

“...Gayet yeterli idi. Böylelikle kendimi geliştirdiğime inanıyorum...”(Saime Öğretmen)

“....Orada eksikliğimizi bayağı giderdi. Ama sonra belli bir ara verdi. Örneğin mesleğin ilk üç ya da dört yılı bu tür seminerler fazlaydı. Daha sonra o konuyla ilgili seminerler pek olmadı.” (Kadem Öğretmen)

“...meslek liselerinde meslek eğitiminde öğretmenlere bol miktarda hizmet içi kurslar vardı. Öğretmenlikte bende bayağı bir kursa katıldım. İlk yıllarda da defalarca onlara katıldım. Özellikle ilk katıldığım kurs koordinatörlükle alakalı bir seminerde staj dönem hatta bu. Bunun bana çok özel staj konusunda özellikle şimdi üstler, müdürler falan seminer vermişlerdi. Özetle bana onların faydası olduğunu düşünüyorum.” (İzzet Öğretmen)

Öğretmenlerin eksiklerinin farkında olmamaları, aldıkları kurs ya da seminerlerle ilgili olarak içeriklerin ya çok yoğun ya da yetersiz olması, kurs sürelerinin yetersiz olması, eğitimcilerin yetersiz olması, kursların yenilikçi olmaması mesleki gelişimlerinde olumsuz deneyimler olarak ifade edilmiştir.

“...Mesela katıldığımız eğitimler biraz yüzeysel geçiyor. Tam detaylı bir şey yapamıyoruz. bilgi edinemiyoruz. Yani süremiz kısa. Tabii içerik çok derin oluyor. Bu sefer de derinlemesine bir şey öğrenemiyoruz...” (Mustafa Ali Öğretmen)

“...Çünkü seminerde şu anda son zamanlar şunu gördüm Muammer Hocam. Millet, gezmeye, yeme, içme tatil ta ki o gözle bakıyor olaya. Bunu nerede yapıyorlar?, Edremit’te yapıyorlar, Köyceğiz’de yapıyorlar Ayvalık’ta çıkarsa gidiyorlardı ,Rize çıkarsa gidiyorlar, Erzurum’a gidiyorlar ama gezmek amaçlı gezi...” (Kadem Öğretmen)

“...Burada öğretmenin kendini geliştirmesi de var. Sadece hani sisteme kızmamak gerekiyor ben onu söylemek istiyorum. Öğretmenin kendine de kızıyorum. Hocam ikna edene kadar göbeğimiz çatlıyor işte biraz bilinçli olmak gerekiyor...” (Latife Öğretmen)

“Yani onu açıp okurum ben yani. Sağlık Meslek Lisesi öğretmeniyim zaten. Ben o kişinin daha çok araştırmacı daha çok ne bileyim vaka bilmesi gerekiyor. Bana şu vakayı gösterip şu vaka oldu. Şöyle bir durum olduğunu da benden daha iyi olmasını bekliyordum. Ama bana hiçbir katkısı olmadı mesela hocam” (Aydan Öğretmen)

Mesleki anlamda hissedilen yetersizlik, çevresel uyaranlar ve kişisel farkındalık şeklinde kategori edilmiştir. Çevresel uyarılar meslektaş gözlemi ve ya kıdemli öğretmenlerin uyarıları ile ifade edilmiştir.

“Kıdemli arkadaşlar dediler, çok yıpratma diye. Zamanla karşımdaki öğrencilere ders anlatırken daha rahat oldum. Onlar da bana alıştılar galiba. Böyle devam etti.” (Aydan Öğretmen)

“Okulda bizden tecrübeli öğretmenlerimiz vardı. Onlar bizi kırmadan ufak tefek uyarılarda bulunuyorlardı. “bak işte sende gençsin, onlarda. Biraz ağırkanlı olman gerekir. Sen artık öğretmen oldun. Onlara bir şey anlatırken onların gözünden bak.” Diye. Zaten dediğim gibi zaman her şeyi öğretiyor insana...” (İzzet Öğretmen)

Mesleki yetersizliklerinin farkına kendilerinin vardıklarını söyleyen öğretmenler, bu yetersizliklerini öğrencilerle iletişim esnasında, ders işlerken, mesleki anlamda yorgunluk hissetmeye başladıklarında, sınıfı kontrol etmekte zorlandıklarında ya da korku hissetmeye başladıklarında fark ettiklerini söylemişlerdir.

“Şimdi eğitim ve öğretim anlamında eğitimin farklı öğretimin farklı olduğunu öğretmenliğe başladıktan sonra gördüm. Öğretim anlamında okulların ve almış olduğumuz eğitimin yeterli olduğunu ama eğitim anlamında yani öğrenciyi, elimizdeki kişiyi yetiştirme anlamında pedagojik olarak insan ilişkileri sosyolojik, psikolojik yaklaşımların biraz daha eksik olduğunu gördük o artık herhalde öğretmenliğe yeni başladığımızdan da kaynaklanıyor. Ama ben öyle düşünmüyorum. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin biraz daha mesleğin eğitim anlamında pedagojik olarak iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. O anlamda eksik olduğumu gördüm.” (Kadem Öğretmen)

“Dersi anlatırken mesela sınıfa hakim olma konusunda sorunlar yaşıyordum. Buradan bunu fark etmeye başladım...” (İsmet Öğretmen)

“Allah korusun bir öğrencimin başına ilk yardım gerektirecek bir durum gelseydi o zamanlar ne yapabileceğimi bilmiyordum. Bu beni korkutuyordu...” (Gürkan Öğretmen)

Meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini attırmaları amacıyla gerçekleştirmiş oldukları deneyimlerini öğrenmeye yönelik sorulan “Bu ilk yıllarda mesleki gelişime yönelik yaşadığınız tecrübeleri anlatır mısınız? Ne tür mesleki gelişim faaliyetlerine katıldınız?” sorusuna öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; Kurslara, sempozyumlara yahut hizmet içi eğitimlere katıldım, okul içi uygulamalara katıldım, iş yerlerini ziyaretlerinde bulundum veya kişisel gelişimlerine yönelik bireysel çalışmalarda bulundum şeklinde cevaplar vermişlerdir.

“Kurslara ve hizmet içi eğitimlere katılmak meslekte gelişmemiz için önemli. Temelden itibaren biz hep eğitimler olduğu zaman bizi seçerlerdi zaten.” (Aydan Öğretmen)

“... diret pratik sahaya girdim. Yani ben sahada yaptım, sahada yetiştim. Yani herhangi bir kursa bir şeye katılmadım direk sahada pratik olarak yetiştim.” (Saime Öğretmen)

“....hani böyle atölye güvenliği adına seminerler veriyorlar ama müdür yardımcımız hani bu kadar sertifikalı değildi o zaman. Tüm okul içinde bilgilendirme amaçlı veriliyordu. Hani okulda bazı deneyimli arkadaşlarımız bize seminer verdiler.” (Selma Öğretmen)

“Mesela staja gidiyorduk. İlk çalıştığım yerde ben “Artema’ya” gidiyordum. Artema’ya (fabrika) gittiğim zaman ben orada yarım saat bir saat kalıyordum. Orada kaldığım süre içerisinde oradaki mühendisle teknikerle irtibata geçiyoruz. Yeni malzemeler neler? Neler çıkmış? Bir geziyordum. Okulda görmediğim kondaktörü orada gördüm.”
(Kadem Öğretmen)

Sorulan soruya “Katılmadım” şeklinde cevap veren öğretmenler ise katılmama sebeplerini, mesleki bilgilerinin yeterli oluşuna, düzenlenen faaliyetlerin il dışında olmasına ya da ulaşım zorluğuna bağlamışlardır.

“O ilk yıllarda çok fazla mesleki gelişim çalışmasına katılamadım. Katılamama sebebimiz çok uzak olduğu için il merkezine gidip gelmemiz sorundu. Zaten gidip gelmemiz sorundu, araç yoktu.” (Gürkan Öğretmen)

3.3. Üçüncü Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanlar nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin oluşturulan temalar Çizelge 3.3 de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Meslek dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alanlar

Tema	Kategori	Kodlar	f		
Mesleki gelişim ihtiyacı	İlk yıllar	Var	Pedagojik gelişim	3	
			Öğrenci iletişimi	3	
			Sınıf yönetimi	3	
			Bilgileri öğrencilere aktarma	1	
			Uygulamalı eğitim	1	
			Mesleki donanım ile ilgili yeni bilgiler	1	
			Materyal eksikliği	1	
			İlk yardım	1	
		Yok	Farkında değil	1	
			Mesleki bilgisi yeterli	5	
		Yakın zaman	Kişisel	Yurt dışı eğitim olanakları	3
				Yüksek Lisans	2
				Alan ile ilgili gelişmeleri takip etmek	1
				İş yeri faaliyetleri	1
				Sektör çalışanları ile bilgi alış verışı	1
	Yenilikleri takip etmek			1	
	Yönetimsel		Okul-Sektör işbirliği	3	
			Laboratuvar ve Atölyelerin güçlendirilmesi	3	
			Fiziki şartların iyileştirilmesi	1	
			Yeniliklerin okullara uyarlanması	1	
			Üniversitelerde meslek öğretmeni yetiştirilmesine yönelik güncellemelerin yapılması	1	
			Yüz yüze uygulamalı eğitimler	1	
	Yönetimsel	Yönetim engellemelerinin olmaması	1		
		Sınav ile öğrenci seçimi	1		
		Uygulamaya yönelik müfredat düzenlemesi	1		
		Mesleki gelişim sürecine öğretmenlerin dâhil edilmesi	1		
			Formalitelerin azaltılması	1	

Çizelge 3.3 incelendiğinde meslek öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda özel alanda gelişime ihtiyaç duymadıkları, ihtiyaçların genelde mesleğe yönelik olduğu görülmektedir.

“Yani farkında olmadığım için belki hocam şu anda geriye döndüğümde evet bazı şeyleri daha dikkatli bakabilir misiniz? Yani bir şey gelmedi başıma Allaha şükür. Ama hani daha dikkatli olabilirmişiz öyle düşünüyorum” (Selma Öğretmen)

“Eğitim sosyolojisi, psikolojisi, eğitim ile ilgili alanlarda üniversitede yeterli bilgi verilmedi. Uygulamaya yönelik bilgi verilmedi. Sadece teorik bilgi verildiğini gördüm. Teorik bilgilerle uygulamada karşılaştığımız sorunların farklı olduğunu düşündüm. O anlamda öğretmenlere öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra eğitimin pedagojik anlamında yönlendirici anlamda seminerler verilirse daha iyi olacağını düşündüm” (Kadem Öğretmen/Pedagojik eğitim)

“Örneğin sınıf yönetimi mesela pedagojik anlamda aldığımız dersler de çok güzel bir ders aldık aslında. Ama sınıfta yüz yüze kaldığımız zaman öğrenci tiplerleri ve zamanın getirdiği farklılıklar. Mesela bizim zamanımızda insanlar başkaydı. Bizim zamanımızda öyle ilk aldığımız eğitim zamanındaki öğretmen öğrenci kitlesiyle şimdiki öğrenci kitlesi arasında dağlar kadar fark var”.(Latife Öğretmen/Sınıf yönetimi)

“Şöyle, iletişim konusu. Şimdi karşımızdaki kitleyi şimdi yetişkin biri alandan geldiğimiz için biz hani, sahadan geldiğimiz için daha çok öğrenci ile iletişim kurma açısından onları hepsi bir birey. Biz hep o gözle gördük ama onların bazen çocukluğunu ve unuttuğum noktalar oluyordu. Daha sert tepkiler veriyordum. Ama sonrasında hani bunun öğrencinin hani iletişimin daha farklı olduğunu anlayarak ve sınıf yönetimini daha iyi öğrenerek, biliyorsunuz bir öğretmenin öğretmenliği öğrenmesi 5-6 yıl ancak sürüyor.”(Sinem Öğretmen/Öğrenci ile iletişim)

“Mesleki anlamda zaten yeterli donanımla geldiğim için bilgi anlamında kendimde zaten bir eksiklik, zorlanacağım bir konu görmedim hani”.(Aydan Öğretmen/ Özel alan yeterliliği)

Bunun yanında ilk yıllarda öğretmenler, materyal geliştirme, mesleki donanımlar ile ilgili yeni bilgiler edinme, ilk yardım gibi kişisel gelişim alanlarında da ihtiyaç hissettiklerini söylemektedirler.

“.....Tabii şartlar yoktu. Bilgisayarda yoktu. Gelişim ortamı yoktu açıkçası....” (Murat Öğretmen/Mesleki donanım eksikliği).

“Zaman zaman mesleki anlamda, eğitim anlamında günün gerektirdiği yenilikçi bir takım alet edevat piyasaya çıktığı zaman bununla ilgili yayınları takip ettik. Bununla ilgili seminerler oldu. Mesela Köyceğiz’de. PLC programlanabilir programları ile ilgili bizim üniversitede görmediğimiz konularla ilgili seminer oldu. Orada biraz eksikliğimizi gidermiş olduk.” (Kadem Öğretmen/Özel alan bilgisi)

Yapılan görüşmeler sonucunda yakın zamanda mesleki gelişime ihtiyaç duyulmadığına yönelik hiçbir olumsuz ifadeye rastlanmamıştır. Yakın zamanda duyulan ihtiyaçlar kişisel ihtiyaç olarak; Yurt dışı eğitim olanakları, Yüksek lisans, Alan ile ilgili gelişmeleri takip etmek, iş yeri faaliyetlerinde bulunmak, sektör çalışanları ile bilgi alış

verisinde bulunmak, yenilikleri takip etmek, mesleği ve öğrencileri sevmek olarak belirtilmiştir.

“Biz mesela yurtdışına gitmem beni bu anlamda çok şey kattı bana. Biliyor musun? İtalya'ya gidip o 112'leri görmek. Keşke bu alanın mesela öğretmeni en başarılı Finlandiya diye diyoruz. Şimdi şu an kim var bilmiyorum. Finlandiya'nın eğitim sistemindeki tüm otorite ne ise, 4 saat galiba eğitim vardı yanlış hatırlamıyorsam. Orada 4 saatin dışında çocukla rahat bırakıyorsun bir toprakla oynatıyorsun Bunu sağla sende öğretmenin kendini geliştirmesi için.” (Latife Öğretmen/Yurt dışı eğitim olanakları)

“....Daha sonra yani meslek liselerine biraz daha önem verip bir tık daha öğrenmek isteyen öğrenci yönlendirilirse bize daha iyi olacağını düşünüyorum. Erasmus gibi projelerle yurt dışındaki öğretmenleri de görmenin faydalı olacağı kanaatindeyim.” (Gürkan Öğretmen/)

“Şöyle, öğretmenlere şu an yüksek lisans yapmak istesem ben idarenin idareye kalmış bir durum. Devlet bu konuda bize biraz da yardımcı olabilir....” (Mustafa Ali Öğretmen/Yüksek lisans yapmak)

Yönetimsel anlamda beklenen ihtiyaçlar; okul-sektör işbirliği, laboratuvar ve atölyelerin güçlendirilmesi, fiziki şartların iyileştirilmesi, yeniliklerin okullara uyarlanması, üniversitelerde meslek öğretmenlerini yetiştirmesine yönelik güncellemelerin yapılması, yüz yüze eğitimlerin düzenlenmesi, yönetsel engellemelerin ortadan kaldırılması, öğrenci seçiminin sınav ile belirlenmesi, uygulamaya yönelik müfredat düzenlemelerinin yapılması, mesleki gelişimin planlama sürecine öğretmenlerin dâhil edilmesi, formalitelerin azaltılması, fiziki şartların iyileştirilmesi, yeniliklerin okullara uygulanması şeklinde ifade edilmektedir.

“Meslek lisesi olarak yani biz ve diğer meslek liselerini sektörle sürekli işbirliğinde olmasının sektörün okullara girmesi gerekiyor. Okullarda meslek öğretmenlerinden tutun da öğrenciden tutun da veya sektör bende neyi istediğini söyleyecek. Yani bazı meslek lisesi müdürleri ile görüşüyoruz. Hocam diyor, “mezun oluyor ama bir tornavida bile tutamıyor adam”. Maalesef sürekli teorik ders teorik ders sonunda götürmeyecek.” (Kazım Öğretmen/Okul-sektör işbirliği)

“Yeni var olan yeniliklere öncelikle okulları adapte etmek lazım. Nasıl yani mesela? Varsayalım bizim atölyelerimizde var olan makinaların birçoğunu biz kullanıyoruz, ama yeni

bir şeyimiz yok yani. Bir tek CNC var yani onda zaten kendini ayrı. Yani bize bunların imkânlarını sunması, önce öğretmene bu imkânların sunulması lazım. Benim fikrim. Mesela bir kimya hocamıza bir laboratuvar imkânı sunmak lazım. Atölye imkânı sunulması gerekiyor.” (İsmet Öğretmen/Fiziki şartların iyileştirilmesi)

“...Burada biraz öğretmenler de biliyorsunuz eğitimi biraz kapalılar yani bir şey yap dediğinizde hani şu eğitime git dediğinizde, birçok eğitime gittikleri için bilemiyorum, hani kendine iyi gelmeyeceğini ya da kendilerine bir faydası olmayacağını düşünebilirler. O yüzden öğretmenin kendisi karar vermeli hangi eğitime eğitimin gitmek istediğine. Ben şu eğitime gitmek istiyorum ya da ben atıyorum, ilk yardım eğitimine gideceğim. Atıyorum ben şu eğitime gitmek istiyorum. Kendim ne ile ilgili eğitime gitmek istiyorsan öğretmen bu konuda geliştirilebilir...” (Aydan Öğretmen/Mesleki gelişimin planlama sürecine öğretmenlerin dahil edilmesi)

“...Tabii ki eğitim anlamında üniversitede öğretmen yetiştirme anlamında sıkıntı mesela. Aynı kefedede olmaz zaten. Yani sistemi konuşursak sistem en baştan o kadar yanlış ki. Bir meslek lisesi öğrencisi bizi yetiştirirken daha çok bölüm branş derslerini önemseyerek yapıyoruz. Her hangi işi yapıyoruz ve kültür dersi birçok az ve diğer öğrencilerle aynı şeyde kullanılıyor. Aynı kulvarda yarışıyorlar. Bu zaten en büyük hata. Burada bir hata var sistemde....” (Saime Öğretmen/uygulamaya yönelik müfredat düzenlemesi)

3.4. Dördüncü Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için neler yapmaktadırlar?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin oluşturulan temalar Çizelge 3.4 de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Çalışmaları

Tema	Katılma Durumu	Kodlar	f
Katıldıkları mesleki gelişim çalışmaları	Katılma	Okul ve bölge temelli hizmet içi eğitimler, projeler	3
		EBA üzerinden mesleki gelişim kursları	2
		Sektör(İş yeri) gezileri	1
		ERASMUS Yurt dışı eğitimleri	1
		Girişimcilik kursu	1
	Katılmama	Merkezi yönetim tarafından düzenlenen eğitimlerin yararlı olmaması	1
		Branşına ait mesleki gelişim çalışmalarının olmaması	1
		Evrak yükü	1
		Zaman yetersizliği	1
		Emeklilik düşüncesi	1

Çizelge 3.4 incelendiğinde, meslek öğretmenlerinin yakın zamanda mesleki gelişim amaçlı katıldıkları ya da katılmadıkları gelişim faaliyetleri ile ilgili kodlar ortaya konulmaktadır. Mesleki gelişim çalışmalarına katılan meslek öğretmenleri bu çalışmaları, okul ve bölge temelli hizmet içi eğitimler, projeler, EBA üzerinden düzenlenen mesleki gelişim kursları, sektör gezileri, ERASMUS tabanlı yurt dışı eğitimleri ve Girişimcilik kursları olarak tanımlamaktadırlar.

“En son Denizli’de 2019 yılında katıldım. Şu anda devam ediyoruz. Geçen sene Aydın’da katılmıştım. İşte onlar nedir hocam? Mesela yazılım geliştirme uzmanlığı kursu, yazılım geliştirme uzmanlığı ve Pandemiden itibaren de EBA’dan uzaktan şeklinde eğitimler alıyoruz.” (Mustafa Ali Öğretmen/EBA üzerinden mesleki gelişim kursları)

“Gezilere önem veriyorum. Yani sektör gezilerine veya alanla ilgili yine bazı o işyerlerine gidip yerinde görmenin, yani pratikte ve sahada öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum ben. Ben kendimi de bu şekilde güncelliyorum. Bu şekilde geldiğim için bunun faydasını da gördüğümü biliyorum.” (Saime Öğretmen/Sektör-İş yeri gezileri)

Mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılmadıklarını söyleyen öğretmenler, bunun nedenini, merkezi yönetim tarafından düzenlenen eğitimlerin yararlı olmadığı kanaati taşımaları, branşlarına ait mesleki gelişim çalışmalarının olmaması, evrak yükünün fazla olması, zaman yetersizliği ve emeklilik düşüncesi olarak açıklamaktadırlar.

“Ama bakanlık anlamında herhangi bir çalışmaya katılmadım. Valla daha sonra nasıl söyleyeyim; bakanlığın açmış olduğu o seminerlerin çok inandırıcı olduğu beynimde, hafızamda canlanmadı.” (Kadem Öğretmen/bakanlık tarafından gerçekleştirilen eğitimlerin yararlı olmadığı kanaati)

“Yok. Şu anda bir şey yok. Zaten sağlık meslek lisesi öğretmenlerin bu konuda hiçbir girişim yok. Bugün EBA yı açın bakın, sağlık alanında hiçbir şey bulamazsınız. Hiçbir şey bulamazsınız. Hiçbir kanıt, hiçbir şey bulamazsınız. Hiçbir sağlık öğretmeni kalkıp da kendini geliştirip buraya bir şey yüklemiyor. Belki ilk yükleyenler, bu nesil olacak diye düşünüyorlar.” (Sinem Öğretmen/Branşa ait mesleki gelişim çalışmalarının olmaması)

“Artık emekliliğe yeşil ışık yakıyorum. Zaten geldi de geçiyor. Bu saatten sonra bu bilgiler bana yeterli gelir diye düşünüyorum.” (İzzet Öğretmen/Emekliliği düşünme)

3.5. Beşinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Var Olan Mesleki Gelişim Etkinliklerini Değerlendirmeleri

Beşinci alt problemde meslek öğretmenlerinin var olan mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. “Var olan mesleki gelişim etkinliklerini nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna ait temalar Çizelge 3.5 de gösterilmiştir.

Çizelge 3.5. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Var Olan Mesleki Gelişim Etkinliklerini Değerlendirmesi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Sunulan mesleki gelişim olanakları	Merkezi yönetim tarafından sunulan olanaklar	MEB'in EBA ve MEBBİS üzerinden sunduğu olanaklar	5
		Hizmet içi eğitimler	5
	Okul ve Mahalli olanaklar	Ders programlarının düzenlenmesi	1
		Koordinatör öğretmenlik yoluyla sektörü tanıma	1
		Kıdemli branş öğretmenleri	1
		Sektör ile işbirliği	1
		Üniversitelerde yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler	1
Sunulan etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönleri	Olumlu yönler	İçeriğin yeterli oluşu	3
		Kişisel imkânlarla gelişim sağlayabilme	2
		Konuların güncel olması	1
		Öğretmen görüşlerinin dikkate alınması	1
		Okul yönetiminin desteği	1
		Mahalli imkânlardan yararlanma	1
		Konusunda uzman akademisyenlerden yararlanma	1
		Kıdemli öğretmenlerden yararlanma	1
		Kalıcı bilgiler kazanma	1
	Olumsuz yönler	Süre yetersizliği	5
		Uygulama yetersizliği	3
		Öğretmen görüşü alınmaması	2
		Branşa yönelik mesleki gelişim çalışmalarının olmayışı	2
		Müfredat yetersizliği	1
		Uzaktan eğitimlerin verimsizliği	1
		Donanımsal yetersizlik	1
		Merkezi yönetimin imkânlarının yetersizliği	1
		Seminer dönemlerinin verimsiz oluşu	1
		Sunulan imkânların nitelik anlamında yetersiz oluşu	1
		Atölye ve Laboratuvar olanaklarının kısıtlı ve yetersiz olması	1
		Sunulan olanakların yüz yüze olmayışı	1
		Planlama zamanının eğitim öğretim içinde oluşu	1
		Uygulama zorluğu	1
		Sertifika vermeye yönelik	1
		Mahalli eğitim şeklinde düzenleniyor olmayışı	1

Çizelge 3.5. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Var Olan Mesleki Gelişim Etkinliklerini Değerlendirmesi (Devamı)

Tema	Kategori	Kodlar	f
Yapılan etkinliklerin mesleki gelişime etkisi	Olumlu etki	Yeni bilgiler edinme	2
		Eksiklikleri fark etme	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırıcı programlar geliştirme	1
		Yeni bakış açısı geliştirme	1
		Farklı bakış açısı kazanma	1
		Kendini güncelleme	1
		Sahada öğrenme	1
		Yeni öğretim metodları öğrenme	1
		Öğrenci niteliğinin arttırması	1
		Kişisel gelişim	1
		Fayda sağlama	1
	Olumsuz etki	Branş ile ilgili güncel bilgilere ulaşamama	1
		Bakanlık tarafından düzenlenen çalışmalarını yarar sağlamayacağı kanaatinin oluşması	1
		Bilinenlerin tekrar edilmesi	1
		Verilen eğitimlerin güncel olmaması	1

Çizelge 3.5 incelendiğinde “Bugün meslek dersi öğretmenleri için var olan mesleki gelişim olanaklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Bakanlığın yapmış olduğu etkinlikleri kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Bu kategoride öğretmenlerin merkezi yönetim (Bakanlık) tarafından EBA ve MEBBİS üzerinden sağlanan olanaklar ve sağlanan hizmet içi eğitimleri mesleki gelişim olanağı olarak gördüğü ortaya çıkmıştır.

“Dediğim gibi şimdi konu nitelik olarak bilişim teknolojileri alanı olduğumuz için aldığımız eğitimlerin konuları gayet güncel. Sürekli geliyor. En son “PitOn” aldık. programlama dilleri hem “android” alıyoruz “Flother” alıyoruz, sürekli çıkanları alıyoruz..... EBA'dan aldığımız kurslara onlar biraz yüzeysel oluyor çünkü EBA’da slaytları hazırlamışlar videoları izle olmuyor bizim.” (Mustafa Ali Öğretmen/MEB’in EBA ve MEBBİS üzerinden sağladığı olanaklar)

“Aslında hemen hemen her konuyla ilgili, örnek veriyorum işte bugün bizim teknolojik gelişimi, PLC kompanzasyon, hidrolik pinomatik bunlarla ilgili her sene değişik illerde açılıyor mesleki gelişim.” (Aslan Öğretmen/Hizmet içi eğitimler)

Öğretmenler mesleki gelişim olanağı olarak mahalli imkânlarla ve okul tarafından düzenlenen faaliyetleri, ders programlarının düzenlemesi, koordinatör öğretmenlik yoluyla sektörü tanıma, Kıdemli branş öğretmenleri, Sektör ile işbirliği ve Üniversitelerde yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler olarak tanımlamışlardır.

“Yani 6 saat ya da işte ne bileyim 8 saat olan dersler uygulamalı dersler kesilmesin” dedi. Benim hoşuma gitti Muammer hocam. Hani biz bunu anlatıyorduk ama emir baştan gelince biraz daha farklı herhalde. Şimdi o zaman kesintisiz koymaya başladılar.” (Selma Öğretmen/Üniversitelerde yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler)

“.....Ama şunu da söylediğimiz Pınar hocam çok güzel ders anlatıyor gerçekten. Ama her üniversite hocasının bu kadar verimli verebilme şansı da yok. Yok yani, her öğretmen çok iyi ders anlatamıyor orada. Bunu sizde görüyorsunuz oradan. Gerçekten donanımlı birilerinin gelmesi lazım. Madem büyük bir kitle öğretmen var bu öğretmenleri eğitecek olan kişilerin de sıradan olmaması gerekir.” (Latife Öğretmen/ Konusunda uzman akademisyenlerden yararlanma)

“Sizin için sunulan bu mesleki gelişim olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna karşı öğretmenlerden alınan dönütlere bakıldığında, sunulan olanakların içerik anlamında yeterli olduğu ve kişisel imkânlarla gelişim sağlayabilme en fazla dönüt alınan olumlu görüşler olduğu görülmüştür. Konuların güncel olması, Öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, Okul yönetiminin desteği, Mahalli imkânlardan yararlanma, Konusunda uzman akademisyenlerden yararlanma, Kıdemli öğretmenlerden yararlanma, Kalıcı bilgiler kazanma öğretmenlerin ortaya koyduğu diğer olumlu değerlendirmelerdir.

“Yani katılmış olduğum kurslar ve seminerler iyiydi bence. Yani yeterliydi.” (Murat Öğretmen/ içeriğin yeterli olması)

“Valla orada yeni müfredatlar yüzeysel olduğu için yani şöyle söyleyeyim genelde şu andaki mesleki dersler ilk öğretmenliğe başladığım yıllara göre ders sayısı ve konu olarak biraz daha kırpıldı yani azaltıldı. “Sadece teorik anlamda ver, fazla üzerinde durmadan çocukları o anlamda yetiştirmeye çalış. Çocuklar görürse bunu son sene stajda uygulamayı görsün. O kadarı yeterli.” Mantığı var. Tabi o bizi zorluyor işin açıkçası. Benim ilk öğretmenliğe başladığım yılda 1. Sınıftaki 16 saatlik atölye dersi şu anda 8 saate düştü. Ama içeriğe bakıyoruz. İçerik aynı.” (Kadem Öğretmen/ içeriğin yeterli olması)

“Ama biz kendi çabamız da şey yapıyoruz, veriyoruz. Yıllar önce ben gitmiştim bir Ankara’da bir kursa. Hatta makinalar için onun dışında yeni bir şey öğrenmedik doğrusu. İlk zamanlarda genelde işletmelerimizden destek alıyoruz bu konuda. Mahalli imkânlardan yararlanıyoruz. Merkezi imkânlar pek fazla yok. Ya da işte bir başka okuldaki diğer, hani daha önce gitmiş olan böyle arkadaşlarla destek oluyoruz. Başka okullardan başka illerden kendiniz kursa gitmiştik yine. Kendi çabamızla yine...” (Leman Öğretmen/Mahalli imkânlardan yararlanma)

“Mesela bir hocamız örnek veriyorum. Şenol hocamız bir sorun yaşadığım zaman onun bilgilerinde faydalanmak da bayağı kalıcı oluyor. Yani geldiğim yerde bunu fazlasıyla kullandım diyeyim. Orada da Muzaffer Can vardı. Ahmet hocam vardı. Bunlar işlerini bırakıp gelip bana eksik olduğum yerde anlatılardı. Yani orada baya bir açığımı kapattım diyebilirim yani.” (İsmet Öğretmen/Kıdemli öğretmenlerden yararlanma)

Fakat süre ve uygulamaya yönelik yetersizlikler, öğretmen görüşlerinin alınmaması ise en fazla dönüt alınan olumsuzluklar olduğu görülmüştür. Branşa yönelik mesleki gelişim çalışmalarının olmayışı, Müfredat yetersizliği, Uzaktan eğitimlerin verimsizliği, Donanımsal

yetersizlik, Merkezi yönetimin imkânlarının yetersizliği, Seminer dönemlerinin verimsiz oluşu, Sunulan imkânların nitelik anlamında yetersiz oluşu, Atölye ve Laboratuvar olanaklarının kısıtlı ve yetersiz olması, Bakanlık ya da mahalli imkânlarla sunulan olanakların yüz yüze olmayışı, hizmet içi faaliyet planlama zamanının eğitim öğretim içinde oluşu, yapılan çalışmalara yönelik uygulama zorluğunun olması, düzenlenen çalışmaların sertifika vermeye yönelik olması ve mesleki gelişim çalışmalarının mahalli eğitim şeklinde düzenleniyor olmayışı sunulan olanakların olumsuz yönleri olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Valla orada yeni müfredatlar yüzeysel olduğu için yani şöyle söyleyeyim genelde şu andaki mesleki dersler ilk öğretmenliğe başladığım yıllara göre ders sayısı ve konu olarak biraz daha kırpıldı yani azaltıldı.” (Kadem öğretmen/ Müfredat yetersizliği)

“Bizde olmuyor, etkili olmuyordu sonuçta. Hani bir video izlediysem oturacağım bilgisayar da onu hemen kendim pratik yapmam lazım. Yani böyle anlat geç, anlat geç olmuyor o zamanın da olmaz öyle. Yani muhakkak ki uygulamaya kendin vereceksin.” (Mustafa Ali Öğretmen/ Uygulamada yetersizlik)

“Yani Aydın merkezde olsa ve bir çoğumuzda oluyor. Okulumuzda olsa zaten bir çoğuna katılırız. Yani şu anda son teknolojik elektrikli cihazların kullanımı ile ilgili kendimi ben eksik hissediyorum. Mesela Kompanzasyon yeni yeni sistemler var .Ondan sonra otomasyon teknolojileri ilgili elektrik bağlı olduğu yeni yeni sistemler var bunlarla ilgili mesleki eğitim kursu verilse gelişim kursu verilse. bu buralarda açılrsa hele hele, kendi okulumuzda açılrsa çok daha süper olur.”(Aslan Hoca/ Mahalli eğitim şeklinde düzenleniyor olmayışı)

Öğretmenler, kendilerine sunulan mesleki gelişim olanakları sayesinde eksikliklerinin farkına vardıklarını ve yeni bilgiler edindiklerini söylemişlerdir. Ayrıca bunun yanında, öğrenmeyi kolaylaştırıcı programlar geliştirme, yeni bakış açısı geliştirme, farklı bakış açısı kazanma, kendilerini güncelleme, sahada öğrenme, yeni öğretim metodları öğrenme, öğrenci niteliğini arttırma, kişisel gelişim sağlama ve öğrendikleri bilgilerden fayda sağlamada yönünden de katılmış oldukları mesleki gelişim çalışmalarının kendileri için yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

“O uluslararası yemekler konusunda özellikle staj yaparlarken. Mesela burada öyle bir şey yok. Mesela otellerin lokantaların önünde bugün menüde ne varsa hocam önce

camekanın onun önüne koyuyorlar. Örnek veriyorum Mercimek çorbası mı, mercimeği işte o vitrinin önüne koyuyorlar. Yanında ekmek yanında ne varsa o gün menüde ne varsa. Bizim çok ilgimizi çekti.” (Selma Öğretmen/Farklı bakış açısı geliştirme)

“...yani pratikte ve sahada öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum ben. Ben kendimi de bu şekilde güncelliyorum. Bu şekilde geldiğim için bunun faydasını da gördüğümü biliyorum.” (Saime Öğretmen/Kişisel imkânlar)

“.....Bakanlığındaki gündemi bilmezsem merkezde Milli Eğitim’de adam yetiştiremem. Onlara adam yetiştiriyorum ben. Fırın benim.” (Latife Öğretmen/öğrenci niteliğinin artırılması)

Branş ile ilgili güncel bilgilere ulaşamama, bakanlık tarafından düzenlenen çalışmaların yarar sağlamayacağı kanaatinin oluşması, bildiklerinin katıldıkları çalışmalarda tekrar ediliyor olması ve verilen eğitimlerin güncel olmaması gibi olumsuzluklar sunulan olanakların öğretmenler üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler olarak ifade edilmiştir.

“Bunlarda zaten bir şey kazandırmadı. Çünkü çoğu zaten 20 yıllık öğretmenlik hayatımızda kazandığımız tecrübeler sonucunda neler yapabileceğimizi anlatan bir konuydu o seminerlerin içeriği zaten. Onlar da bizde zaten oluşmuştu. Kaldı ki zaten bugün o gün anlatılan konuları KPSS sınavına giren bugün eğitime yönelik çalışmaya da eğitime atanacak olan bireyler okulların A’dan Z’ye zaten öğrenmiş oluyorlar. Onları öğrenmeden iyi bir puan almaları mümkün değil. O yüzden o seminerler de bizim için çok faydalı olduğunu söylemem.” (Aslan Öğretmen/Bilinen şeylerin tekrar edilmesi)

“Ama şu var eskiden sağlık bakanlığa bağlı iken bu bilgilere ulaşmamız daha kolaydı. Çünkü kendisini eleman ürettiğim için o bilgilerin aynısı bize geliyordu. Şimdi gelmiyor.” (Latife Hoca/Branş ile ilgili güncel bilgilere ulaşamama)

“Valla daha sonra nasıl söyleyeyim; bakanlığın açmış olduğu o seminerlerin çok inandırıcı olduğu beynimde, hafızamda canlanmadı.” (Kadem Öğretmen/ bakanlık çalışmalarının yarar sağlamayacağı)

3.6. Altıncı Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Etmenler

Araştırmanın altıncı alt probleminde meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen etmenlerin neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. “Mesleki gelişiminizi etkileyen olumlu/olumsuz etkenler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Çizelge 3.6 da temalandırılmıştır.

Çizelge 3.6. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Etmenler

Tema	Kategori	Kodlar	f
Mesleki gelişimi etkileyen etmenler	Olumlu	Meslektaş iletişimi	4
		Öğrenci sayısının az olması	2
		Okul yönetimi	2
		Öğrenci hazırbulunuşluğu	2
		Öğrenci niteliği	2
		Kişisel motivasyon	2
		Atölye ve laboratuvarların yenilenmesi	1
		Okul türü	1
		Lise ders içeriği	1
		Okul-iş yeri işbirliği	1
		Arkadaşlar	1
		Milli Eğitim Bakanı'nın eğitim kökenli olması	1
		Meslek liselerine yönelik yapılan çalışmalar	1
		Kurs ve seminerlerin düzenleneceği yerler	1
		Branşa yönelik düzenlenen fuarlar	1
		Okul içi öğrenciye yönelik sosyal etkinlikler	1
	Olumsuz	Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği	6
		Uygulama alanlarının azlığı	2
		Fiziki şartlar	2
		Öğrenci güdülenme düşüklüğü	2
		Okul yönetiminin yaklaşımı	2
		Okula öğrenci alım şekli	2
		İş yükü fazlalığı	2
		Meslek liselerine yönelik ön yargı	2
		Veli ön yargısı	2
		Veli ilgisizliği	2
		Öğrencinin öğrenme isteksizliği	2
		Kalabalık sınıf mevcudu	1
		Yeni evli olmak	1
		Çocuk	1
		Materyal yetersizliği	1
		Aile sorumlulukları	1
		Haksız atamalar	1
		Yönetimin tarafsız olmaması	1
		Meslektaş	1
		Müfredat yoğunluğu	1
		Veli eğitim seviyesinin düşük olması	1
		Okul yönetimi	1

Çizelge 3.6 incelendiğinde meslek öğretmenlerini mesleki gelişimleri anlamında en çok motive eden etkenin meslektaş iletişimi olduğu görülmektedir. Bunu yoğunluk sırasına göre, öğrenci sayısının az olması, okul yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, öğrenci niteliği, kişisel motivasyon, atölye ve laboratuvarların yenilenmesi, okul türü, lise ders içeriği, okul-iş yeri işbirliği, arkadaşlar, Milli Eğitim Bakanı'nın eğitim kökenli olması, meslek liselerine yönelik yapılan çalışmalar, kurs ve seminerlerin düzenleneceği yerler, branşa yönelik düzenlenen fuarlar ve okul içi öğrenciye yönelik sosyal etkinlikler takip etmektedir.

“Ben bilişim teknolojileri öğretmeniyim. Meslek lisesi bana çok artı şeyler katıyor bu anlamda. Bazı konularda meslektaşlarım ile iletişim halinde olmam mesleki gelişimime olumlu katkılar sağlıyor tabi ki de.” (Mustafa Ali Öğretmen/ Okul türü, meslektaş iletişimi)

“Şu anda sadece okul yönetimi destek veriyor. Okul yönetimi kaldı. Mesleki gelişimi olumlu olarak etkilenen bireysel ilişkilerim okul yönetimini bireysel ilişkilerin kaldı. Bunun haricinde bir şey yok.” (Gürkan Öğretmen/ Okul yönetimi)

“Şu anda mesleki gelişim olumlu yönde etkilenen sadece ben öğrencilerim diyorum. Başka hiçbir şey değil. Öğrenmeye açık öğrenci varsa benim mesleki gelişimimi artırır. Öğrenmeye açık öğrenci yoksa yapacak bir şey yok yani. Çünkü bizim meslek grubu biraz daha böyle yaşlı bir meslek grubu.” (Sinem Öğretmen/ Öğrenci niteliği)

“Örnek veriyorum. Elektrik Öğretmenin bir Tornacı. makinacı bir öğretmenden bir desteği olduğunda makineyle ilgili tesisatın nasıl çalıştığıyla ilgili bir gelişim sağlıyoruz veya gelişmiş teknolojilerin ya da sanayideki yeni yeni mamülleri, ürünleri tanımaya fırsat buluyoruz fuarlar sayesinde. Fuarlara katılımcı yani izleyici konumunda değil, fuara sergiye bir ürün çıkarma konusunda çalışırsak bunlar oluyor.” (Aslan Öğretmen/Mesleki fuarlar)

Çizelge 3.6 incelendiğinde meslek öğretmenlerinin gelişimlerinde olumsuz etkisi olan etkenler, öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği, uygulama alanlarının azlığı, fiziki şartların olumsuzluğu, öğrenci güdülenme düşüklüğü, okul yönetiminin yaklaşımı, okula öğrenci alım şekli, iş yükü fazlalığı, meslek liselerine yönelik ön yargı, veli ön yargısı, veli ilgisizliği, öğrencinin öğrenme isteksizliği, kalabalık sınıf mevcudu, yeni evli olmak, çocuk, materyal yetersizliği, aile sorumlulukları, haksız atamalar, yönetimin tarafsız olmaması, meslektaş, müfredat yoğunluğu, veli eğitim seviyesinin düşüklüğü ve okul yönetimi şeklinde görülmektedir.

“Öğrenci olumsuz etkiliyor. Öğrencilerde istek olmadığı için ya da istek olsa da çocuğun kapasitesi yeterli gelmiyor bazen bizim konularımıza.” (Mustafa Ali Öğretmen/ Öğrenci hazırbulunuşluluğunun olmaması, öğrencilerin öğrenme isteksizliği)

“Zaman zaman müdürlerimizin böyle bir farklı işte o ünitelerden farklı ürünler yapmaya çalıştığımızda hep böyle yani “planınızda bu var mı?”. İşte yani hep plana göre gidiyoruz. Yani örnek, o üniteye birden fazla uygulama yapabiliriz ama “ünitemizde bu var mı? Gibi. Bu bizi daha önceki meslek arkadaşlarımız da hep gerdi. Yani biz böyle, hani kocaman bir marketimiz yok ki gidiyoruz, oradan alışveriş yapıyoruz. Elimizde olanlarla bazen de değerlendirebiliyoruz. O bizi hep böyle şey yaptı.” (Selma Öğretmen/ Müfredat yetersizliği, okul yönetimi)

“Öğrenci niteliği, velilerin mesleki eğitime gereken değeri vermemesi mesela. Çünkü mesela tüm anne babalar, “çocuğum Anadolu lisesine gitsin” telaşında. Yani çocuğun seviyesinin ne olduğuna bakılmadan mesleği öğrenme arzusu var mı yok mu bunlara bakılmadan herkes masa başı çok ucuz iş olsun diyor yazık yani.”(İzzet Hoca/Öğrenci niteliği, meslek lisesine yönelik ön yargı)

“En büyük etken. yani idare ediliş şeklimiz. Yönetim. Öğrenci niteliğinin düşük olması. Velilerin ilgisizliği ve velilerin de eğitim düzeyinden oldukça düşük olması.” (Aslan Öğretmen/Okul yönetimi, veli ilgisizliği, velilerin eğitim seviyesinin düşüklüğü)

“Olumsuz yönde etkileyen isteksiz ve eee şey öğrenciler. Yani nasıl söyleyeyim yani. Hiç almaya açık öğrenciler olmadıkları için. Dolayısıyla sana var olan bilgimi anlatmam ve karşıdakini sorgulaması beni burada eksiye götürür, boşluğa düşürüyor.”(İzzet Öğretmen/Öğrencinin öğrenme isteksizliği)

“....Bunların hiçbirini bilmeyen öğretmen arkadaşımız benim yerime dersime girdi. Yani motivasyonun kalmıyor ki ya şey hani ben de heyecanla sevgiyle.” (Latife Öğretmen/Haksız atamalar)

3.7. Yedinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Planları

Araştırmanın yedinci alt probleminde meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik planlarının neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. “Yapmak istediğiniz

ya da planlayıp da yapamadığınız çalışmalar var mı?, “Varsa nedenleri nelerdir?” ve “İlerideki meslek yaşamınız için mesleki gelişim planınız var mı?” sorularına verilen cevaplar Çizelge 3.7’de temalandırılmıştır

Çizelge 3.7. Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Planları

Tema	Kategori	Kodlar	f
Gerçekleştirilemeyen planlar	Var	Hizmet içi eğitimlere katılmak	3
		Kişisel gelişim	1
		Yüksek Lisans	1
		Kendi alanı ile ilgili yurtdışı uygulamaları görmek	1
		Doktora yapmak	1
	Yok	Tüm planlarını gerçekleştirmiş	2
		Alanı ile ilgili MEB çalışmalarının yetersizliği	1
		Günübirlik projeler	1
		Bilgilerinin yeterli gelmesi	1
Planların gerçekleşmeme nedenleri	Mesleki	Yönetmelik destek eksikliği	3
		Üniversiteye geçiş olanaksızlığı	1
		Kariyer basamaklarının eksikliği	1
		Seminerlerin il dışında yapılması	1
		Bakanlığın sağlık meslek liselerine yaklaşımı	1
	Kişisel	Yeni evli olma	1
		Eş desteği olmaması	1
		Kadın olma	1
		Maddi yetersizlik	1
		Aile yaşamı	1
	Var	Alanında yeni konular öğrenmek	3
		Kişisel gelişim faaliyetlerine katılmak	2
		Mühendislik okumak	1
		Mesleğe yönelik işletme açmak	1
		Yüksek lisans yapmak	1
		Yönetici olmak	1
		Eksikliğini hissettiği konularda araştırma yapmak	1
		Emeklilik düşünüyor	2
Mesleki gelişim planları	Yok	Engellendiğini düşünüyor	2

Çizelge 3.7’de meslek dersi öğretmenlerinin gerçekleştiremedikleri planlarının yüksek lisans yapmak, kişisel gelişimlerini gerçekleştirmek, hizmet içi eğitimlere katılmak, kendi alanları ile ilgili yurt dışı uygulamaları görmek ve doktora yapmak olduğu görülmektedir.

“Tüm yurt dışındaki ilk yardımla ilgili kuruluşları görmek isterdim. Bir yani orada nasıl uygulamalar yaptıklarını görmek isterdim.” (Latife Öğretmen/Kendi alanı ile ilgili yurt dışı uygulamaları görmek)

“Okul haricinde daha fazla kişisel ve mesleki gelişime yönelmem lazım.” (Mustafa Ali Öğretmen/ Kişisel gelişimini gerçekleştirme)

“Mesela doktora yapmayı isterdim. Ben kendi mesleğimle alakalı mesela yüksek lisansım halk sağlığı alanında. Bunu ilerletmek isterdim açıkçası. Yani onu isterdim. Doktora yapmayı isterdim açıkçası.” (Aydan Öğretmen/Doktora yapmak)

“Üniversitede bunun eğitimini almadık. Yaygın ve kullanılan bir dil de değil. Bu güne kadar bakanlığın böyle bir çalışması olsaydı katılırdım.”(Gürkan Öğretmen/Hizmet içi eğitime katılmak)

Mesleki gelişimleri için gerçekleştiremediği planlarının olmadığını ifade eden öğretmenler bunun nedeni olarak planladıkları tüm çalışmaları gerçekleştirmelerini, alanları ile ilgili MEB tarafından düzenlenmiş faaliyetlerin yetersiz olmasını, günübirlik projelerini ve halen hazırda var olan bilgilerinin yeterli olmasını göstermişlerdir.

“Şu ana kadar planladığım her şeyi yaptım yani her şeyi gerçekleştirdim.” (Leman Öğretmen/ Tüm planları gerçekleştirme)

“Yok. Şu anda bir şey yok. Zaten sağlık meslek lisesi öğretmenlerin bu konuda hiçbir girişim yok. Bugün EBA yı açın bakın, sağlık alanında hiçbir şey bulamazsınız.” (Sinem Öğretmen/ Alanı ile ilgili MEB çalışmalarının yetersizliği)

“Yani bilgisayar üzerine bir dönem yoğunlaştım o da web tasarımı konularında. Bizim asıl branşımız Muhasebe artı bilgisayarda çok geniş bir alan. Web tasarımı falan gelince artık bıraktım orada. Devam ettirmedim artık. Çünkü bize az bir bilgisayar bilgisi yetiyor. Muhasebe açısından çok da ileri seviye gerekiyor.” (Murat Öğretmen/ Bilgilerin yeterli gelmesi)

Meslek öğretmenlerine mesleki gelişime yönelik planlarının gerçekleştirilememe nedenleri sorulduğunda, mesleki anlamda yönetsel destek eksikliği, üniversiteye geçişin olanaksızlığı, kariyer basamaklarının eksikliği, düzenlenen seminerlerin il dışında olması ve bakanlığın meslek liselerine yaklaşımının planlarını gerçekleştirememe nedeni olduğunu ifade etmişlerdir.

“Şöyle, öğretmenlere şu an yüksek lisans yapmak istesem ben idarenin idareye kalmış bir durum. Devlet bu konuda bize biraz da yardımcı olabilir. Mesela bir gün ya da iki gün yüksek lisans yapıyorsa bir öğretmen ona kolaylık sağlanabilmesi...” (Mustafa Ali Öğretmen/Yönetsel desteğin eksikliği)

“Hani şöyle üniversiteye geçmeyi düşünseydim, mutlaka doktora yapmayı düşünürdüm ama üniversite geçme gibi durum yok. Yani isteğim de yok. O yüzden de hani şimdi yüksek lisansın da bize pek bir şey olmadığı için biliyorsunuz, işte eskiden uzman öğretmenlik falan vardı. O da şu anda verilmediği için hani bana şey anlamında bir katkı sağlamıyor.” (Aydan Öğretmen/ Üniversiteye geçiş olanaksızlığı, Kariyer basamamak eksikliği)

“Nereye ve ne zaman çıkacağı, kalacak olduğu yerler gibi, işte. Yani problemler bizim birazcık da o tip seminerleri katılmamıza engel oluyor.....Yani ilimiz de kendi mesleki anlamda eğitim anlamında değildi de, elektrik konusuyla ilgili mesleki yeterlilik kazanmak istediğimiz de aslında bu il bazında açısı çok daha iyi olur.” (Aslan Öğretmen/Seminerlerin il dışında yapılması)

Meslek öğretmenleri gelişim planlarını gerçekleştiremelerine engel olan kişisel etmenleri, yeni evli olma, eş desteğinin olmaması, kadın olma, maddi yetersizlik ve aile yaşamı olarak tanımlamışlardır.

“Bunun yanında evliliğim yeni. Ayrıca çocuk da oldu. Bunlarda ister istemez olumsuz etkiliyor.” (Mustafa Ali Öğretmen/ Yeni evli olma)

“Yani şimdi şöyle, böyle bir durumda zaten çocuk yani biz çalışan kadınlar hem çalışıyoruz hem annemiz hem ev hanımıyız. Böyle olunca. Hani daha doğrusu çok eşimin de desteğini göremedim bu konuda. ve çocukları yetiştirirken ben tek başıma yetiştirdim. Gurbette de olduğum için çok fazla ilgilenemedim bu konularla.” (Saime Öğretmen/Kadın olma, Eş desteğinin olmaması)

“Maddi yetersizlik başta geliyor. Günümüzde yurt dışı olanaklarını ne kadar pahalı olduğu biliniyor.” (Latife Öğretmen/Maddi yetersizlik)

“Aile hayatı. İşte çocukların kendisinden eğitim, onlardan uzak kalmamak gereği gibi faktörler mesleki gelişim çalışmalarına katılmama engel oluyor.” (Aslan Öğretmen/ Aile hayatı)

Bundan sonraki meslek yaşamları içerisinde mesleki gelişimlerine yönelik planları sorulan meslek öğretmenleri, bu planlarını, alanında yeni konular öğrenmek, kişisel gelişim faaliyetlerine katılmak, mühendislik okumak, mesleğe yönelik işletme açmak, yüksek lisans

yapmak, yönetici olmak ve eksikliğini hissettikleri konularda araştırma yapmak olarak tanımlamışlardır.

“Ya şimdi mesleki gelişim kurslarına katılmak bizim mesleki gelişimiz konusunda faydalı olacağına kesin inanıyorum.” (Aslan Öğretmen/Alanında yeni konular öğrenmek)

“Valla öğrencilerimle birlikte tüm hastane ortamlarında girişimsel işlem yapmayı istiyorum. İnşallah böyle bir şey tekrardan girişimsel işlem yapma hakkı verilir de öğrencilere onu güzel bir şekilde gösterebiliriz.” (Sinem Öğretmen/Alanında yeni konular öğrenmek)

“Yani ben aslında yüksek lisans yapmak istiyorum. Tezsiz. ama mesleğimle yani bu rehberlikle ilgili mesela psikolojiyle ilgili. Yani çocuklara yaklaşım nasıl olabilir de ne bileyim daha daha fazla ne yapabiliriz çocuklar için diye iletişim konusunda. Yani ben tezsiz olarak ama tezsiz.” (Aydan Öğretmen/Yüksek lisans yapmak)

“Ben kendime yöneticilik anlamında bir kendine bir yol çizmiş durumdayım. Yani verimli olabileceğim meslek lisesinde müdürlük gibi talep söz konusu. kazanmışsın sınav puanı da var şuanda bilmiyorum nereye varırız bilemiyoruz. Her sene de giriyoruz sınavlara. Ya kendi adımları bu noktada yani yöneticilik konusunda gelişim içerisindeyim.” (Kazım Öğretmen/Yönetici olmak)

Meslek yaşamlarının devamında mesleki gelişimleri için herhangi bir planlarının olmadığını söyleyen meslek öğretmenleri, bunun nedeni olarak, emeklilik düşüncelerini ve kendilerinin engellendiklerini düşüncelerini göstermişlerdir.

“Yok hayır yok. Artık emekliliğim geldi çünkü. Ben artık yani emekli olduktan sonra da bir şey yapmayı düşünmüyorum işin doğrusu. Artık “unumu eledim, eleğimi astım” diyorum açıkçası.” (Saime Öğretmen/Emeklilik düşünüyor)

“İlerleyen süreçte ne olur artık bir yıl iki yıl sonra artı bir şey olursa tekrar belki bu konuda kendinizi motive edebilir. Ama şu yaşanan politikalar, uygulamalar insanın motivasyonunu düşürüyor.” (İzzet Öğretmen/Engellendiğini düşünüyor)

3.8. Sekizinci Alt Problem: Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Sürdürmeye Yönelik Önerileri

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürmeye yönelik önerilerinin neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. “Mesleki gelişiminizi sürdürebilmek için nelere ihtiyaç var, neler yapılmasını önerirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar Çizelge 3.8’de temalandırılmıştır

Çizelge 3.8. Meslek Dersi Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Önerileri

Tema	Öneri türü	Kodlar	f
Mesleki gelişime ilişkin öneriler	Okula ilişkin öneriler	Atölye ve laboratuvarların modernizasyonu	4
		Sektör içerisinde okulların açılması	3
		Materyal eksikliklerinin giderilmesi	1
		Alan ile ilgili yazılım programlarının sağlanması	1
		Sosyal olanakların sağlanması	1
		Prosedürlerin olmaması	1
		Uygulama ağırlıklı olması	1
	Öğrenciye ilişkin öneriler	Öğrenci hazırbulunuşluğu	3
		Nitelikli öğrenci	2
		Kontenjan düzenlemesi	3
		Öğrencinin sınavla alınması	2
		Amaçlı öğrenci gelmesi	1
		Öğrencilerin daha erken sınıflarda staj yapma imkânının olması	1
		Üniverite ile bağlantılı öğrenci yetiştirme	1
	Yönetime ilişkin öneriler	Öğretmen gelişimine destek olunması	2
		Donanımlı yönetim kadrosunun olması	1
	İşbirliğine ilişkin öneriler	Okul-sektör işbirliği	2
		Yönetim-öğretmen işbirliği	1
		Okul-veli işbirliği	1
		Ekip çalışması	1
		Öğretmen dayanışması	1
		Motive edici unsurların işbirliği	1
		Okula aidiyet	1

Çizelge 3.8 incelendiğinde meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin önerilerinin dört tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenler mesleki gelişimlerine ilişkin olarak, okullardaki atölye ve laboratuvarların modernize edilmesini, meslek okullarının sektör içerisinde kurulmasını, okullardaki materyal eksikliklerinin giderilmesini, okullarda alanları ile ilgili yazılım programı eksikliklerinin giderilmesini, okullarda sosyal olanakların sağlanmasını, prosedür işlerinin olmamasını ve okullarda uygulamalara ağırlık verilmesini istemişlerdir.

“Çalışacağım okulun ihtiyaç duyabileceğim yazılım programlarını bana sağlayabileceği ve atölyelerde bu programları uygulayabileceğim alanlar oluşturmasını isterdim. Bizim alanımız belki de en hızlı değişim gösteren alan. Bu sebeple yenilikleri takip

etmek bizi de zorlayabiliyor. Böyle bir laboratuvarımız ve programlarımız olması bizim açımızdan iyi olur diye düşünüyorum.”(Mustafa Ali Öğretmen/Atölye ve laboratuvarların modernizasyonu)

“Meslek liseleri hizmet ettikleri sektörler kesinlikle iç içe olması gerekir. Sektörün ne istediğini bilecek. Sen tabi ki sektör de benim burada ki çıktımı ürünümü iyi muhafaza edecek, değerlendirecek.” (Kazım Öğretmen/Meslek liselerinin sektör içerisinde açılması)

“Ancak tabii öğrencinin burada mutlu olmasını sağlayacak hayal ettiniz bir okul tablosu çizer misin dediğinde, kafama sadece atölyelerin mesleki anlamda donanımlı olması gelmiyor. İşte okulumuzun kapalı spor salonun olması, spor sahalarının olması öğrencilerin değişik sosyal etkinliklerle sürekli olarak ama kesintiye uğramış bir vaziyette değil de, ilgileniyor olması işte halk oyunları gibi müzik gibi futbol gibi değişik spor dalları gibi.” (Aslan Öğretmen/Sosyal olanakların sağlanması)

“Harici olarak düşünürsek işte herhangi bir ekipmanı istediğiniz zaman ya da bir proje yapacağımız zaman fazlasıyla evrak isteniyor bizden. Bu evrakların bu kadar çok olmaması. Çünkü gerçekten bu evraklar insanı bazen bir yerden sonra prosedür diyelim, şey yapıyor yani yapmak istediği işten soğutuyor uzaklaştırıyor.” (İsmet Öğretmen/Prosedür işlerinin olmaması)

“Mesela ambulansını, Hasta odasını yatağı dahil tamamen böyle birebir eşleştirilmiş haliyle isterim. Yani böyle büyük bir okul isterim. Böyle maketin doğum yapan maketten tutun her şeyi ile acili yaşatabileceğim. Böyle bir okulda olması olmak isterdim. Ama hiç görmedim böyle bir ortam. Fakat ben göreceğim olursam, emekliliğim geldi artık böyle demeyeceğim tabi öyle.” (Latife Öğretmen/Uygulama ağırlıklı okul)

Meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için öğrenciye yönelik önerileri, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yüksek olması, okula gelecek olan öğrencilerin nitelikli olması, öğrenci seçiminde kontenjan düzenlemelerinin yapılması, meslek liselerine öğrenci seçiminin sınavla yapılması, meslek liselerini amaçlı öğrencilerin tercih etmesi, öğrencilerin daha erken sınıflardan itibaren staja çıkmaları ve üniversite ile bağlantılı olarak öğrenci yetiştirilmesi şeklindedir.

“Çocuk bir şey almak istedikten sonra bizim de kendimizi geliştirmemiz gerektiğini hissedeceğiz. Bu da bizim gelişimizi sağlayacak” (Alan Öğretmen/ Öğreci hazırbulunuşluğu)

“Meslek lisesi öğretmeni, meslek dersi öğretmeni anlamında ilk göreve başladığımda gerçekten amacı teknik anlamda kendini yetiştirmek isteyen öğrenciler okullara kayıt yaptırıyorlardı. Şu andaki sistemde meslek liselerine gelen öğrencilerin kapasiteleri, eğitim seviyelerinin biraz düşük....”(Kadem Öğretmen/Öğrenci hazırbulunuşluğu)

“Sen artık sıralamada bir ölçüsü getirmen gerekiyor.. Ama şu da var elbette notu iyi olan öğrenci başarılı olacak diye bir şart yok ama ne bileyim bir seçici bir şeyler olabilir. Ne bileyim. Turizm otelcilik liselerinde oluyor ya. Bazen işte komisyonlar kurulup artık mülakat bir şeyler yapıyor ve bunlarda gerçekten... İşte 8 sınıfta alan tanıtımları yetersiz. Bunları sağlıklı bir şekilde yapamıyoruz.”(İzzet Öğretmen/Sınav ile öğrenci alımı)

“Hayalimdeki okul kesinlikle sadece meslek lisesinde, çok iyi meslek lisesinde okuyarak ve ilgi ve yeteneğine göre okuyup yine aynı şekilde kendi öyle kendisi gibi meslek lisesinden mezun olan öğrencilerle beraber üniversitede okumasını isterdim. Yani amacım bir olması gerekiyor.”(Saime Öğretmen/Üniversite ile bağlantılı olarak öğrenci yetiştirilmesi)

Mesleki gelişimleri için meslek öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin önerileri, yönetim kadrosunun donanımlı olması ve öğretmenlere mesleki gelişimleri için destek olmaları şeklindedir.

“İdarecilerin bizi anlamışını beklerim bir de. Yani yüksek lisans yapmak istiyorum. Ders programım ayarlanır mı ayarlanmaz mı bilemiyorum” (Mustafa Ali Öğretmen/Öğretmen gelişimine destek olunması)

“Ben idari kadronun ilgili olmasını isterim. Baştaki kişiden kaynaklı olarak hani Müdür atıyorum, Müdür yardımcısı. Ekip olarak öğretmene değer verilmesini isterim.” (Aydan Öğretmen/ Donanımlı yönetim, öğretmen gelişimine destek olunması)

Meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için işbirliğine ilişkin önerileri, okul sektör işbirliği, yönetim- öğretmen işbirliği, okul-veli işbirliği, ekip çalışması, öğretmen dayanışması, motive edici unsurların işbirliği ve okul aidiyeti şeklindedir.

“Yani bilişim teknolojileri alanında böyle il bazında işletmeler ve daha iyi işletmelerle haşır neşir olmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Bir taraftan da. Çünkü yani ilçedeki şu üç tane okulun bilişim teknolojileri alanının olmasının verdiği bir handikap var. Ortalama 50 60 öğrenci kaldıracak kadar işletme yok ilçemizde. En önde giden de bu konuda Endüstri meslek lisesi.” (Gürkan Öğretmen/ Okul-sektör işbirliği)

“Ekip olarak öğretmene değer verilmesini isterim. Öğretmenin de aynı şekilde onlarla iletişimi koparmadan iyi bir nasıl diyeyim, bir ekip çalışmasını isterim. Çok ekip çalışmasından öğretmen olmazsa olmaz müdür olmazsa olmazdı. Yani bunlar birinde kopuk olduğu anda bunun için öğrenci etkileniyor. Çünkü öğrenciye biz tam olarak disiplin de veremiyoruz, eğitimde veremiyoruz.” (Aydan Öğretmen/Yönetim-öğretmen işbirliği)

“Veli de vatandaşların veli de var işin içinde. Bazen öğrenci çok şey yapmak istiyor, yapmak istiyor ya da bölümde kalmak istiyor ama veli istemiyor. Ya da işte herhangi bir faaliyette hepimizin istekli olup çalışması gerekiyor. Hep beraber birlikte olursak daha rahat, daha güzel şeyler ortaya çıkabilir.” (Leman Öğretmen/ Okul – veli işbirliği)

“Yani bu mesleki gelişim tek başına öğretmen ile olan bir şey değil. Motive edici unsurların hepsinin ayakta olması lazım.” (Aslan Öğretmen/ Motive edici unsurların işbirliği)

4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alanyazına dayanarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin “Mesleki Gelişim” kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların bu kavramı çoğunlukla kendini yenilemek, kurslara katılmak, kendini güncellemek, hizmet içi eğitim almak, gündemi takip etmek, yeniliklere uyum sağlamak, alanyazın taramak, yeni şeyler öğrenmek, çağa ayak uydurmak, teknolojiye uyum sağlayabilmek gibi yenilikçi faaliyetler olarak tanımladıkları görülmüştür. Elde edilen bu tanımlamalar Uştı, Taş ve Sever’in (2016) yapmış oldukları araştırmayla da desteklenmektedir. Uştı ve diğerleri, kendi çalışmalarında, mesleki gelişimin, yeniliklere ayak uydurmak, kendini güncel tutmak, değişimlere ayak uydurmak, kendini yenilemek, kendini geliştirme, olarak ifade edildiğini belirtilmişlerdir. Boydak-Özan, Şener ve Polat (2014) yaptıkları çalışmada sonucunda, öğretmenlerin daha çok yenilikleri takip etmek, haberdar etmek/bilgilendirmek, eksiklikleri gidermek amacıyla yönelik olarak mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiği sonucunu savunduklarını söylemişlerdir. Elm ve Nordqvist’in (2019) yapmış olduğu çalışmada da katılımcıların bilimsel temelli alanyazın okumaları ve bu olayı benimsemelerinin, aynı anlayışa sahip diğer katılımcılarla bir takım halinde çalışılabilmesinin ve işbirliği yapabilmesinin önündeki engelleri kaldırması yönünde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmacılar tarafından ulaşılan tüm bu bulguların araştırma bulgularımızı destekler yönde olduğu anlaşılmıştır. Mesleki gelişimi meslek sevgisi olarak tanımlayan katılımcının mesleğe duygusal bir bağlılık gösterdiği düşünülmüştür. Ercan (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin nitelikleri arasında gösterilmese bile çağdaş eğitimin, öğretmenlerin sevgisine, tutkusuna, deneyimine, bilgisine ve onu kullanma becerisine dayandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde ilerleyebilmelerinin önemli etmenlerinden birisinin de mesleğini sevmek olduğunu söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Bulguların tamamı değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim olgusunu, kurslar yoluyla, hizmetiçi faaliyetlere katılarak, bilimsel alanyazın araştırmaları yaparak kendilerini güncel tutmak ve mesleğini sevmek olarak tanımladıkları anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin, mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları mesleki deneyimlerinin tespiti amacıyla elde edilen bulgular incelenmiştir. Meslek öğretmenleri, meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde olumlu yöndeki

mesleki deneyimlerini hizmetiçi eğitimler olarak tanımlamışlardır. Farkındalığın olmaması, sürenin yetersizliği, içeriğin çok yoğun ya da yetersiz olması, eğitimcilerin yeterli bilgiye sahip olmaması, eğitimlerin yenilik içermeyen içeriklere sahip olması, sunumların sıkıcı olması, eğitimlere ulaşımın zor olması, eğitimlere amacı dışında katılım gösterme ve öğretmenlerde öğrenmeye karşı direnç oluşması hizmetiçi eğitimler ilgili olumsuzluklar olarak belirtilmiştir.

Gültekin ve Çubukçu'nun (2008) yaptıkları araştırma sonuçları, katılımcıların mesleki yaşamlarının ilk yıllarında hizmetiçi eğitimleri olumlu deneyimler olarak göstermelerini destekler yöndedir. Gültekin ve Çubukçu, genel anlamda katılımcıların hizmetiçi eğitimlerle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından hizmetiçi eğitimlerin kurumsal ve kişisel anlamda yarar sağladığına yönelik inançlarının olduğu söylenmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranı TALIS ortalamasının altında kalırken, konferans ve seminerlere katılım oranı TALIS ortalamasının üzerinde görünmektedir (Özmuş, 2010). Bilgi çağının hızlı değişimi ve bütün alanlarda görülen bilgi birikimi, buna karşılık mal ve hizmet sektöründe görev yapan personelin bu hızlı değişim ve bilgi birikimini yakalayabilecek donanımına sahip olmaması, eğitimciler ve yöneticiler tarafından önemli bir sorun olarak görülmüştür. Bu nedenle çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan mekanizmalardan birisi de hizmetiçi eğitim programları olarak görülmektedir (Sağır, 2014).Mevcut araştırmaların bulguları da TALIS bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Boydak-Özan, Şener ve Polat'ın (2014) çalışmalarında katılımcılar mesleki gelişimleri için gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak katılımcıların, düzenlenen eğitimlerde bilinen konuların tekrar edilmesi, eğitim konularının ilgi ve ihtiyaçlardan uzak olması ve amaca uygun olmaması gerekçelerini öne sürdükleri görülmüştür. Öğretmenlerin zaman yetersizliği, maddi yetersizlikleri, ihtiyaç duyulmayan konularla ilgili faaliyetlerin düzenlenmesi mesleki gelişimlerinde engel olarak görülmektedir (Drage, 2010). Can (2019), öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarının ilgi çekici içerik taşınamaması, güncel olmaması, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bilgi ve kazanım sunmaması ve ihtiyaç duydukları alanlarla ilgili olmamasını, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına gerekli ilgi ve katılımının sağlanamamasında etken olarak göstermektedir. Aydın, Türkiye'de hizmetiçi eğitimlere katılan öğretmenleri, tatilci, öğrenci ve mahkûm olarak üç grupta tanımlarken, öğretmenlerin

hizmetiçi eğitimlere daha çok mecburiyetten katıldıklarını söylemektedir. Bu nedenle düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerin gönüllülükten çok ilgili olmanın ölçüt alınarak öğretmen katılımının sağlanması gerektiğini önermektedir (MEB, 2010). Alanyazındaki bu bulgu ve öneriler göz önüne alındığında mevcut araştırmadaki öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerinin klasik hizmetiçi eğitimlere dayalı olduğu bulgusu, öğretmenlerin bu deneyimlerinin gelişim için yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Katılımcılar, hizmetiçi eğitim etkinliklerinde genelde öğretmenlerin kendilerine sunmuş oldukları bilgilerin zaten kendileri tarafından bilindiğini söylemektedirler. Hatta bir adım öne giderek kendilerinin konu hakkında hizmetiçi eğitimi sunan öğretmenlerden daha fazla bilgi sahibi olduklarını iddia etmektedirler. Bu sebeple hizmetiçi eğitimi veren öğretmenlerin mesleki donanımlarının yeterli olması önem taşımaktadır. Elm ve Nordqvist'in (2019) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen eğitimcileri, yüksek nitelikli eğitimi sürdürmek için eğitim sürecinde önemli rol oynadıklarını, bu nedenle kendilerini öğretmenlerin öğretmeni olarak gördüklerini söylemişlerdir. Diğer yandan Hill (2009) 2005 yılında yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere matematik alanında mesleki gelişim sağlayan öğretmenleri araştırmıştır. Sonuç olarak matematik değerlendirmesine tabi tutulan matematik öğretmenleri ile kıyaslandıklarında mesleki gelişim sağlayıcıların yaklaşık altıda birinin öğretmen örnekleminin yüzde ellisinin altında kaldığını tespit etmiştir. Hizmetiçi eğitimleri veren öğretmenlerin az bir kısmı alanlarında oldukça yeterli olsalar bile bunu genellemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Karaçal (2020) çalışmasında, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarının büyük çoğunluğunun yetkin eğitimciler tarafından yürütülmediğini ve bu yüzden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenleri aktif öğrenme sürecine dâhil edecek niteliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Unvan sahibi olmanın gerçek anlamda öğretmen yetiştiricisi olmak için tek başına yeterli olmadığına ifade etmektedir.

Hizmetiçi eğitimlerde olumsuz olarak belirtilen süre yetersizliği genelde anlatılan konuların içerik yoğunluğu ile ters orantılı olarak değerlendirilmiştir. Guskey (2003) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkili kılan etkenleri araştıran makalesinde, etkili mesleki gelişim için gerekli olan yeterli zamanın ve diğer kaynakların sağlanamadığı ile ilgili araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Eğitimcilerin anlayışlarını derinleştirmek, öğretime yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmek için zamana ihtiyaç duyduklarını söylemiştir. Etkili mesleki gelişimin sağlanabilmesi için kesinlikle ihtiyaç duyulan zamanın iyi organize edilmesi, dikkatli yapılandırılması ve amaca yönelik olarak yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alanyazındaki bu bulgu ve öneriler göz önüne alındığında, hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle ilgili yukarıda sunulan olumsuz bulgular, mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin öğretmenin gelişim ihtiyaçlarını yeterince karşılar nitelikte olmadığı söylenebilir.

Mesleki gelişimlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler ile ilgili olarak bu olumsuzlukları nasıl fark ettikleri katılımcılara sorulduğunda; meslektaşlarının uyarısı ya da, kıdemli öğretmenlerin uyarısıyla veya kendilerinin ders esnasında, öğrenci ile iletişim sırasında, sınıf kontrolünü kaybetme duygusu yaşadığında ve korku duyduğunda farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Okullarda kıdemli ve alanında uzman öğretmenlerin meslektaşlarına yardım etmesi, yol gösterici görevini üstlenmesi, yeni yetişen öğretmenler için oldukça önemli bir fırsat sunmaktadır. Deneyimli ve başarılı öğretmen, üniversiteden öğretmenlik mesleğine geçmiş olan aday öğretmene bu geçiş sırasında karşılaşması muhtemel mesleki uyum problemlerinin çözümünde uygulamalı ve işbirliği ve güvene dayalı yol göstericilik yapmalıdır. Bu davranış mesleki gelişim açısından “Mentorluk” olarak değerlendirmektedir (İlğan, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında yetersizliklerini görmek ve bu yönde tedbir almak denetim yoluyla gerçekleştirmelidir. Eğitim teftişine yönelik yeni yaklaşımlar rehberlik ve iş başında eğitime odaklı, otokontrol becerisi sağlama amaçlı teftiş yaklaşımlarından oluşmaktadır. Okullarda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları bu yeni teftiş yaklaşımıyla karşılanmalıdır (Sağır, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği’nde (2014) kurum denetimlerinde, denetim ve rehberlik hizmetlerinin bir arada yürütülmesi gerektiği ve yapılacak rehberlik ve denetimlerin yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas alması gerekliliği belirtilmektedir. Guskey (2000), nasıl ki öğretmenler dikkatli bir şekilde planlamaya ve öğrenci öğreniminin sürekli değerlendirmelerini öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası yapmaya teşvik ediliyorsa, değerlendirmeyi de mesleki gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçası yapmak zorunda olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin neyi yapmadığını bildirmesi için sistemli bir şekilde kanıt toplamak ve toplanan bu kanıtları analiz yapmak, profesyonel gelişim teknolojisinde merkezi bir bileşen haline gelmesi gerektiğini söyleyen Guskey, bu bileşeni tanımak ve kullanmak, her yerde mesleki gelişim çabalarının başarısını büyük ölçüde arttıracaklarını ifade etmektedir. Alanyazındaki bu bulgu ve öneriler göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eksik yönlerini tespit ederek bu yönlerini

tamamlamada öğretmenlere rehberlik etmek amaçlı yönetim denetiminin yeterli şekilde ve yapılamadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda pedagojik gelişim, öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi, bilgileri öğrencilere aktarma gibi mesleğe yönelik konularda eksiklik hissettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin yakın zamandaki mesleki gelişim ihtiyaçları ise, yurt dışı eğitimler, yüksek lisans, alan ile ilgili gelişmelerin takibi, iş yeri faaliyetleri gibi kişisel; okul-sektör işbirliği, laboratuvar ve atölyelerin güçlendirilmesi, fiziki şartların iyileştirilmesi, yeniliklerin okullara uyarlanması, yüz yüze uygulama eğitimleri gibi yönetsel yönde olduğu görülmüştür. İlk yıllar ile yakın zaman ihtiyaçları karşılaştırıldığında ilk yıllardaki ihtiyaçların mesleki bilgi ve beceriler ile ilgili olduğu, yakın zamandaki ihtiyaçlarının ise özel alan bilgisine yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Lowns ve diğerlerinin (2017) aktardığı bilgilere göre, bilişsel bir bakış açısıyla bakıldığında uzmanlıkla ilgili alanyazın öğretmenleri acemiden ileri düzeye, başlangıç ve orta seviyeden uzman öğretmene doğru gelişmekte olarak konumlandırmaktadır (Berliner, 2001). Üniversitelerde ve kolejlerde öğretilen teorik bilginin sınırlı bir değere sahip olması ve özellikle sınıfların ve okulların 'meşguliyet' kültürlerinde sınıf organizasyonu ve yönetiminin pratiklerine kolayca uygulanamaması öğretmen olma tarihinin bir parçası olarak kabul görmektedir. Bununla birlikte acemi seviyesinden çıkan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin daha geniş bakış açıları aradıkları ve bunlardan yararlandıklarına dair kesin kanıtlar da bulunmaktadır (Day, 1999). Dolayısıyla acemi ve uzman öğretmenlerin neyi, neden, nasıl öğrenmek istedikleri konusunda farklılık göstermeleri normal karşılanmaktadır (Lowns ve diğerleri, 2017). Üniversitelerde öğretmen hazırlama standartları teori ve pratiği sıkı bir şekilde birleştiren tutarlı bir müfredat gerektirse de, geleneksel bilgelik, üniversitelerde öğretilen teorinin sınıfın gerçekliğinden kopuk olduğu yönündedir. Hâkim olan inanç, öğretmen adayları mezun olduklarında ve ilk işlerine gittiklerinde, teorinin hızla ortadan kalktığıdır (Lewin, 2003). Öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilerinin yetersiz gelmesi, buna karşı özel alan bilgilerinin yeni olması, mesleki gelişim ihtiyaçlarının meslek bilgisine doğru ağırlık basmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle geleneksel mesleki gelişim programlarının standartlaştırılmış doğası gereği tüm öğretmenlerin özel deneyim ve ihtiyaçlarına bakılmadan aynı seviyede mesleki gelişim çalışmalarına alınması öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına ön yargı ile bakmalarına neden olmaktadır (Diaz-Maggioli, 2004).

Drage (2010), yaptığı araştırmada; meslek öğretmenlerinin, öğretim amaçlı teknoloji kullanımının geliştirilmesi, öğrencilerde kritik düşünme, problem çözme becerisinin geliştirilmesi, anlamlı iş temelli öğrenmenin geliştirilmesi, alan bilgisine ilişkin öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve paylaşılması, takım çalışmalarının geliştirilmesi gibi konularda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Uştu ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim ihtiyaçları ise en çok iletişim, bilişim teknolojileri, beden dili, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi, eğitim-öğretim tarihi, yeni eğitim kuramları, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, yaratıcı düşünme ve enstrüman çalma konularında mesleki gelişime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Boydak-Özan ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bümen ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sırasıyla “özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere öğretim, eğitimde bilgi kullanma becerisi, çok kültürlü ortamlarda öğretim alanlarında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Aslanargun ve Atmaca (2017), çalışmalarında, öğretmen görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için yurt içi-dışı gezi ve gözlemlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Kirişçi-Sarıkaya’nın (2018) yapmış oldukları çalışma bulguları, üniversite-okul ortaklığı modeli sayesinde aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması yolunda önemli kazanımlar sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Tombul ve Altunay (2010), yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin, eğitim fakülteleri ve okullar arasındaki iletişim kopukluğuna karşın mesleki gelişimin adresi olarak eğitim fakültelerini gördüklerini söylemişlerdir.

Day (1999), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, doğrudan öğretim (konferanslar, kurslar çalıştaylar, danışmanlar yoluyla), okulda öğrenme (akran koçluğu, kritik arkadaşlık, kalite incelemesi, değerlendirme, eylem araştırması, portföy değerlendirmesi görevler üzerinde birlikte çalışma yoluyla) ve okul dışında öğrenme (reform ağları, okul-üniversite ortaklıkları, mesleki gelişim merkezleri, konu ağları ve informal gruplar aracılığıyla) sağladıklarını söylemektedir. Amacı ve yönü öğretmen çalışmalarının hedefleri doğrultusunda belirlenen bu sınıflandırma informal öğrenmenin önemine dikkat çekmesi anlamında değerli olarak kabul edilmektedir. Hem iş yerinde hem de işyeri dışında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için informal öğrenme yolları tavsiye edilmektedir.

MEB'in 2010 yılında gerçekleştirmiş olduğu hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayında, ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında yönetim raporlarının, bilimsel gelişmelerin, denetim raporlarının, taleplerin, araştırma sonuçlarının, şuraların, anket sonuçlarının, mevzuatın, kurumsal ihtiyaçların, kalkınma planları ve hükümet programlarının incelenmesi sonucunda alınan kararlar uygulanmaya çalışılmıştır. Eğitim çalışanlarının hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirleme araçları olarak elektronik ortamda Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri üzerinden anketler uygulanmaktadır. İhtiyaç belirleme anketlerinin sonuçları ile gerçekleştirilen hizmetiçi faaliyetlerin uyuşmadığı, faaliyetlere katılımların sınırlı olduğu, bu nedenle düzenlenen faaliyetlerden bütün öğretmenlerin yararlanma imkânının olmadığı görülmektedir (Maya ve Taştekin, 2018). Alanyazındaki bu bulgu ve öneriler göz önüne alındığında, mevcut araştırmadaki meslek öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının mesleğin ilk yılları ile yakın zaman arasında farklılık göstermesinin beklenen bir durum olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle mesleki gelişime yönelik çalışmaların planlaması aşamasında öğretmen görüşlerinin alınması, ihtiyaç analizlerinin yapılması ve bu analizlere göre istekli öğretmenlerin bu çalışmalara davet edilmesi mesleki gelişim çalışmalarının verimliliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin yakın zamanda katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarını tanımlamaları istenmiştir. Meslek öğretmenleri katılmış oldukları mesleki gelişim çalışmalarını okul ve bölge temelli hizmetiçi eğitimleri, EBA üzerinden mesleki gelişim kursları, sektör(işyeri) gezileri, girişimcilik kursları ve ERASMUS yurt dışı gezileri olarak tanımlamışlardır. Özgenel'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki ve eğitim içerikli yayınları okuyarak, internet ve sosyal medyadan takip ederek, meslektaşlarına danışarak, hizmetiçi eğitim, kurs ve seminerlere katılarak, kongre ve sempozyumlara katılarak, eğitim içerikli film izleyerek ve araştırma yaparak mesleki gelişim çalışmalarını yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Özgenel, öğretmenlerin etkinlik odaklı üniversite kursları, mentorluk ve koçluk, eylem araştırması, akran danışmanlığı, çalıştaylar, atölye çalışmaları, kongre, konferans, öğrenme ağları ve toplulukları gibi farklı etkinliklere katılmak yoluyla mesleki gelişimlerini iyileştirmeye çalıştıklarını söylemektedir. Babanoğlu ve Yardımcı (2017) yaptıkları çalışmada, konferans ve atölye çalışmalarına katılımın öğretmen mesleki gelişiminde çok önemli bir etken olduğu görüşündedirler. Atölye çalışmaları ve seminerlere katılımın "mesleki gelişimde kilit rol oynaması" gibi konularda özel okul öğretmenlerinin, devlet okulu öğretmenlerine göre algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Seferoğlu (2001) çalışmasında,

katılımcıların okullarda daha sık mesleki gelişim toplantılarının yapılmasını önerdiğini söylemiştir. Demir ve Demir (2021), çalışmalarında günümüz teknolojisinin sunduğu olanaklar sayesinde hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlere belirli yer veya kurumlarda ya da çevrimiçi olarak basın-yayın, televizyon, internet veya yurt dışı eğitimleri gibi farklı şekillerde yürütülebileceği önerisinde bulunmaktadırlar. Aslanargun ve Atmaca'nın (2017) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirebilmeleri için yurt içi ve yurt dışı gezi ve gözlemlere katılmaları görüşünün öğretmenler tarafından ifade edildiğini söylemektedirler. Öğretmen gelişiminin bir parçası olan kişisel gelişim her bir öğretmenin, öğretmen olmanın ne anlama geldiği ile ilgili yeni olan bilgiyi kendisi için özümsemesini, yorumlamasını, sonuçta kabul veya reddetmesini ve değişimle ilgili duygularını yönetmesi kapsar (Bell ve Gilbert, 2005). Alanyazındaki bu bulgu ve öneriler göz önüne alındığında, öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki gelişim çalışmalarının mevcut çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar arasında yer alan sektör(iş yeri) ziyaretlerinin, öğretmen mesleki gelişimine katkı sağlayacağı ve nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından göz önüne alınarak mesleki gelişim programına dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarına katılmayan meslek öğretmenleri, gerekçe olarak, merkezi yönetim tarafından düzenlenen eğitimlerin yararlı olmadığı, bransa ait mesleki gelişim çalışmasının olmaması, evrak yükü, zaman yetersizliği ve emeklilik düşüncesini sunmuşlardır. Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım'ın (2011) yayınlamış oldukları raporda, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmama nedeni olarak ders programlarının uygunsuzluğu, ailevi sorumluluklar nedeniyle zaman ayıramama, kendilerine uygun mesleki gelişim etkinliğinin bulunmamasını, öne sürdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkiye'de öğretmenlerin mesleki eğitim etkinliklerine katılma isteklilikleri ile yaşlarının ters orantı gösterdiğini belirtmişlerdir (Akt. Bümen ve diğerlerinin 2012). Boydak-Özan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin bir yarar sağlamadığını düşündükleri için bu etkinliklere katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Uştı ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları çalışmada da diğer çalışmalarda rastlanan değerlendirmeler gibi öğretmenlerin bakanlık tarafından düzenlenen etkinliklerin yararsız veya yetersiz olarak gördüklerini söylemektedirler. Turhan ve Yaraş (2013) çalışmalarında iş yükü yoğunluğunun fazla ve yönetsel desteğin az olmasının öğretmen mesleki gelişiminde engel oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Guskey (2000), öğretmenlerin mesleki

gelişimin günlük sorunları üzerinde çok az olumlu etkisi olduğunu ve nitelikli zamanlarını boşa harcamak olarak düşündükleri için yapılan sözleşmeler gereği mecburiyetten mesleki gelişim çalışmalarına katıldıklarını söylemektedir. Richardson (2003), mesleki gelişim yoluyla okul reformunun önemli bir unsuru haline gelen okullarda ve ilçelerde değişime yönelik toplumcu yaklaşımın, çoğunluğun zulmüne yol açabileceğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın kesinlikle personel geliştirme sürecini zorlaştıracakını savunmaktadır. Bu nedenle mesleki gelişim politikaların doğru belirlenmemesinin öğretmenlerin bu çalışmalara katılma isteklerini azalttığı yönünde görüş bildirmektedir. Alanyazından elde edilen bulgular ve öneriler dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürecin planlaması ve uygulamasını aşamalarının öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılması, mesleki gelişim çalışmalarına katılımın artmasına ve çalışmaların mesleki gelişim üzerine olan olumlu etkisinin hissedilmesine sebep olacaktır. Ayrıca klasik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin dışında iş yeri ziyaretleri, yurt dışı eğitim gezileri gibi farklı çalışmaların yapılması meslek öğretmenlerinin alan bilgileri ile ilgili yenilikçi yaklaşımları takip etmelerine ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın beşinci alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin var olan mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler var olan ve merkezi yönetim tarafından sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin MEB'in EBA ve MEBBİS üzerinden sunduğu olanaklar ve hizmet içi eğitimler olduğunu söylemişlerdir. Türkiye'de öğretmen yetiştirilmesi ve eğitimi hizmet öncesi eğitim ve hizmetiçi eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitim çalışmaları, öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve meslekteki hızlı değişimlere uyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim çalışmaları ulusal ve uluslararası proje ve iş birliği anlaşmaları kapsamında da gerçekleştirilmektedir (MEB2018c). Çelikten ve diğerlerinin (2005) çalışmalarında hizmete girişten önce ne tür ve ne değerde eğitim almış olurlarsa olsunlar, öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin ancak bilgi verici nitelikte olduğunu söylemektedirler. Öğretmenlerin görevlerinde yetkin olabilmeleri için mesleğin tüm özelliklerini, teknik ve mesleksel çalışmaları ancak hizmetiçi eğitimler yardımıyla görebileceklerini ve öğrenebileceklerini ileri sürmektedirler. Eğitim ve Bilişim Ağı olarak tanımlanan EBA MEB eğitim teknolojileri genel müdürlüğü tarafından kullanıcıların hizmetine sunulmuş olan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Alt birimlerinden biri olan EBA-kurs uygulaması öğretmen, öğrenci, mezun ve yöneticilere yönelik sınav kurs ders programı hazırlama gibi etkinlikleri sunmaktadır. Öğretmenlerin

kendi giriş bilgileri ile sisteme giriş yaparak öğretmenlere özgü bazı özellikleri kullanabilmektedirler (Aktay ve Keskin, 2016). Çiftçi ve Aydın (2020) çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim videolarını takip ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. EBA üzerinden öğretmenlere müze eğitimi, afet eğitimi, proje danışmanlığı, İngilizce eğitimi ve dijital girişimcilik gibi alanlarda ulusal ve uluslararası akredite sertifikalı eğitim programları açılmıştır (MEB, 2020b). Alanyazın ile ilgili bulgular ve yapılan çalışmalar, bu çalışmadaki bulguları destekler yöndedir. Meslek öğretmenleri bakanlık tarafından sunulan mesleki gelişim olanaklarını hizmetiçi eğitimler ve EBA üzerinden verilen mesleki gelişim çalışmaları olarak görmektedirler.

Meslek öğretmenleri, ders programlarının düzenlenmesini, koordinatör öğretmenlik yolu ile sektörü tanımalarını, kıdemli branş öğretmenlerini, sektör ile işbirliğini ve üniversitelerde yetkin kişiler tarafından verilen eğitimleri okul ve mahalli çevre tarafından sunulan mesleki gelişim olanaklarını olarak görmektedirler. Uştı ve diğerleri (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim fakültelerini üretilen bilginin uygulamalı biçimde paylaşılması, yenilik hakkında bilgilendirme, yönlendirme ve hizmetiçi eğitim verme rolünde gördüklerini söylemişlerdir. Ancak eğitim fakültelerinin günümüzde sadece öğretmen yetiştirme ve bilgi üretme rolünü gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme görevini taşıyan eğitim fakültelerinin uygulamada aksaklıkları gören öğretmenlerle arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinin mesleki gelişime yarar sağlayacağını öngörmüşlerdir. Sürekli mesleki gelişim kavramı öğretmenlerin bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve mesleki uygulamalarını gerçekleştirmek için tasarlanmış formal ve informal personel geliştirme faaliyetlerini kapsamaktadır. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri, koçluk, mentorluk, takım eğitimi, iyi uygulamaları paylaşma, ders gözlemi ve geribildirim gibi okul içi faaliyetleri; okul ağlarıyla iyi uygulamaların paylaşımını; konferans ve endüstriyel yerleştirme, gibi dış faaliyetleri içermektedir Eurodice (2021). İlğan (2020) çalışmasında mesleki tecrübesi ve performansı yüksek olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlere ve kıdemli oldukları halde öğretimde problem yaşayan meslektaşlarına katkı sunmalarını önermektedir. Alanyazın ile ilgili bulgular çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Sunulan bu mesleki gelişim olanaklarının desteklenmesi ve arttırılmasının meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde etkili olacağı düşünülmelidir.

Meslek öğretmenleri, içeriğin yeterli oluşunu, kişisel imkânlarla gelişim sağlayabilmeyi, konuların güncel oluşunu, , yönetsel desteği, mahalli imkânlardan, kıdemli

öğretmenlerden ve konusunda uzman akademisyenlerden yararlanmayı, kalıcı bilgiler kazanmayı sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin olumlu yönü olarak görmektedir. Süre ve uygulama yetersizliği, branşa yönelik mesleki gelişim çalışmalarının olmayışı, müfredat yetersizliği, uzaktan eğitimin yetersizliği, donanım yetersizliği, merkezi yönetim imkânlarının yetersizliği, seminer dönemlerinin verimsiz geçmesi, sunulan imkânların nitelik anlamında yetersiz oluşu, atölye ve laboratuvar ortamlarının yetersizliği, sunulan olanakların yüz yüze olmayışı, planlama zamanının eğitim öğretim içinde oluşu, uygulama zorluğu, çalışmaların sertifika vermeye yönelik oluşu ve etkinliklerin mahalli eğitim şeklinde düzenleniyor olmayışı, sunulan mesleki gelişim olanaklarının olumsuzlukları olarak görülmektedir. Katılımcılardan bazıları öğretmen görüşlerinin dikkate alındığını söylerken bazıları ise öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliği arttırarak öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenlerin performanslarını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, etkinlikler için kullanılan kaynakları iyileştirme gibi olumlu yönleri bulunmaktadır (Önen, Mertoğlu, saka ve Gürdal, 2009). Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli zamana sahip olmaması, okulun mesleki gelişime ayırdığı bütçenin yetersizliği ve öğretmen ihtiyaçlarını yeterince karşılayamıyor olması, bu etkinliklere katılımın önündeki engeller olarak görülmektedir. (Drage, 2010). Mesleki gelişimle ilgili ortaya konulan olumlu ve olumsuz yönler, araştırmada meslek öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmelerine neden olmuştur. Mesleki gelişim etkinliklerindeki olumlu yönlerin, meslek öğretmenlerini en fazla yeni bilgiler edinme ve eksikliklerini fark etmeleri yönünde olumlu etkiledikleri öğretmen görüşlerinde ortaya konulmaktadır. Branş ile ilgili güncel bilgilere ulaşamamaları, öğretmenler tarafından bilinen konuların etkinliklerde sürekli tekrarlanması, verilen eğitimlerin güncel olmaması meslek öğretmenlerinin olumsuz etkilendiklerini ifade ettikleri bulgular olarak ortaya konulmaktadır. Bümen ve diğerlerinin (2012) yaptıkları incelemeler, mesleki gelişime yönelik olan etkinliklerin anlatıma ve gösteriye dayalı olması, uygulamaya yönelik örneklerin kullanılmaması, fiziki yetersizlikleri, zaman yetersizliği, programların ve program sürelerinin düzensizliği gibi olumsuzluklarının öğretmenlerin sunulan bu etkinliklere karşı olumsuz görüş bildirmelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik, birbirlerinden öğrenme fırsatı yakalayacakları, sürecin içerisinde aktif olarak bulunabilecekleri etkinliklerin planlaması gerektiğini ve böylelikle daha iyi öğrenme ortamlarının sağlanabileceğini

öngörmektedirler. Yapılan araştırmalarda, mesleki gelişime yönelik sunulan etkinliklerin öğretmenlere uygun olarak düzenlenmemesi, çalışma programlarının ve mesleki gelişim etkinliklerinin uygun olmaması öğretmenlerin bu etkinliklere katılmama gerekçesini oluşturmaktadır (Özmuş, 2010). Alanyazında elde edilen bulgular ile çalışma bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Meslek öğretmenleri tarafından belirtilen olumlu yönlerin desteklenmesi, olumsuz yönlerle yönelik önlemlerin alınması, düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine öğretmen katılımını olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörleri tanımlamaları istenmiştir. Meslek öğretmenleri ağırlıklı olarak öğrenci sayılarının az oluşunun, okul yönetiminin, öğrenci hazırbulunuşluğunun ve kişisel motivasyonlarının mesleki gelişimlerine olumlu etki ettiğini söylemişlerdir. Bunun dışında atölye ve laboratuvarların yenilenmesi, okul kültürü, lise ders içeriği, okul ile işyerlerinin işbirliği, arkadaş çevresi, Milli Eğitim Bakanının eğitim kökenli oluşu, meslek liselerinin yeniden yapılandırma çalışmaları, kurs ve seminer yerleri, branşa yönelik düzenlenen fuarlar ve öğrenciye yönelik düzenlenen sosyal faaliyetlerin de mesleki gelişimi olumlu etkileyebileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Mesleki gelişimi olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında en fazla, öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması, uygulama alanlarının yetersizliği, fiziki şartların olumsuzluğu, öğrenci güdülenme düşüklüğü, yönetsel yaklaşım, okula öğrenci seçim şekli, iş yükü fazlalığı veli önyargısı ve ilgisizliği konularına vurgu yapılmıştır. Özgenel (2019), çalışması sonucunda okul yönetimi/ yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için destek olmalarının, öğretmeni güdülemelerinin, hizmetiçi eğitimlere teşvik etmelerinin ve okul içinde eğitim olanakları sağlamanın öğretmen mesleki gelişimine olumlu yönde etki ettiğini söylemektedir. Yıldırım (2012) temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını araştırdığı çalışmasında, mesleki gelişim etkinliği olarak değerlendirilen temel eğitim kurslarının, örgütsel sosyalleşme adına aday öğretmenlerin göreve uyum sağlamasında, göreve ilişkin haklarını ve sorumluluklarını öğrenmelerinde, birbirleri ile tanışıp kaynaşmalarında ve bilgi paylaşımında bulunmalarında, öğretmenlik rolünü benimsemelerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna varmıştır. Aday öğretmenlerin okul yönetimiyle olumlu ilişkiler kurmaları, özgüven duymaları ve motivasyonlarının yüksek olması yönünde psikolojik açıdan da olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile ilgili bilgi, deneyim ve görüşlerini çeşitli etkinliklerde meslektaşlarıyla paylaşması ve işbirliği halinde çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişim ve değişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

(MEB, 2008). Özgan ve Tekin'in(2011) öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarında, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinde görülen eksikliklerin öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Mevcut çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde olumlu etki yapan öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, aynı alt problemin olumsuz etki yapan bulguları arasında birinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin meslek liselerine yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde gelmiş olmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilerken düzey düşüklüğü olumsuz etki yapmaktadır. Hazır (2015), çalışmasında farklı engel gruplarına sahip yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilerin sınıflarda bulunması ve sınıfta uygun olmayan problem davranışların ortaya çıkmasının, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle kendilerini daima dinamik tutmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, hazırbulunuşluğu yetersiz olan öğrencilerin öğrenimi ile ilgili bilgi ve beceri kazanma zorunluluğu öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmasını önemli kılmaktadır. Meslek öğretmenleri, uygulama alanlarının azlığı, fiziki şartların yetersizliği, öğrenci güdülenmesi düşüklüğü, okul yönetiminin yaklaşımı, okula öğrenci alım şekli, iş yükü fazlalığı, meslek liselerine karşı önyargı, veli önyargısı, veli ilgisizliği, öğrencilerin öğrenme isteksizlikleri, kalabalık sınıf mevcutları, yeni evli olmaları ve çocuklarının olması, materyal eksikliği, aile sorumlulukları, haksız atamalar, meslektaşlar, müfredat yoğunluğu, veli eğitim seviyesinin düşüklüğü gibi etkenlerin kendilerinin mesleki gelişimlerine olumsuz etki yaptığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz etkileyen faktörler olarak ekonomik imkânsızlık, zaman yetersizliği, aile, iş yükü yoğunluğu, yönetimin eğitim konusundaki yetersiz desteği, MEB bünyesinde düzenlenen kursların verimsizliği, mesleki gelişim etkinliklerinin ekonomik getirisinin olmaması, takdir edilmemek, idare ve bakanlığın ideolojik tutumu, yükselmede liyakata uyulmaması, çevreden gelen olumsuz yorumlar, öğretmen yaşı, mesleki gelişimin öğretmen tarafından gereksiz bulunması, sendikaların mesleki gelişime katkı sunmaması, öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri sayılmaktadır (Uştu ve diğerleri, 2016). Özgenel'in (2019) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre okul yönetimi/yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimi için destek olmakta ve öğretmenleri motive etmekte, hizmet içi eğitime teşvik etmekte ve okul içinde eğitim olanakları sağlamaktadır. Bazı okul yönetimi/yöneticilerinin ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilgisiz kaldığı ve öğretmenleri desteklemediği belirtilmektedir. Kaçan (2004), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde sorun olarak maddi sorunları, ders yükünün fazlalığını, sınıf mevcutlarının çokluğunu, siyasal ve politik baskıları gördüklerini söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hizmetiçi etkinlikleri kendi okullarında

görevlendirilen eğitim danışmanlarından almak istediklerini belirtmektedir. Özmuşul (2011) incelemiş olduğu TALIS raporlarından ulaştığı bulguları değerlendirmiş ve öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katılmama sebepleri olarak çalışma programlarıyla mesleki gelişim etkinlikleri arasındaki uyumsuzluğu gösterdiklerini ifade etmiştir. Özgenel (2019) çalışmasında ulaştığı bulguları yorumlayarak okulların maddi ve fiziki imkânlarının yetersizliği, kişisel özellikler, bürokratik yapı, zaman baskısı, yönetici ilgisizliği, müfredat, meslektaşlar, plansız yaşamak, bilinçsiz veliler, ekonomik durum, etkenlerinin öğretmen mesleki gelişimine olumsuz yönde etki ettiğini söylemektedir. Ayrıca, meslektaşlarının, öğrencilerin, yöneticilerin, ilgili velilerin, kişisel çaba ve isteklerin teknolojik gelişmelerin, hizmetiçi olanaklarının, eğitim içerikli yayınların, aile desteğinin ve eğitim içerikli filmlerin öğretmenlere mesleki gelişimlerinde olumlu motivasyon sağladığını belirtmektedir. Özgan ve Tekin'in (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenler, öğrenci velilerinin eğitim seviyesinin düşük olduğunu ve buna bağlı olarak çocukların eğitiminin veliler tarafından yeterince önemsemediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle anne ve babaların veli toplantılarına çağırılması, öğrencilerin performans dosyalarının veliye gönderilerek incelenmesinin istenmesi, öğretmenlerin formal ya da informal yollar kullanarak velilerle iletişimlerini sürdürmeleri; velilerin okul ve öğrenciye olan ilgilerini arttırmada etkili olabilmektedir (Çelenk, 2003). Sistemik yaklaşımın önemli bir yönü, mesleki gelişimin öğrencinin öğrenmesini etkileyen herkes için olduğunu kabul etmesidir. Birçok okul günümüzde öğrenci ebeveynlerini farklı mesleki gelişim etkinliklerine dâhil etmenin yararlarını anlamaya başlamıştır. Her mesleki gelişim çabasına öğrencinin etkileşim kurduğu tüm bireyleri dâhil etmek gerekli olmasa da bu bireylerin eğitim sürecine dâhil olmaları okullar tarafından memnuniyetle karşılanmalı ve teşvik edilmelidir (Guskey, 2000;43). Özgenel (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tüm olumsuz etkenlere rağmen, engelleri okul yöneticileri ve meslektaşlarından aldıkları destek, öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütler ve veli desteği ile kendilerini motive ederek aşmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Alanyazından elde edilen sonuçlar, çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Tüm bu değerlendirmelerden, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde bulunan engellerin kaldırılmasının vegüdüleyici etmenlerin desteklenmesinin mesleki gelişimleri açısından olumlu yönde gelişmeler sağlayacağı öngörülebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik planlarının neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Meslek öğretmenleri şimdiye kadar yüksek lisans yapmak, doktora yapmak, hizmetiçi eğitimlere katılmak, mesleği

ile ilgili yurtdışı uygulamaları görmek gibi planlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat yönetim desteğinin eksikliği, üniversiteye geçiş imkânının zorlaşması, kariyer basamaklarının eksikliği, seminerlerin il dışında gerçekleştirilmesi ve Bakanlığın sağlık meslek liselerine yaklaşımı gibi yönetsel nedenlerden dolayı bu planlarını gerçekleştiremediklerini söylemişlerdir. Ayrıca yeni evli olmaları, eş desteğinin olmaması, kadın olmaları, maddi yetersizlik ve aile yaşamlarının da mesleki gelişim planlarını gerçekleştirmelerinde bir engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan dört meslek öğretmeni, emeklilik düşündükleri ve engellendiklerini düşündükleri için herhangi bir mesleki gelişim planı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Meslek öğretmenlerine, geleceğe dönük planlarının neler olduğu sorusu sorulduğunda ilk verdikleri cevaplara benzer cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik üçüncü alt problemde de değinildiği gibi öğretmenler yüksek lisans ya da doktora yapma, hizmet içi etkinliklere katılma planlarını kendileri için bir ihtiyaç olarak görmektedirler. Finlandiya eğitim sistemi günümüzde örnek gösterilen eğitim sistemleri arasında yerini almıştır. Finlandiya’da öğretmen olabilme şartı olarak yüksek lisans şartı getirilmiştir (Hazır, 2015). Turhan ve Yaraş’a göre (2013) yüksek lisans eğitimi öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla milli eğitimde öğretmenlerin yüksek lisans programlarına katılımlarını sağlayacak uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlere yönelik yapılacak olan kariyer basamaklarında, yüksek lisans eğitiminin sunacağı katkının göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Özmuş, 2011). Buna karşın Uştı ve diğerleri (2016) mesleki gelişimleri için yüksek lisans yapan öğretmenlerin MEB’de lisansüstü eğitimin ne işe yaradığına yönelik sorulara maruz kaldıklarını ve öğretmenlerin sorulan sorulara yalnızca ek derslere yüzde beş veya on beş oranında katkı sağladığından başka bir şey söylemediklerini belirtmektedirler. Bundan dolayı mesleki gelişime yönelik yapılacak olan yüksek lisans ve doktora planlarının öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırma ve kişisel doyum sağlama yönünde katkı sağladığı fakat maddi yönden ve kariyer anlamında fazla bir katkı sunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilgisiz kalmaları ve onları desteklememeleri, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik planlarını gerçekleştirmelerinin önünde engel olarak görülmektedir (Özgenel, 2019). Yönetimin öğretmenlere yüksek lisans yapmaları için özellikle izin anlamında destek olmadıkları, ideolojik tutum içerisinde oldukları ve yükselmede liyakate önem vermedikleri Uştı ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında sonuç olarak ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişim planlarını gerçekleştirememelerinin nedeni olarak ileri sürdükleri mesleki gelişim etkinliklerinin il dışında yapılması ile aile yaşantısı, yeni evli olmak, kadın olmak ve maddi yetersizlik arasında bir bağlantı olduğu öngörülmektedir. Öğretmenlerin, il dışında düzenlenen kurs ve seminerler için MEB'in yeteri kadar destek sunmadığı yönündeki beyanları (Uştu ve diğerleri, 2016) mesleki gelişim etkinliklerinin il içi, hatta kendi okullarında yapılması yönündeki isteklerini haklı kılmaktadır. Türkiye'de öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetleri, merkezi olarak yürütülmekteyken karşılaşılan problemlere yönelik çözüm üretebilmek, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını zamanında ve yerinde çözebilmek amacıyla 1993 yılında yapılan düzenlemeyle taşra teşkilatlarına da hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenleme yetkisi verilmiştir (Abazaoğlu, 2014). Böylelikle araştırmada bahsedilen mesleki gelişim planlarının aksamasına yönelik olarak öğretmenlerin ailelerinden ve okullarından uzaklaşmadan ve mali açıdan fazla sıkıntı çekmeden mesleki gelişim etkinliklerine katılımları sağlanabilmektedir. Avrupa konseyinin 2010 raporuna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha az mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadır (Altun, 2020). Rapor, araştırmada kadın meslek öğretmenlerinden alınan, eş yardımının az olması, çocukların olması gibi mesleki gelişim planlarının gerçekleştirilememesi nedenlerine ilişkin bulguları destekler yöndedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik merkezi yönetimler tarafından yapılan planlamalarda, mesleki gelişim planlayıcılarının arasında öğretmenlerin öğrenme özelliklerinin çok az tanımlanması ya da hiç kabul edilmemesi, mevcut mesleki gelişim uygulamalarını sınırlandıran engellerden biri olarak görülmektedir. Birçok mesleki gelişim modelinin, başarıya ulaşmak için hesaba katılması gereken öğretmenlerin muazzam öğrenme özelliklerine sahip olduğu gerçeğini unutmaları, modellerin başarısızlığının etkenlerinden birisi olmaktadır (Diaz-Maggioli, 2004). Alanyazından elde edilen sonuçlar, çalışma bulgularını destekler yöndedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim planlarını gerçekleştirebilmelerinde yönetsel destek önemlidir. Bu önemin anlaşılarak yönetimler tarafından öğretmenlere fırsat tanınmasının, öğretmenlerin sürece dâhil edilmesinin, mesleki gelişim etkinliklerinin zorunlu olmadıkça mahalli olarak gerçekleştirilmesinin, öğretmen kariyer planlamalarında hizmetiçi etkinliklerin, yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının göz önünde bulundurulmasının, atama ve terfilerde liyakata önem verilmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişim planlarını gerçekleştirmelerinde onları güdüleyeceği düşünülebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemiyle ilgili olarak meslek öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürmeye yönelik önerilerinin neler olduğunu

belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler önerilerini okula, öğrenciye, yönetime ve işbirliğine yönelik olmak üzere dört ana başlık altında vermişlerdir. Öğretmenlerin getirdikleri öneriler incelendiğinde, bunların daha önceki alt problemlerde bahsi geçen olumsuzlukların düzeltilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Okula yönelik önerileri ağırlıklı olarak atölye ve laboratuvarların modernizasyonu ve sektör içerisinde okulların açılması ile ilgili olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliğini etkileyen faktörler arasında eğitim ve öğretim ortamının fiziki şartları, teknolojik imkânları, eğitimde kullanılan araç gereçlerin niteliği ve erişebilirliği sayılabilir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Binici ve Arı (2004), çalışmalarında endüstrinin ihtiyaç duyduğu standartlarda bir eğitimin verilebilmesi için okulların iyi donatılmış ve laboratuvar ve atölyelerin sanayinin uyguladığı teknolojiye uygun olarak donatılmış olmaları gerektiğini söylemektedirler. Öğretmenlerin önerileri (değerlendirmeleri) okulların zayıf veya güçlü yönlerinin belirlenmesinde önemlidir. Böylelikle okul yönetimi açısından okul şartlarının iyileştirilmesine yönelik hedeflerine ulaşmasına imkân sağlanmış olacaktır (OECD, 2005). Öztürk ve Akar'ın (2006) yaptıkları çalışmada okullarda kaynak ve destek konusunda sahip olunan zenginliğin, teknik donanım, laboratuvar ve araç gereç temini ve kullanımı ile ilgili olası sorunların engellenmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların iş yerlerine(sektör) yakın bölgelerde ve hatta içerisinde açılmasının sektördeki gelişmeleri daha yakından takip edilme imkânı sunduğu için meslek öğretmenlerinin bu yöndeki önerileri dikkate alınmalıdır. Böylelikle sektör ile işbirliği yapılarak meslek öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yeniliklerden haberdar olmaları da sağlanmış olacaktır. Fakat sağlanan bazı gelişmelere rağmen okul-işyeri(sektör) işbirliği istenilen düzeyde değildir (Binici ve Arı, 2004).

Öğrenci hazırbulunuşluğu, öğrencilere yönelik meslek öğretmenlerinin en fazla öneride bulunduğu konu olduğu görülmektedir. Çalışmanın altıncı alt probleminde konuyla ilgili gerekli açıklama yapılmıştır. Mesleki ve Teknik eğitimin statü itibarıyla toplumda hak ettiği yerde olmayışının (Binici ve Arı, 2004), meslek liselerine gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde gerçekleştirilen “*Liseye Geçiş Sınavı*” (LGS) sonuçlarına bakıldığında puan olarak en düşük okulların mesleki ve teknik liseler olduğu görülmektedir. Öğrenci mağduriyetini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan adrese dayalı okul kayıt sistemine göre meslek liselerinin bulunduğu bölgelerde hazırbulunuşluğu en düşük olan öğrencilerin meslek liselerini seçtiği düşünüldüğünde meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim anlamında güdülenmelerinin düşmesi normal olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle

değerlendirildiğinde meslek liselerinin de mevcut sınav sisteminde belirli puan aralıklarında öğrenci almalarının, bu okullarda görev yapan meslek öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve gelişimleri üzerinde olumlu bir etki yaratması beklenebilir.

Meslek öğretmenlerinin yönetime yönelik önerileri öğretmen gelişimine destek olması ve donanımlı yönetim kadrosunun olması şeklinde ortaya konulmaktadır. Rose-Ackerman (2017), yönetişimin normatif amacını, daha etkili politikalar ve süreçler yoluyla tüm paydaşlara yasal bir zeminde davranmak ve hesap vermek olarak tanımlamaktadır (Akt. Polat, Uğurlu ve Aksu, 2018). Mesleki gelişimi engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılmasında okullarda yönetimin tutumu önem arz etmektedir (Altun, 2019). Yöneticiler uzmanlık bilgilerini kullanarak ve demokratik katılım yoluyla okullarındaki sosyal problemlerin çözümü için gayret gösterirler. Bu durum okul geliştirmede yöneticilerin okulun tüm paydaşlarını etkileyerek onları yönetime katan bir lider profili çizmeleri gerektiğini göstermektedir (Polat ve diğerleri, 2018).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik işbirliği önerileri, okul-sektör işbirliğinin yanında, yönetim-öğretmen, okul-veli ve güdüleyici tüm unsurların işbirliğini kapsamaktadır. Downes ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenim çıktılarının iyileştirilmesi için öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımı hakkında bilgi ve anlayışı daha çok geliştiren özgün görevler üzerinde işbirliği yapmalarını önermektedir. Diaz-Maggioli (2004) çalışmasında işbirliğine dayalı karar vermeyi vizyoner mesleki gelişim özellikleri arasında göstermektedir. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim ile öğretmenlere öğretim yöntemleri üzerinde toplu olarak düşünmeleri için araç ve zaman sağlandığında ve öğretim stillerini birbirleriyle paylaşabildiklerinde sonuçların iyileştiğini ve öğretimin eyleme dönüştüğünü söylemektedir. Alanyazından elde edilen sonuçlar, çalışma bulgularını destekler yöndedir. Meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri anlamında önerilerinin daha önce açıklanan alt problemler ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim planlarını engelleyen faktörler, mesleki gelişimin meslek öğretmenleri üzerindeki olumsuz etkileri, mesleki gelişim ihtiyacı olarak sundukları görüşleri, katıldıkları mesleki gelişimlerle ilgili olumsuz düşünceleri, mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için sundukları önerilerinin içerisinde bulunmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Sonuç olarak meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik algılarının neler olduğunu ortaya çıkartmayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre meslek öğretmenleri; mesleki gelişimi genellikle kendini yenilemek, kurslara katılmak, kendini güncellemek, hizmetiçi eğitim almak, kendini geliştirmek, gündemi takip etmek, yeniliklere uyum sağlamak, alanyazın taramak, yeni şeyler öğrenmek, çağa ayak uydurmak, teknolojiye uyum sağlayabilmek ve mesleği sevmek olarak tanımlamaktadırlar.

Mesleki gelişimlerine yönelik ilk yıllarda katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini olumlu deneyimler olarak ifade eden meslek öğretmenleri, katıldıkları etkinliklerde farkındalığın olmamasını, sürenin yetersizliğini, etkinlik içeriğinin çok yoğun ya da çok yetersiz oluşunu, kurs eğitmenlerinin donanımsal yetersizliğini, katıldıkları etkinliklerin yenilik içermemesini, sunumların sıkıcılığını, öğretmenlerin kurs ve seminerlere amacı dışında katılım göstermelerini ve öğretmenlerde oluşan öğrenmeye karşı direnci mesleki gelişimlerinde olumsuz deneyimler olarak gördüklerini söylemişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında mesleki gelişim etkinliği olarak seminerleri, hizmetiçi eğitimleri, kursları, iş yeri ziyaretlerini, okul içi uygulamaları ve kişisel gelişim çalışmalarını tarif etmektedirler. Mesleki gelişimlerine yönelik ilk yıllarda olumsuzluk yaşadığını söyleyen öğretmenler, bu olumsuzlukları ya meslektaşları veya kıdemli öğretmenlerinin uyarısı sayesinde, ya da kendilerinin bizzat öğrencilerle iletişimleri sırasında, sınıf içinde ders işlerken, sınıf kontrolünde sıkıntı yaşamaya başladığında, mesleki yorgunluk hissetmeye başladığında veya yetersiz kalma korkusu hissettiğinde fark ettiklerini söylemektedirler. İlk yıllarda mesleki deneyim yaşamadığını söyleyen öğretmenler bunun nedenini, mesleki bilgi yeterliliği, ulaşım zorluğu ve etkinliklerin il dışında gerçekleştirilmesi olarak açıklamaktadırlar.

Araştırmada meslek dersi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında pedagojik gelişim, öğrenci ile iletişim, sınıf yönetimi, bilgileri öğrencilere aktarma, uygulamalı eğitim gibi öğretmenlik mesleğine ait alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı duydukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında materyal kullanımı ve ilk yardım gibi kişisel gelişime ihtiyaç duyduğunu söyleyen meslek öğretmenleri de olmuştur. Mesleki gelişime ihtiyaç duymadığını söyleyen meslek öğretmenleri bunun nedeni olarak çoğunlukla bilgilerinin yeterli oluşunu göstermişlerdir. Bir meslek öğretmeni ise bu tür bir kavramdan haberdar olmadığı için ihtiyaç

da hissetmediğini ifade etmiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin yakın zamanda mesleki gelişim ihtiyaçlarının yurt dışı eğitimlere katılmak, yüksek lisans yapmak, alan ile ilgili gelişimleri takip etmek, iş yeri faaliyetlerine katılmak, sektör çalışanları ile bilgi alış verişini yapmak ve yenilikleri takip etmek olduğu görülmüştür. İlk yıllardaki ihtiyaçların tersine yakın zamandaki meslek öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının öğretmenlik meslek bilgisinden çok özel alan bilgisine kaydığını tespit edilmiştir. Meslek dersi öğretmenleri okul-sektör işbirliğinin oluşturulmasını, laboratuvar ve atölyelerin güçlendirilmesini, fiziki şartların iyileştirilmesini, yeniliklerin okullara uygulanmasını, üniversitelerde meslek dersi öğretmeni yetiştirilmesine yönelik güncellemelerin yapılmasını, yüz yüze uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesini, yönetsel engellerin kaldırılmasını, sınav ile öğrenci alınmasını, uygulamaya yönelik müfredat düzenlemesinin yapılmasını, mesleki gelişim sürecine öğretmenlerin dahil edilmesini ve formalitelerin azaltılmasını mesleki gelişime yönelik yönetsel ihtiyaçlar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada meslek dersi öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarını okul ve bölge temelli hizmetiçi eğitimler ve projeler, EBA üzerinden düzenlenen mesleki gelişim kursları, sektör (İş yeri) gezileri, ERASMUS yurt dışı eğitimleri ve girişimcilik kursları olarak tanımlamışlardır. Mesleki gelişim çalışmalarına katılmayan meslek dersi öğretmenlerine katılmama nedenleri sorulduğunda; merkezi yönetim tarafından düzenlenen eğitimlerin yararlı olmadığını düşündükleri için, branşlarına ait mesleki gelişim çalışmalarının olması nedeniyle, evrak yükünün fazlalığından dolayı, zaman yetersizliğinden dolayı ve emekliliği düşündükleri için çalışmalara katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan meslek dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu merkezi yönetimin EBA ve MEBBİS üzerinden sunduğu olanaklar ve hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişim olanakları sunduğunu söylemişlerdir. Okul ve mahalli olanaklarla sunulan mesleki gelişim olanaklarının ders programlarının düzenlenmesi, koordinatör öğretmenlik yoluyla sektörü tanıma, kıdemli branş öğretmenlerinin mentorluğu, sektör ile iş birliği, üniversitelerdeki yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler olduğu öğretmen görüşlerinden çıkarım yapılmıştır. Sunulan mesleki gelişim olanaklarının olumlu yönleri etkinlik içeriğinin yeterli oluşu, kişisel imkânlarla gelişim sağlayabilme, konuların güncel olması, öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, okul yönetiminin desteği, mahalli imkânlardan, kıdemli öğretmenlerden ve konusunda uzman kişilerden yararlanabilme ve kalıcı bilgiler kazanma olarak öğretmen görüşlerinden tespit edilmiştir. Meslek dersi öğretmenleri sunulan mesleki gelişim

alışmalarının, süre, uygulama, müfredat, donanım, merkezi yönetim imkânları bakımından yetersiz oluşu, branşa yönelik mesleki gelişim çalışmalarının olmayışı, uzaktan eğitimin verimsizliği, seminer dönemlerinin verimsiz oluşu, sunulan imkânların nitelik bakımından yetersizliği, atölye ve laboratuvar olanaklarının kısıtlı ve verimsiz oluşu, mesleki etkinlik planlamalarının zaman olarak eğitim öğretim zamanına denk gelmesi, uygulama zorluğu, etkinliklerin sertifika vermeye yönelik oluşu ve etkinliklerin mahalli olmayışı olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir. Sunulan olanakların yeni bilgiler edinme, eksiklikleri fark etme, öğrenmeyi kolaylaştırıcı programlar geliştirme, yeni bakış açısı geliştirme, farklı bakış açısı kazanma, kendini güncelleme, sahada öğrenme, yeni öğretim metodları öğrenme, öğrenci niteliğini arttırma, kişisel gelişime katkı sağlama ve fayda sağlama yönleri ile mesleki gelişime katkı sağladığı meslek dersi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Meslek dersi öğretmenleri, sunulan mesleki gelişim olanaklarının, branş ile ilgili güncel bilgilere ulaşmada yetersiz kaldığını, Bakanlık tarafından düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarının kendilerine bir yarar sağlamayacağı görüşünü taşıdıklarını, sunulan mesleki gelişim çalışmalarında genelde bilinen şeylerin sürekli tekrar edildiğini ve verilen eğitimlerin güncel olmadığını söylemişlerdir.

Meslek dersi öğretmenlerini mesleki gelişimine etki eden en önemli etken meslektaş iletişimi olurken, mesleki gelişiminin önüne ket vuran etken öğrenci hazırbulunuşlukları olmuştur. Bazı öğretmeler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşunun mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini ifade ederken bazı öğretmenler de hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek öğrencilerin kendilerini motive ettiklerini söylemişlerdir. Bu nedenle öğrenci hazırbulunuşluğu öğretmen mesleki gelişimini olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Meslek dersi öğretmenleri, öğrenci sayılarının az oluşunun, okul yönetiminin, öğrenci niteliğinin, kişisel motivasyonlarının, atölye ve laboratuvarların yenilenmesinin, okul türünün, lise ders içeriğinin, okul-iş yeri işbirliğinin, arkadaşlarının, Milli Eğitim Bakanı'nın eğitim kökenli oluşunun, meslek liselerine yönelik yapılan çalışmaların, kurs ve seminerlerin yakın yerlerde düzenlenmesinin, branşa yönelik düzenlenen fuarlara katılımın ve okul içi öğrenciye yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesinin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları yönünde kendilerini motive ettiğini söylemişlerdir. Meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki gelişimlerinin etkileyen etmenler farklılık göstermektedir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliğinden sonra, uygulama alanının azlığı, fiziki şartlar, öğrencilerin güdülenmesinde yaşanan zorluklar, okul yönetiminin yaklaşımı, okula öğrenci alım şekli, iş yükü fazlalığı, meslek liselerine yönelik ön yargı, veli

ön yargısı, veli ilgisizliği ve öğrencilerin öğrenme isteksizlikleri en çok üzerinde durulan olumsuz etmeler olarak tanımlanmaktadır.

Meslek dersi öğretmenleri, mesleğe başladıkları ilk yıllarda yüksek lisans, doktora yapmayı planladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca planları arasında hizmetiçi eğitimlere katılmak, kendi alanı ile ilgili yurt dışı uygulamalarını görmek ve kişisel gelişimlerini sağlamak olduğunu da belirtmişlerdir. Ancak yönetsel desteğin yerince yapılmaması, üniversiteye geçiş imkânının olmaması, kariyer basamaklarının eksikliği, seminerlerin il dışında olması ve bakanlığın kendi meslek liselerine (sağlık meslek lisesi) yaklaşımlarından dolayı bu planlarını gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada, yeni evli olmak, kadın olmak, eşinden destek görememek, maddi yetersizlikler ve aile yaşamı gibi etkenlerin de ilk yıllarda planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin önünde engel oluşturduğu öğretmen görüşmelerinden anlaşılmıştır. Beş öğretmenin tüm planlarını gerçekleştirdikleri, alanı ile ilgili MEB çalışmalarını yetersiz buldukları, günübirlik projelerle uğraştıkları veya bilgilerinin yeterli olduğu için mesleki gelişimlerine yönelik bir planlarının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yaptıkları mesleki gelişim planlarını gerçekleştirememelerine rağmen geleceğe dönük planlar yapmaya devam etmişlerdir. Meslek öğretmenlerinden onu bu planlarını, alanı ile ilgili yeni konular öğrenmek, kişisel gelişim faaliyetlerine katılmak, mühendislik okumak, mesleğe yönelik işletme açmak, yüksek lisans yapmak, yönetici olmak ya da eksikliğini hissettiği konularda araştırma yapmak olarak tanımlamışlardır. İki meslek dersi öğretmeni ise emekli olmayı düşündüklerini, iki meslek dersi öğretmeni de engellendiklerini düşündüklerini söylemişler ve bu yüzden mesleki gelişimlerine yönelik bir planlarının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmanın son alt probleminde meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler önerilerini dört ana başlıkta sunmuşlardır. Okula ilişkin atölye ve laboratuvarların güçlendirilmesi ve sektör içerisinde okullar açılması önerilerine yoğunluk verilmiştir. Bunun dışında materyal eksikliklerinin giderilmesine, alan ile ilgili yazılım programlarının sağlanmasına, sosyal olanakların sağlanması, prosedürlerin kaldırılması ve uygulamalara ağırlık verilmesi önerileri de sunulmuştur. Öğrencilere yönelik öneriler, öğrenci hazırbulunuşluğu, nitelikli öğrenci, kontenjan düzenlenmesi, sınavla öğrenci alınması, okullara amaçlı öğrencilerin alınması, öğrencilere daha erken sınıflarda staj yapma imkânının sağlanması ve üniversitelerle bağlantılı öğrenci yetiştirme şeklinde olmuştur. Öğretmenler donanımlı yönetim kadrolarının

olmasını ve yönetimin öğretmenleri mesleki gelişim etkinlikleri konusunda desteklemelerini istemişlerdir. Öğretmenler işbirliğinin önemine dikkat çekerek, okul-sektör, yönetim-öğretmen, okul-veli ve kendilerini motive edici tüm unsurların işbirliği yapmaları yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Okula aidiyet ve ekip çalışması, öğretmen dayanışması da işbirliğine yönelik öneriler arasında yer almıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın öneriler kısmı iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde karar alıcılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur. İkinci bölümde araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bakanlığın mesleki gelişim planlamalarında, meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak sektör ile iç içe gerçekleştirebilecekleri hizmet içi çalışmaları da kapsayan ayrı bir hizmet içi eğitime planı yapılabilir.
- Meslek dersi öğretmenleri mesleki gelişim planlama sürecine dâhil edilebilir.
- Kariye basamaklarının gerçekleştirilmesine yönelik görüş ve öneriler alınarak tekrar sisteme dâhil edilebilir.
- Meslekleri ile ilgili yurt dışı ve yurt içi farklı uygulamaları gözlemlemek ve deneyimlemek amacıyla meslek dersi öğretmenlerine yönelik bakanlık destekli eğitim gezileri planlanabilir.
- Meslek dersi öğretmenlerinin akademik gelişimleri için tüm yönetsel makamlarca destek ve teşvik sağlanabilir.
- Mesleki gelişim ile ilgili olarak her düzeydeki yönetici öğretmenlere yönelik olumlu tutum geliştirebilir.
- Meslek liselerine öğrenci seçiminde mesleki yönlendirme çalışmalarına yön verilerek, meslek lisesi sınavları geri getirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Daha geniş kapsamlı bir örneklem alınarak meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik genelleme amacını temsil edecek nicel çalışmalar planlanabilir.

- Meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
- Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaç temelli eylem araştırması yapılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1-46 Ankara-Turkey.
- ACER (2017). Annual Report 2015-2016. *Australian Council for Educational Research*. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=ar> adresinden 03.03.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrene Toplulukları. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı Doktora Tezi.
- Aslanargun, E., ve Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaç ve Beklentilerinin Belirlenmesi/Teachers'determination Of Needs And Expectations Of Professional Development. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). *Avrupada Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg.Avrupa Birliği Yayın Ofisi. Doi:10.2797/926601
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama,Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- B, F. Birman., L. Desimone., A, C, Porter, and M, S, Garet. (2000). Designing Professional Development That Works. *Education Leadership Keeping Teaching Fresh, Volume 57 | Number 8 Pages 28-33*.
- Babanoğlu, M.P. ve Yardımcı, A. (2017). Turkish state and private school EFL teachers' perceptions on professional development. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 789-803.
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Bölümü Program Geliştirme Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi.
- Bell, B. ve Gilbert, J. (2005). *Teacher Development: A Model from Science Education*. Taylor & Francis e-Library,
- Binici, H., & Necdet, A. R. I. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Boydak-Özan, M., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.

- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlilik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:204.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural,G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi Sayı:194*
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Ceylan, M. (2015). Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek lisans Tezi
- Commonwealth Department of Education Science & Training. (2002). Submission to The House of Representatives Standing Committee on Education and Training Inquiry into Vocational Education in Australlian Schools.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online*, 2(2). <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596610955.pdf?1626931062> adresinden 15.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çelik, Z. & Bozgeyikli, H. (2019). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları (Odak Analiz No. 2). *Ankara: EBSAM*.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:19 (207-237)*.
- Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130.
- Dawnes, T.I., Fluck, A. ve Oliver, R. (2001). Making better Connections Models of teacher Professional Development for the integration of information and comminacation teknoloji into classroom practice. *Commonwealth Departmnet of education Science & Training*. Goanna Print, Canberra.
- Day, C. (1999). Developing Teachers:The Challenges of Lifelong Learning. *Andy Hargreaves, Ontario Institute for Studies in Education, Canada and Ivor F.Goodson, Warner Graduate School, University of Rochester, USA and Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, UK*
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD

- Downes, T.I., Fluck, A. ve Oliver, R. (2001). *Making better connections Models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice*. Commonwealth Department of Education, Science & Training.
- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications for Illinois Career and Technical Education Teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37.
- Elçiçek, Z. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi.
- Elm, A and Nordqvist, I. (2019). The research circle - a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2019.1652899
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- ERG. (2020). Herkes İçin Nitelikli Eğitim 2020 Faaliyet Raporu. <https://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/2020-faaliyet-raporu/> adresinden 15.04.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- ETF. (2018). Türkiye’de Meslek Öğretmenleri, Eğitimciler ve Okul Müdürleri İçin Sürekli Mesleki Gelişim. European Training Foundation.
- Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice Report. Luxemburg: European Union Publication Office.
- Eurydice. (2021 b). Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-78_en adresinden 10.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır
- Eurydice. (2021). United Kingdom Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education in England. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-87_en adresinden 10.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank. Available at: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Gordon, T. (2014) *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. S. Karakale.), Profil Yayıncılık (Eserin orijinali 2003 yılında yayınlandı).
- Guskey, R.T. (2002). Does It a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, v. 59, issue 6, p. 45-51
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Cowling Press, California.

- Guskey, T.R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership Redesigning Professional Development* Vol:59 Number:60 Pages:45-51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Does-It-Make-a-Difference%C2%A2-Evaluating-Professional-Development.aspx> adresinden 01.11.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Guskey, T.R., and Yook, K.S. (2009). What Work in Professional Development?. *The Phi Delta Kappan*, 90(7):495-500.
- Gültekin, M , Çubukçu, Z . (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 10 (19) , 185-201.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen Etkililiği: Finlandiya Modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*. Cilt:25, Sayı:1, 3-24.
- Hill, H.C. (2009). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. Cilt:11, Sayı:21 Yaz
- James, M. McCormick, B. and Pedder, D. (2003). Learning and Professional Development.10th Biennial Conference of EARLI improving Learning, Fostering the will to Learn, University of Padova, Italy.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev. Uzuner, Y. ve Özten Anay, M.) Anı Yayıncılık 3. Baskı. Ankara. (Eserin orijinali 2002 yılında yayınlandı).
- Kaçan, G. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 58-66.
- Karaçal, S.S. (2020). Exploring Changes On Science Teachers' Conceptions About Professional Development. Boğaziçi Üniversitesi Ortaokul Fen ve Matematik Eğitimi Yüksek Lisans Programı. Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, S ve Kartaloğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri, *Abant İzzet baysal Üniversitesi Dergisi* Cilt:10 Sayı:2.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for Analysis. *Juarnal of In-Service Education*, Volume:31, Number:2
- Keskin, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi Etkinlik Temelli Öğretmen Eğitimi Yaklaşımı*, Seta Siyaset, Ekonomi, ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ankara.
- Kostina, L. (2015). Teacher Professinal Development Strategies In Australian Government And Professional Associations Documents. *Comparative Professional Pedegogy*, 5(1), 120-126
- Levin, B.B. (2003) *Case Studies of Teacher Development: An In-Depth Look at How Thinking About Pedagogy Develops Over Time*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers 10 Industrial Avenue Mahwah, New Jersey.

- Louws, M.L., Veen, K., Meirink, J.A. & Driel, J.H. (2017). *Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience*, European Journal of Teacher Education, 40:4, 487-504, DOI: 10.1080/02619768.2017.1342241
- Maya, İ. ve Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA'da Başarılı Bazı Ülkeler ile Türkiye'nin Karşılaştırılması. *TurkishStudies Educational Sciences*. Vol:13/11. Page:909-932.
- MEB. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete: 24.6.1973 /14574 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 12.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (1992). 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Resmî Gazete: 12.5.1992 /21226. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc075/kanuntbmmc075/kanuntbmmc07503797.pdf adresinden 12.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (2008). Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Programının Verimliliğinin Değerlendirilmesi: (1 Eylül 2007- 30 Haziran 2008 Dönemi Pilot Uygulama. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2010). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden 12.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (2014). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 05.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2018). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün Tarihçesi. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/22142643_Tarihce.pdf adresinden 20.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (2018b). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu Serisi No:1
- MEB. (2018c). Türkiye mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)
- MEB. (2020). Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> adresinden 15.11.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

- MEB. (2020b). *Mesleki gelişim programı* <https://www.meb.gov.tr/turk-egitim-tarihinin-en-buyuk-uzaktan-egitim-mesleki-gelisim-programini-baslatiyoruz/haber/20901/tr> adresinden 03.04.2021 tarihinde ulaşılmıştır
- MEB.. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, 07-08 Mayıs 2010. *Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı*. https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi#fullTextFileContent adresinden 15.05.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Merriam, SB (2013). Nitel arama: Desen ve uygulama için bir rehber. Çev. Ed. Sellahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği, Sayı: 29009, Tarih: Resmi gazete:24.05.2014.
- Neil, P. & Morgan, C. (2003). *Continuing Professional Development for Teachers: From Induction to Senior Management*. London: KoganPage.
- OECD (2005). Teachers Matter Education And Training Policy Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Adresinden 12.02.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- OECD (2015). The OECD PISA Global Competence Framework, www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf adresinden . 12.02.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Orr, K. (2008). Room for improvement? The impact of compulsory professional development for teachers in England's further education sector. *Journal of In-service Education* Vol. 34, No. 1, February 2008, pp. 97–108
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- ÖRAV. (2009). Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu, İstanbul.
- Özer, B ve Gelen, İ. (2008) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeteneklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:5 Sayı:9.
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri/Teachers' opinions regarding the effects of students' readiness levels on classroom management. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.

- Özgözü, S. (2008). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Denetmenlerin İletişim Becerisine İlişkin Algı ve Beklentileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı. Yüksek Lisans Tezi
- Özmuş, M. (2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *Education Sciences*, 6(1), 394-405.
- Öztürk, E. A., & Akar, E. Ö. (2006). Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 174-183.
- Parmaksız, R.Ş. (2010). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ana Bilim Dalı Eğitimde program Geliştirme Dalı. Doktora Tezi.
- Popova, A., Evans, D. ve Breeding, M.E. (2018). Teacher Professional Development Around the World: The Gap between Evidence and Practice. *World Bank Policy Research Working Paper No. 8572*
- Postholm, M. B. (2012). Teachers’ professional development: a theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.
- Public Education Network. (2004). Teacher Professional Developmant: A Primer For Parents&Comminty Members, *The Finance Project and Public Education Network*
- Resmi Gazete. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Sayı:14545, Tertip:5 Cilt:12
- Resmi Gazete. (1992). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. Sayı: 21226. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc075/kanuntbmmc075/kanuntbmmc07503797.pdf adresinden 05.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Resmi Gazete. (2014). MEB Rehberlik ve Denetleme Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları yönetmeliği.
- Richardson, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development.*Phi Delta Kappan*, 84:401-406.
- Roos, A. and Hutchings, M. (2003). Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers In The United Kingdom Of Great Britain And Northern Ireland: Oecd Country Background Report. Institute for Policy Studies in Education London Metropolitan University.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:145 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/saban.htm adresinden 15.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Saban, A., Ersoy, A. F. , Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., ... Yahşi, Z.(2017). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri . Ahmet Saban, Ali Ersoy (Ed.). : Anı Yayıncılık.

- Sağır, M. (2014). Teachers' Professional Development Needs and the Systems That Meet Them. *Creative Education*, 2014, 5, 1497-1511. Doi:10.4236/ce.2014.516167
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 149 Ocak Şubat, Mart 2001.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58.40-45.
- T.D.K. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> internet adresi. Ulaşım tarihi: 16.11.2020
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 5-23.
- Yetim, A.A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- Yıldırım, N. (2013). *Okul Gelişimi*. Özdemir, S.(Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (355-380), Ankara: Pegem Akademi

7. EKLER

Ek 1. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşme Formu

MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım;

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi Programında yüksek lisans yapıyorum. Meslek dersi öğretmenlerinin perspektifinden mesleki gelişim konusunu inceleyen bir tez hazırlıyorum. Katılmış olduğunuz bu çalışmada siz meslek dersi öğretmenlerinin “Mesleki Gelişime” bakış açısını ve mesleki gelişime yönelik deneyim ve önerilerinizi ortaya koymak istiyorum. Böylece bu doğrultuda öneriler geliştirerek öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Görüşmelerimizde bizlere sunacağınız bilgiler ve görüşme kayıtlarımız kesinlikle tez dışı bir ortamda kullanılmayacaktır. Ayrıca kişisel bilgileriniz tez içerisinde kodlanacak olup birebir şahsınızla ve kurumunuzla ilişkilendirilmeyecektir. Sorularıma vereceğiniz samimi yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Muammer BAYRAK
Çine M.T.A.L. Müdür Yardımcısı

Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
ADÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü

Yaşı	Cinsiyeti	Branşı	Kıdem Yılı	En son Mezun olduğunuz okul	Medeni durumunuz	Çocuğunuz var mı? Varsa kaç tane?
- Öğretmenliğe başlamadan önce başka bir yerde çalıştınız mı? (Evet/Hayır) - Yanıt evetse: Nerede çalıştınız?						

1. Bu mesleği seçmeye nasıl karar verdiniz? Seçiminizde neler etkili oldu?

2. “Mesleki gelişim” sizin için ne ifade etmektedir?

3. Öğretmenliğe başladığınız yıllarda mesleki gelişim eksikliği hissettiğiniz konular oldu mu?

Yanıt hayır: (Sonraki soruya geç.)

Yanıt evet:

a. Bu eksikliği nasıl fark ettiniz?

b. Hangi konularda eksiklik hissettiniz?

4. Bu ilk yıllarda mesleki gelişime yönelik yaşadığınız tecrübeleri anlatır mısınız?

a. Ne tür mesleki gelişim faaliyetlerine katıldınız?

b. Sizlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim çalışmaları size yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Konu çeşitliliği, nitelik, süre vb. açısından)

5. Mesleki gelişiminize yönelik şimdi ya da son yıllarda yaptığınız çalışmalar var mı?

Yanıt hayır: Bunun nedeni nedir? Biraz açıkla mısınız?

Yanıt evet (a, b ve c),

a. Neler yaptınız veya yapıyorsunuz; bize biraz açıkla mısınız?

b. Peki bu size ne gibi yararlar sağladı, mesleki gelişiminizi nasıl etkiledi?

c. Yapmak istediğiniz ya da planlayıp da yapamadığınız çalışmalar var mı?

Yanıt evet: Bu çalışmaları yapmanızı engelleyen nedenler nelerdir?

6. Bugün meslek dersi öğretmenleri için var olan mesleki gelişim olanaklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?

7. Sizin için sunulan bu mesleki gelişim olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Sayı, süre, içerik, eğitimci niteliği, zamanlama, yer vb. açısından nasıl buluyorsunuz?)

8. Şimdi mesleki gelişiminizi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerden konuşalım.

a. Sizin mesleki gelişiminizi olumlu etkileyen, buna katkıda bulunan faktörler nelerdir?

(Öğrenciler, meslektaşlarınız, veliler, teknoloji, okul koşulları, özel yaşamınız, yönetim, ülke koşulları vb.)

b. Sizin mesleki gelişiminizi olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?