



Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
7(1), 63-97, 2018
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

Öğretmen Mesleki Gelişim Programına Genel Bir Bakış: Model, Süreç, Engel, Teori ve Uygulama**

Ferah Özer¹ , Eda Erdaş Kartal^{2,*} , Nihal Doğan³ ,
Gültekin Çakmakçı⁴ , Serhat İrez⁵  ve Yalçın Yalaki⁴ 

¹ Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye

² Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

³ Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

⁴ Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

⁵ Marmara Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 22.08.2017 - Düzeltildi: 19.02.2018 - Kabul Edildi: 26.02.2018

Atf: Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen Mesleki Gelişim Programına Genel Bir Bakış: Model, Süreç, Engel, Teori ve Uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.

Öz

Son yıllarda ülkemizde, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, çeşitli öğretim programı değişiklikleri ve program reformları gerçekleştirilmektedir. Ancak ülkemizde gerçekleştirilen program değişikliklerinde ve reformlarında uygulama süreci, öğretmenlere yeni programın felsefesi, kuramsal yapısı ve uygulama süreci hakkında gerekli

*Sorumlu Yazar: Tel.: 530 6809877, e-posta: erdaseda@gmail.com

** Bu çalışma, TÜBİTAK 111K517 nolu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezi ile ikinci yazarın doktora tezinin bir parçasıdır.

ISSN: 2146-7811, ©2018

bilgi ve yeterli mesleki gelişim ile ilgili destek verilmeden başlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin bu hızlı değişimlere adaptasyonu ile ilgili güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin son yıllarda gerçekleştirilen program reformlarındaki yeni yaklaşımları yeterince anlamaları ve uygulamalarına yansıtılabilmeleri için, kendilerinin de aktif bir şekilde rol aldıkları verimli mesleki gelişim olanaklarına ihtiyaçları vardır. Bu olanakların başında, öğretmenlerin değişen yaklaşım ve uygulamalara oryantasyonları ile kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmeleri için düzenlenen mesleki gelişim programları gelmektedir. Son yıllarda ülkemizde bazı çalışmalar yapılmaktadır, ancak yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmada, literatürdeki mesleki gelişim programları model, süreç ve uygulama bağlamında 3 doğrultusunda incelenmiştir: (1) Bu alandaki bilimsel bilgi boşluğunun kapatılmasına katkı sağlanması, (2) öğretmen mesleki gelişim projelerine destek veren TÜBİTAK, MEB gibi kurumların bilinçlendirilmesi ve (3) bu konuda çalışma yapacak olan fen eğitimcilerine daha nitelikli öğrenme ortamları hazırlanabilmesi konusunda rehber olabilmesi. Bu doğrultuda ülkemizde yapılacak çalışmalar için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu derleme çalışmasının “*Mesleki Gelişim Programları*” ile ilgili araştırmalara rehberlik edeceği ve bu konuda bilimsel çalışmaların artmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim Programları, Mesleki Gelişim Modelleri, Öğretmen Eğitimi

Giriş

Bilişim çağı; eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi hedefini de beraberinde getirmiştir. Bu hedefe ulaşmada, bireylere sunulacak nitelikli bir fen eğitiminin etkisinin farkında olan birçok ülke fen eğitimine özel ilgi ve önem vermekte ve fen öğretim programlarında çeşitli reformlar gerçekleştirmektedir (Ünal, Coştu ve Karakaş, 2004). Türkiye de bu ülkelerden birisidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2013). Ülkemizde gerçekleştirilen reformlarla birlikte fen öğretim programının vizyonu, “*bütün bireylerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun bilim okuryazarı olarak yetiştirilmesi*”, olarak belirlenmesine (MEB, 2005; 2013; 2017) rağmen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi sınavlarda elde edilen sonuçlar bu vizyona çeşitli nedenlerle ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Acar, 2012; Özdemir, 2010).

Program reformlarının başarıya ulaşmasında birçok etken bulunmaktadır ancak programın uygulayıcıları olan öğretmenler bu süreçte kritik bir role sahiptir. Eğitim konusunda gerçekleştirilen reformların; genel ve özel alan bilgisi yeterli, bilgisini yönetebilen ve öğrenciye en iyi şekilde rehberlik edebilecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle amacına ulaşabileceği açıktır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim programındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları gerekmektedir (Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Buluş Kırıkkaya, 2009). Ancak ülkemizde gerçekleştirilen program reformlarında uygulama süreci, öğretmenlere yeni programın felsefesi, kuramsal yapısı ve uygulama süreci hakkında gerekli bilgi ve yeterli mesleki gelişim ile ilgili destek verilmeden başlamaktadır (Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu [EPÖAPK], 2006). Bu süreçte, fen bilgisi öğretmenlerinin bazıları değişime direnç gösterirken diğerleri de değişen programın adaptasyonu ile ilgili güçlükler ve sınıf içi uygulamalarında ciddi problemler ile karşılaşmaktadırlar (Balbağ ve Karaer, 2016).

Öğretmenlerin, karşılaştığı bu sorunların çözümü ve gerçekleştirilen fen öğretim programı reformlarının hedeflenen vizyonuna ulaşması ancak mesleki gelişimlerine imkân sağlayacak yeni ve farklı nitelikli eğitimler ile mümkün olacaktır (Dass ve Yager, 2009). Ülkemize ait bazı koşullar bu desteği zorunlu hale getirmektedir. Bu koşullardan fen öğretmenleri ile ilgili olanlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

1. Eğitim fakültelerinin niteliği

Eğitim fakültelerinin amacı; mevcut bilgiyi yönetebilen, bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik eden, mesleki değerlere sahip olan ve mesleki gelişimini sağlayan, öğrenciyi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetebilen ve yönlendirebilen, öğrenmeyi ve gelişimi izleyebilen ve değerlendirebilen, okul-aile ve toplum ilişkilerini yönetebilen, program ve içerik bilgisine sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu genel ve özel alan yeterliklerine sahip, çağın ihtiyaçlarına göre kendini değiştiren, geliştiren, motivasyonu yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen eğitimi sürecinin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanmasına bağlıdır. Ancak araştırmalar; ülkemizdeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun belirtilen genel ve özel alan yeterliklerine yeterli düzeyde sahip olamadan mezun olduklarını göstermektedir (Azar, 2011; Seferoğlu, 2004). Eğitim fakültelerinin

öğretim programlarında alan ve uygulama derslerinin yeterli olmaması, alan eğitimi ile ilgili derslerin birçok fakültede alan eğitimi uzmanı olmayan öğretim elemanları tarafından verilmesi bu sebeplere örnek olarak verilebilir (Kuru Kaçmazoğlu ve Taşcan, 2014). Ayrıca eğitim fakültelerine düşük puanlı öğrenci alınarak öğretmenlik mesleği ile ilgili kriterlerin göz ardı edilmesinin, mesleğe başladıkları zaman öğretmenlerde düşük motivasyon ve bireysel olarak kendilerini geliştirme çabasına girmemelerine neden olduğu belirtilmektedir (Işık, Çiltas ve Baş, 2010).

2. Öğretmen profili

Eğitim fakültelerinin niteliği ile ilgili problemlerin dışında, ülkemizdeki öğretmenlerin hizmet içinde eğitimini zorunlu kılan koşullardan en önemlisi sahip olduğumuz öğretmen profilidir. Halihazırda çalışan öğretmenler zaman zaman çok farklı kaynaklardan, farklı yöntemler kullanılarak temin edilmiştir. Öğretmen kadromuzun bir kısmı eğitim fakültesi mezunu olmayan bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin bir kısmı ihtiyaç gerekçesi ile hiçbir formasyon eğitimi almadan öğretmenlik dışı bölümlerden, diğer kısmı ise kısa süreli bir formasyon eğitimi verilerek fen edebiyat fakültesi mezunlarından temin edilmiştir (Özoğlu, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı, açılan pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile, isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolunu açmaktadır. Bu durum öğretmen profilinin niteliği konusunda ciddi endişelere neden olmaktadır (Azar, 2011). Ayrıca araştırmalar ülkemizde çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 40 yaşın altında olduğunu göstermektedir (Öz, 2012). İlk bakışta avantaj gibi görünen genç işgücü, diğer taraftan mesleki tecrübesi sınırlı olan öğretmenler anlamına gelmektedir. Bu durum ülkemizde hizmet-içi eğitim çalışmalarına ne derece ihtiyaç duyduğumuzun önemli bir göstergesidir.

3. Sık değişen öğretim programları

Ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili eğitim almasını zorunlu hale gelmesini sağlayan koşullardan birisi de bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak ülkemizde çok sık gerçekleştirilen öğretim programı değişiklikleri ve reformlarıdır. Fen bilimleri öğretim programı ile ilgili 2000 yılından bu yana 2002, 2004, 2013, 2017 ve 2018 yıllarında olmak üzere toplamda 5 kez geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Öğretim programındaki değişiklikler ve gerçekleştirilen reformlar

öğretmenlerin bu hızlı değişimlere adaptasyonu ile ilgili güçlükleri de beraberinde getirmiştir.

4. Uluslararası sınav sonuçları

2000 yılından beri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı - OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen PISA sınavı, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren 15 yaş grubundaki öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmadır. PISA araştırması; temel olarak fen, matematik “okuryazarlık” kavramı üzerinden ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. PISA’da öğrenci ve okul anketlerine tüm ülkeler katılmaktadır. Türkiye, PISA 2015 uygulamasında sadece okul ve öğrenci anketine katılmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). PISA ulusal raporuna göre (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016) PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı alanında tüm ülkelere ilişkin ortalama puan 465 iken Türkiye ortalaması ise 425’tir ve Türkiye bu sonuçla PISA 2015’te fen okuryazarlığı alanında 72 ülke arasında 54. sırada yer alabilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerimizin 2004 yılından itibaren Fen Bilgisi öğretim programının temel vizyonu olan bilim okuryazarlığının gerçekleştirilmesinde profesyonel desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. PISA sınavının yanı sıra, uluslararası düzeyde 4. ve 8.sınıf öğrencilerinin Fen ve Matematik başarılarının ölçüldüğü TIMSS sınavlarında da benzer bir performans tablosu ortaya çıkmıştır. Nitekim 2015 yılında uygulanan TIMSS sonuçlarına göre, Türkiye’deki 4.sınıf öğrencileri 483 puan başarı ortalaması ile 47 ülke arasında 35. sırada; 8. sınıf öğrencileri 493 puan başarı ortalaması ile 39 ülke arasında 21. sırada yer almıştır (TIMSS, 2015; Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016).

Yukarıda belirtilen gerekçeleri çeşitli araştırmalarla tespit eden Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin desteklenmesi ile ilgili ihtiyacı “hizmet içi eğitim” adı altında kısa süreli (1 gün-1 ay aralığında) eğitimler ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ancak bu programlar hakkında öğretmen görüşlerini araştıran çalışmaların bulguları, bu programların ihtiyaca uygun bir içerik sunmadığını, çoğunlukla didaktik yöntemler kullanıldığını, belirli bir konuda ihtiyaca göre nitelikli olarak düzenlenmediği ve bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki gelişmelerine hedeflenen desteği vermekte sınırlı düzeyde başarılı olduğunu göstermektedir (Ercan ve

Altun, 2005). Ayrıca yapılan araştırmalarda, öğretmenler; hizmet-içi eğitimlerin; teorik, kısa süreli, sınıf içi uygulama örneklerinin yetersiz (Ercan ve Altun, 2005) ve pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesine imkan sağlayacak öğrenme ortamının sınırlı düzeyde sunulduğu belirtilmiştir (Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican ve Arslan, 2011). Ayrıca bazı çalışmalarda öğretmenlerin, yeni değişen fen öğretim programında önerilen yaklaşımlarla ilgili teorik ve pratik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı, hatta kendilerinin mesleki gelişimleri konusunda yalnız bırakıldıkları rapor edilmiştir (Gömleksiz ve diğerleri, 2006; Karaman ve Karaman, 2016). Bu sonuçlar, insan gücü, zaman ve paranın çok fazla harcanmasına rağmen, bu konudaki bilimsel bilgiler dikkate alınmadan planlanan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının hedefine ulaşmadığını ortaya koymaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004; Günel ve Tanrıverdi, 2014; Öz, 2012).

Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarını dikkate alan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve MEB, öğretmenlerin özellikle fen eğitimiyle ilgili pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik projeleri desteklemektedirler. Bu projelerin bazılarında öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi (Doğan ve diğerleri, 2011; Erdaş, 2015; Köseoğlu, Tümay ve Üstün, 2010), bazılarında ise öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi (Canbazoğlu Bilici ve Baran, 2015) amaçlanmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır.

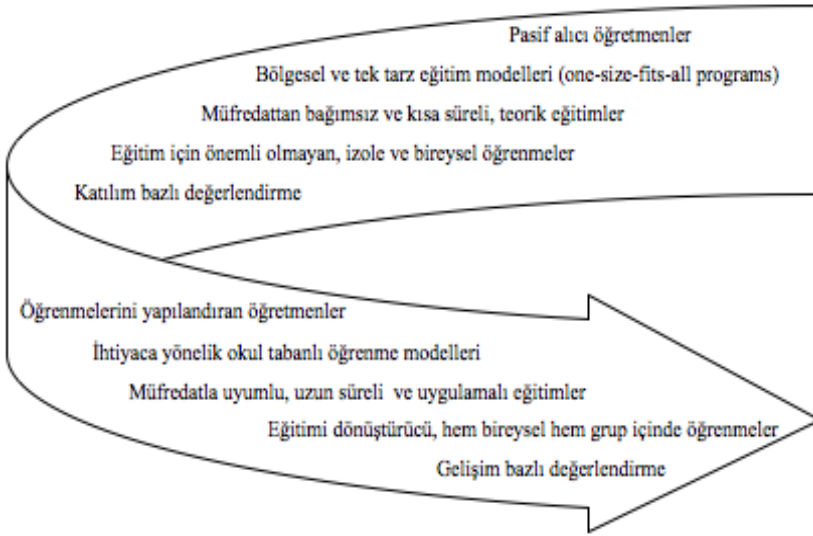
Bu nedenlerle bu araştırmada; öğretmenlerin hizmet içinde mesleki gelişimleri konusunda literatürdeki mevcut bilgi boşluğunun kapatılması, bu konuda yapılan projelere destek veren TÜBİTAK ve MEB gibi kurumların bilinçlendirilmesi ve bu alanda çalışma yapacak olan fen eğitimcilerine daha nitelikli ve etkili öğrenme ortamlarının özellikleri konusunda bilgi sağlanması amacıyla, yapılan öğretmen mesleki gelişim programlarının model, süreç ve uygulama bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu derleme çalışmasının, 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için zorunlu hale gelen öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirme sürecini kapsayan “*Mesleki Gelişim Programları*” ile ilgili araştırmalara rehberlik edeceği ve bu konuda bilimsel çalışmaların artmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili, başlangıcından günümüze kadar Türkiye’de ve yurtdışında yapılan makaleler ve tezler, belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak internet üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen çalışmalar model, süreç ve uygulama bağlamında incelenmiş ve derlenmiştir.

Bulgular

Değişen öğretim programı, öğrenme kuramı, vizyon ve yeni beceri tanımları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili uluslararası düzeyde yeni bir perspektif ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu yeni perspektif, öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı içeriklerinde yapılacak değişiklikleri gerekli hale getirmektedir. Geleneksel öğretmen mesleki gelişim anlayışından çağdaş mesleki gelişim anlayışına geçiş olarak da bilinen bu yeni anlayışta öğretmen kimliği, rolü, eğitim uygulamalarının niteliği, öğrencilerin programlardaki yeri ve önemi yeniden tanımlanmaktadır. Bu değişiklikler kısaca Şekil 1’de özetlenmiştir.



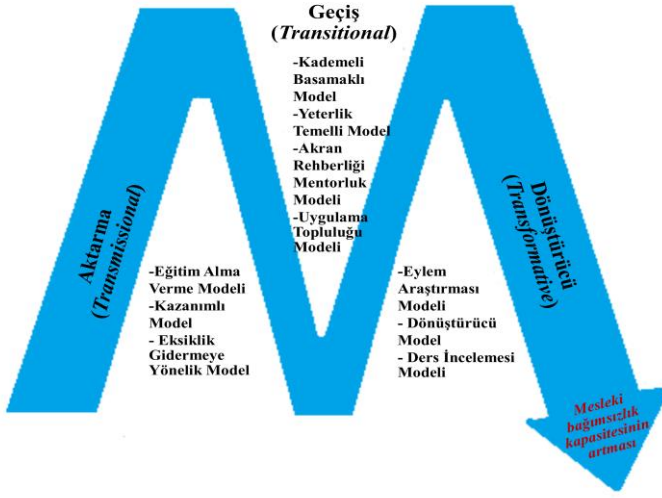
Şekil 1. Mesleki gelişimdeki vurgularda geçmişten günümüze meydana gelen değişimler

Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarından çağdaş yaklaşımlara geçiş bağlamında incelendiğinde, bazı ülkelerin, öğretmen rolü üzerinden geliştirilen çeşitli mesleki gelişim modellerini benimsediği; bazı ülkelerin ise kendi eğitim sistemlerinin ihtiyacını dikkate alarak düzenlenen ve içeriği düzenleyicilerin sorumluluğunda olan karma anlayışa dayalı çalışmaları gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu yaklaşımlar ve yaklaşımların benimsendiği ülkeler bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

Bu bağlamda ilgili alan yazında genel olarak, mesleki gelişim programlarının düzenlenmesinde iki temel yaklaşımın diğerlerinden daha üstün ve güçlü olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, *model bazlı mesleki gelişim programları*; ikincisi ise *bileşen bazlı mesleki gelişim programları*dır. Bu çalışmada her iki yaklaşım ve karakteristik özellikleri tanıtılmıştır.

1. Model Bazlı Mesleki Gelişim Programları

İlgili alan yazın incelendiğinde, farklı ülkelerde düzenlenen mesleki gelişim programı modellerinin, öğretmene biçilen role uygun olarak farklılaştığı ve karakteristik yapılarına bağlı olarak kategorize edilebildiği görülmektedir. Örneğin, bazı modellerde öğretmenden süreç içerisinde daha pasif, yalnızca dinleyici rolünde olmaları beklenirken; bazı modellerde öğretmenlerin süreci birebir aktif olarak yöneten katılımcılar olmaları beklenmektedir. Uygun ve doğru modelin seçimi ise programın içinde bulunduğu şartlar, bağlı olduğu değişkenler, amaç ve hedeflerine bağlı olarak değişebilir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Guskey, 2000; Kennedy, 2005; Kennedy, 2014).



Şekil 2. Mesleki Gelişim Modelleri ve Karakteristik Yapıları – M Diyagramı

Bu modeller karakteristik özelliklerine göre, Aktarma (*transmissional*), Geçiş (*transitional*) ve Dönüştürücü (*transformative*) amaçlı olmak üzere 3 başlık altında toplanabilmektedir. Bu başlıkların altında bulunan farklı mesleki gelişim program modellerini, gelişen yapıları ve dinamik doğalarını görselleştirerek gösterebilmek adına ise, yazarlar tarafından 'M Diyagramı' adı verilen diyagram geliştirilmiştir (bkz. Şekil 2.)

Aktarma amaçlı modellerde, genellikle öğretmenlerin bazı temel becerilerini güncel tutma amacıyla bir ya da birkaç uzman tarafından, katılımcıların çoğunlukla pasif konumda olduğu ve belli bir program temelinde uygulanan eğitim faaliyetleri sunulmaktadır. Sunulan bu faaliyetler genellikle, öğretmen sendikaları, eğitim kurumları, özel ajanslar veya üniversiteler tarafından düzenlenmektedir. Ancak aktarma amaçlı düzenlenen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin edindikleri bilgileri pratikte uygulayabilecekleri ortam ve fırsatlar sunamamaktadır. Bu da öğretmenleri pasif role iterek, bu modellerin en sınırlayıcı özelliğini oluşturmaktadır. Bu çerçevede en sık uygulanan *Eğitim Alma - Verme Modeli (Training Model)* öğretmen eğitimi dışında medikal, mühendislik ve sanat gibi farklı bilim alanlarında da sıklıkla uygulanan bir mesleki gelişim modelidir. Bu başlık altında yer alan bir diğer model olan *Kazanımlı Modelde (Award-bearing Model)* ise *Eğitim Alma-Verme Modeli'*ne benzer olarak genellikle üniversiteler

veya sendikalar tarafından sunulan kredi programları, kalite standart dersleri ve akreditasyon programları gibi kazanımların öğretmenler tarafından programlı bir şekilde elde edilme süreçleri yer almaktadır. Öğretmenler belirli otoriteler tarafından sağlanan bu süreçler sonunda mesleki veya maddi belli kazanımlar elde etmektedirler. *Eksiklik Gidermeye Yönelik Model (Deficit Model)* ise öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri belirli konulardaki bilgi, beceri, performans ve uygulamalarda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan ve belli konularda uzmanlaşmalarına yardımcı olan program modellerindedir.

Geçiş amaçlı kategoride yer alan modellerin ortak özelliği olarak, öğretmeni kısmen aktif kısmen ise program düzenleyicilerini aktif kılmaları gösterilebilir. Bu kategoride yer alan mesleki gelişim programı modellerinde, Aktarma amaçlı düzenlenen programların aksine, programların daha esnek, öğretmenin içinde bulunduğu bağlamı dikkate alan, mesleki deneyim paylaşımını öne çıkardığı gözlemlenmektedir. Ancak bu modeller de öğretmenlere tam mesleki bağımsızlık ortamı sağlayamaması ve bilgi aktarımında yaşanabilecek sorunlara ilişkin olarak bazı karakteristik özellikleriyle sebebiyle eleştirilebilmektedir.

Geçiş kategorisinde yer alan *Kademeli (Basamaklı) Model (Cascade Model)* öğretmenlerin farklı eğitim aktivitelerine bireysel olarak katılımlarını ve programlardan elde ettikleri kazanımlarını kendi iş ortamlarındaki meslektaşlarıyla paylaşmalarını içermektedir. Bu model genellikle maddi ve manevi kaynakların sınırlı olduğu, hedeflenen tüm katılımcılara ulaşamayan durumlarda uygulanabilmektedir. Ancak bu model öğrenmeyi ve bilgiyi bilenden bilmeyene doğru bir geçiş süreci olarak temellendiriyor oluşu itibarıyla araştırmacılar tarafından eleştirilebilmektedir. Aynı kategoride yer alan *Yeterlik Temelli Modelde (Standarts-based Model)* ise *Kademeli Modelden* farklı olarak göre öğretimin kalitesi, öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen yeterlikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu anlayışa göre yapılandırılan programlarda mesleki gelişim için yeni bir öğretim sistemi oluşturma çabası yerine; halihazırda sistemde yer alan öğretmenin yeterliklerinin ve etkililiğini geliştirerek öğrenci başarısının artırılması hedeflemektedir (Beyer, 2002; akt: Kennedy, 2005). Bu spesifik yeterlik geliştirme hareketinin, aynı zamanda farklı mesleki gelişim modellerinin ortaya çıkmasını sağladığı ve bunların süreç içinde geliştirilmesine de katkıda bulunduğu bilinmektedir. Özellikle öğretmenlerin genel ve özel alan yeterliklerini geliştirmeye

yönelik oluşturan pek çok yeterlik temelli mesleki gelişim programı içeriği ilgili alan yazında mevcuttur. Ancak bu model program uygulayıcıları tarafından belli noktalarından ötürü eleştiri konusu olmaktadır. Örneğin, bu sürecin genellikle davranışçı kuram temellerine uygun olarak düzenlendiği ve yeterliklerin öğretmenleri öğretimde ortak dil ve uygulamalara yönelttiği gibi durumlar (Draper, O'Brien ve Christie, 2004; Kennedy, 2005; Kennedy, 2014) oldukça eleştirilmektedir. Buna karşın, *Yeterlik Temelli Modele* ulusal bağlam çerçevesinde bakıldığında bu tip modellerin bir gereklilik olduğu da göze çarpmaktadır. Seferoğlu (2004) öğretmenlere yeterlik temelli mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliğine, öğretmenlerin öğretmen eğitimi veren kurumlarda yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişini gerekçe olarak göstermekte ve bu sorunu giderebilecek en iyi yöntemin de görev süreleri içerisinde yeterliklerini geliştirmeye yönelik düzenlenecek mesleki gelişim programları olduğunu vurgulamaktadır.

Kademeli ve Yeterlik Temelli Modellerin aksine Akran Rehberliği-Mentorluk ve Uygulama Topluluğu Modelleri, öğretmenlerin kısmen kendi ya da meslektaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğretmenin rolünün daha aktif temellere dayandırıldığı modellerdir.

Akran Rehberliği-Mentorluk Modeli (Coaching-Mentoring Model), temelde iki öğretmen arasındaki bireysel mesleki gelişim çalışmasına dayanmaktadır. Robbins (1995; akt: Rhodes ve Beneicke, 2002) akran rehberliğini iki meslektaşın aynı iş ortamı içinde birlikte çalışarak var olan uygulamalar temelinde yeni beceriler, fikirler, uygulamalar geliştirmesi, eylem araştırması yapması, birbirlerinden öğrenerek farklı problem çözme becerileri ve yöntemleri geliştirmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bu anlamda düzenlenecek mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenler genel olarak tecrübeli öğretmenler ve tecrübesiz öğretmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu öğretmenler arasında daha sonra belli uzmanlık alanları doğrultusunda tecrübeli-tecrübesiz öğretmen eşleştirmeleri yapılmaktadır (*meslektaş eşleşmesi*) (Rhodes ve Beneicke, 2002). Bu yöntemde amaç, belli bir konu alanındaki uzman öğretmenin tecrübelerini pratik uygulamalara da dayandırarak tecrübesiz öğretmenin öğrenmesine ve alanında gelişmesine katkıda bulunmaktır. Bu modeldeki anahtar faktör, öğrenmenin bağlamdan bağımsız olarak düşünülemeyeceğidir. Yani eşleştirilen öğretmenlerin mutlak suretle aynı veya coğrafik olarak birbirine çok yakın kurumlarda çalışıyor olmaları gerekmektedir. Çünkü anlık destek programın yapıtaşlarından birini

oluşturmaktadır. Tecrübesiz öğretmenin, programla ilgili yaşadığı uyumsuzlukları atlatabilmesine, yeni uygulamalara adaptasyonunda rehber öğretmenin çok önemli bir sorumluluğu vardır (Kennedy, 2005). Aynı kategoride yer alan *Uygulama Topluluğu Modeli* (*Community of Practice Model*) ile karşılıklı desteği içeren *Akran Rehberliği-Mentorluk* modelleri arasında oldukça yakın bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Bu iki model arasındaki temel farklılık ise, uygulama topluluğu modelinin genellikle ikiden fazla kişiyle çalışmayı gerektirmesidir. Wenger (1998)'in *Uygulama Topluluğu Modeli* fikrini, insanların ve özellikle öğretmenlerin sürekli farklı uygulama ve öğrenme topluluklarını oluşturduğu gerçeğinden yola çıkarak yapılandığı bilinmektedir. Wenger (1998; akt: Kennedy, 2014) bu uygulama ve öğrenme toplulukları içerisinde zamanla karşılıklı etkileşimlerin farklı formlarının ortaya çıktığını; topluluğun ortaklaşa oluşturulan etkinlikleri daha fazla benimsediğini ve öğretmenlerin genellikle topluluğun görüşlerini, öğrenme-öğretme stillerini ve söylemlerini benimseme davranışları eğilimleri olduklarını gözlemlemiştir. Wenger (1998), bu süreçleri sosyal öğrenme teorisine dayandırmıştır (Vygotsky, 1978). Bu nedenle *Uygulama Topluluğu Modeli*'nde planlı etkinlik, programlar ve uygulamalar ile birlikte uygulama topluluğunun ortak etkileşimde olabilecekleri ve ortak ürün ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir. Ancak bu tür programların başarıya ulaşabilmeleri ve tam öğrenmenin tüm katılımcılar tarafından gerçekleştirilebilmesi uygulama topluluklarında katılımcılarının uzun süre birlikte çalışmalarını gerektirir. Bu durum da maddi ve manevi kaynakların kullanımı konusunda program uygulayıcıları için bir dezavantaj oluşturmaktadır.

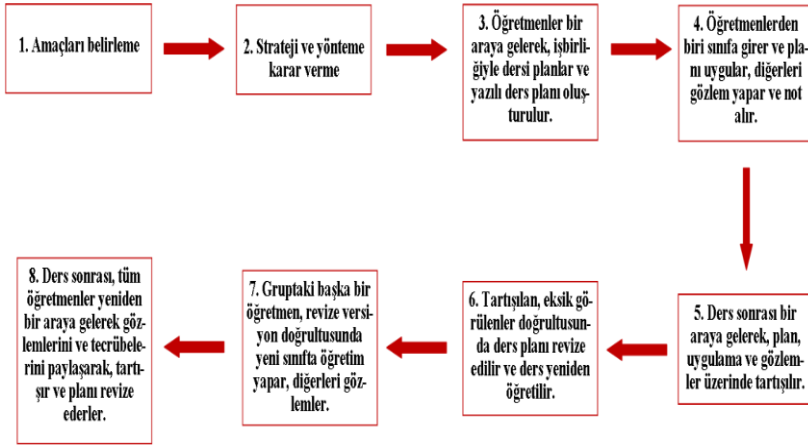
Dönüştürücü amaçlı düzenlenen mesleki gelişim programlarının tümünde Aktarım ve Geçiş amaçlı modellerden farklı olarak öğretmenlerin programların merkezinde yer aldığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, süreci yönlendirmeden tam mesleki bağımsızlığa sahip oldukları, kendi eğitimsel ihtiyaçları ve içinde buldukları bağlama bağlı olarak programları düzenledikleri görülmektedir.

Bu kategoride yer alan *Eylem Araştırması Modeli* (*Action Research Model*) Somekh (1999; akt: Kennedy, 2014) ve Mills (2003) tarafından öğretmenlerin duruma kendilerini araştırmacı olarak dahil etmesi ve gerçekleşen eylemin niteliğini artırma çabası olarak tanımlanmaktadır. Yerel bağlamda bölgede çalışan öğretmenlerin bölgede ve spesifik

olarak okulda tespit ettikleri öğrenim ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri eylem araştırmalarının, bu ihtiyaçların giderilmesine ve sorunların çözümüne yönelik geliştirilecek bölgesel stratejiler sunması hedeflenmektedir. Bilindiği üzere 21. yüzyılda eğitimin kalitesinin artırılmasında ve sorunların yerel bazda çözümünde eylem araştırması çok büyük öneme sahiptir. Weiner (2002)'e göre yerel yönetimler, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eylem araştırması sonucunda ortaya çıkan sorunları ve çözüm önerilerini dikkate alarak gerek öğretimsel, gerekse altyapısal ve donanımsal ihtiyaçları gidermelidir. Bu nedenle her ülke, öğretmenlerinin eylem araştırması gerçekleştirebileceği, sorumluluk (insiyatif) alarak belirledikleri sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlayacak düzeyde mesleki gelişim programları planlanmalıdır. Eylem araştırması mesleki gelişim modeli ayrıca birçok mesleki gelişim programında en çok eleştirilen konulardan biri olan öğretmenin pasif olma durumunu ortadan tamamen kaldırmaktadır (Burbank ve Kauchack, 2003). Bu model öğretmenleri eleştirel, sorgulayıcı, uygulama temelli olmaya zorladığından (Mills, 2003), geleneksel mesleki gelişim modellerine karşı iyi bir alternatif olarak da görülmektedir. *Eylem Araştırmasına* benzer olarak *Dönüştürücü Model* de öğretmen merkezli ve bağlam temellidir. Bu modeli diğerlerinden ayıran temel özelliği, mesleki gelişim programı modellerinin etkili bir biçimde birbirine entegre edilmesi suretiyle ortaya çıkan karma bir model; programlarda birden fazla sürecin ve durumun birleştirilmiş bir hali olarak ele alınmasıdır. Kennedy (2005) *Dönüştürücü Modeli* öğretmenlerin öğretim süreçlerini bütüncül anlamıyla yenilemek, bilgi beceri ve uygulamalarını güncellemek amacıyla farklı uygulamaların birleşimi olarak tanımlamaktadır.

Tüm süreç ve uygulamalar ile aktif ve tasarlayan öğretmen anlayışını benimseyen bir diğer dönüştürücü amaçlı model ise, Japonya'da yıllardır başarıyla uygulanan *Ders İncelemesi Modeli*'dir (*Lesson Study*) (Murata ve Takahashi, 2002; Cerbin ve Kopp, 2006; Lewis, Perry, Hurd ve O'Connell, 2006). Ders incelemesi yöntemi genel olarak, öğretmenlerin küçük gruplar halinde çalışarak birlikte birbirlerinin derslerini gözlemleyerek ders planları oluşturmasını, sıralı uygulamalar halinde bu ders planlarının niteliğini ve uygulanabilirliğini test etmesini içermektedir. Japonya'da bu model ile bir öğretim yılı süresince tüm öğretmenlerin en az 10 ders incelemesi sürecine katıldıklarını bilinmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis ve diğerleri, 2004; Cerbin ve Kopp,

2006). Eğitim öğretim yılı süresince sürekli olarak değerlendirilen ve test edilen uygulamalar ile öğrencilerin de süreç içerisindeki gelişmelerinin artırılması da hedeflenmektedir (Fernandez, 2002). Süreçte genellikle aynı branştan 3-6 kişilik öğretmen grupları bir araya gelerek, öğretmenlerin ilgi, istek ve önceki deneyimleri, öğrencilerin zorluk yaşadığı konular, programa yeni eklenmiş konu veya kavramlar veya okulun belirlediği genel pedagojik kazanımlara (ör. eleştirel düşünme, problem çözme becerileri) göre bir ders, konu veya özel temalar ve amaçlar belirleyerek, grup halinde tema üzerine bir ders planı hazırlamaktadır (Fernandez, Cannon ve Chokshi, 2003; Cerbin ve Kopp, 2006). Hazırlanan ders planı, ilk olarak gruptan bir öğretmen tarafından sınıfta uygulanırken, grupta yer alan diğer öğretmenler tarafından ders esnasında video kayıtlar, ses kayıtları, kontrol listeleri, rubrikler, öğrenci performans göstergeleri gibi araçlar yardımıyla gözlemlenerek öğrenci davranışları ve yanıtları bağlamında değerlendirilir. Ders planı uygulama sonrası öğretmenlerin yeniden bir araya gelerek, ders planında ve uygulamasında gözlemledikleri eksiklikleri, hataları ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri ve yaşadıkları zorlukları tartışarak, ders planını bu öğeler doğrultusunda revize etmelerini gerektirmektedir. Revize işleminden sonra düzenlenen ve gelişen ders planı üzerinden, gruptaki farklı bir öğretmen, farklı bir sınıfta öğretim yapmakta ve diğer öğretmenler de revize edilmiş ders planı üzerinden gözlem yaparak, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişmelerini takip etmektedirler. Bu süreç gruptaki tüm öğretmenlerin revize edilmiş ders planlarıyla öğretim yapması ile tamamlanır. Modele ilişkin olarak yazarlar tarafından hazırlanan detaylı süreç şeması Şekil 3'te sunulmuştur. *Ders İncelemesi Modeli*'ni diğer modellerden ayıran en temel özellik, art arda yapılan ders planı gözden geçirme süreci ile öğretmenleri kavramı veya konuları daha iyi öğretmeye yönelik olarak kullanılacak farklı yöntem ve teknik arayışına itmesidir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli aktif araştırmacılar gibi çalışmalarını sağlayarak pedagojik alan bilgilerinin (Yoshida, 1999) ve sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.



Şekil 3. Ders İnelemesi Modeli Süreç Şeması

2. Bileşen Bazlı Mesleki Gelişim Programları

Bilindiği üzere, öğretmenlerin mesleki gelişim programları ile hedeflenen kazanımlara ulaşması ancak bu programlar planlı, nitelikli ve etkili bir şekilde tasarlanırsa mümkün olabilmektedir (Capps, Crawford ve Constas, 2012). Ancak, etkili mesleki gelişim programlarının tanımı, nasıl ve ne kadar süre ile düzenlenmesi gerektiğine dair ilgili alan yazında pek çok farklı sınıflandırma ile karşılaşmak mümkündür (bkz. Ek 1).

Örneğin Guskey (1994, 2000) etkili bir mesleki gelişim programını, iyi bir planlama ve içerikle öğretim programlarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak öğrenciler üzerinde etkiler gerçekleştiren olarak tanımlarken, Loukcs-Hersley ve diğerleri (1998), öğretmenlere yeni bilgi ve becerileri kazandırmayı sağlayacak fırsatları içeren olarak; Thompson ve Zeuli (1999), öğretmenlerin var olan inançları ve uygulama anlayışlarını yeniden gözden geçirmelerini sağlayacak planlamalar olarak; Sparks (2002) ise, tüm katılımcıların birlikte aktif bir şekilde öğrencilerinin başarılarını arttırmak için sürekli olarak yeni yöntem ve teknikleri, desteği, planlama ve süreçleri öğrenmeyi kabul ettikleri gelişim hareketi süreci olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılabilceği üzere, etkili mesleki gelişim programı tanımı farklı araştırmacılar tarafından öğretim felsefesi, uygulamalar, organizasyonel ihtiyaçlar, teknik donanım ve altyapı imkânlarına göre farklılık göstermektedir (bkz. Ek

1). Loucks-Horsley ve Matsumoto (1999), genel olarak, etkili mesleki gelişim programı öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgileri hakkındaki yeterliliklerini ve öğrenci başarılarını arttırmaya yönelik düzenlenen planlı süreçler olduğunu belirtmektedirler. Bu programların etkili bir şekilde düzenlenebilmesi için ise içeriğine hangi elementlerin eklenmesi gerektiği konusunda da araştırmacılar arasında henüz bir uzlaşma bulunmadığı tespit edilmiştir (Özer, 2014). Bu nedenle ilgili alan yazın ışığında, etkili mesleki gelişim programını oluşturan elementler genel olarak aşağıda sıralanmıştır (Özer, 2014; Erdaş, 2015).

1-Planlama, 2-öğretmen ihtiyaçlarına dayalılık, 3-yüksek kalitede öğretim, 4-öğretmenlerin aktif katılımı, 5-içerik, 6-alan bilgisi ve pedagojik alan bilgilerindeki değişim, 7-yeterli zaman, 8-sürekli destek, 9-işbirliği, 10-yansıtma olanakları ve geri dönüt, 11-değerlendirme prosedürleri ve 12-öğretmen inançlarıdır.

1-Planlama: Mesleki gelişim programı uygulamalarından önce, program sonunda hangi hedeflere ulaşılabileceğinin açıkça belirlenmesi gerekir. Bu hedeflerle, mesleki gelişim programının nasıl sisteme ve katılımcılara adapte edilip, öğretmenlerin gelişimlerine ne tür katkılar sağlayacağı ve buna göre diğer programlara yapacağı katkılar belirlenmelidir (Loucks-Horsley, Hewson, Love ve Stiles, 1998; Özer, 2014).

2-Öğretmen ihtiyaçlarına dayalılık: Mesleki gelişim programına katılan öğretmenler, farklı mesleki ihtiyaçlarla ve bilgi seviyelerinde gelmektedirler. Bu ihtiyaçlar öğretmenleri bu tür programlara gönüllü olarak katılmaya motive eden ana unsurlardır. Bu nedenle, etkili mesleki gelişim programlarının bireysel ihtiyaçlara yönelik planlanması ve bu ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir (Gess-Newsome, 2001; Erdaş, 2015).

3-Yüksek kalitede öğretim: Yüksek kalitede öğretimin sağlanması, öğretmenlerin bireysel öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak bir çeşitliliğin kendilerine sunulması ve öğretimde doğrudan (explicit) yaklaşımın kullanılması ile mümkün olmaktadır. Ayrıca araştırmacıların deneyimli ve profesyonel olmaları da yüksek kalitede öğretimin sağlanmasında önemli bir husustur (Guskey, 2003; Posnanski, 2010; Erdaş, 2015).

4-Öğretmenlerin aktif katılımı: Nitelikli bir mesleki gelişim programı alan bilgisinin katılımcılar tarafından aktif bir şekilde öğrenilmesine olanak sağlayacak şekilde aktif etkinlikler içermelidir.

Bu yolla öğretmenler kendilerine verilen etkinlikleri sınıflarında nasıl uygulayacaklarına, bu süreçte ne tür zorluklarla karşılaşacaklarına ve bu süreci nasıl yöneteceklerine dair ön deneyimler edinebilmektedirler. Bu nedenle aktif katılım, mesleki gelişim programının etkililiğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Stiles ve diğerleri, 1998, Özer, 2014; Erdaş, 2015).

5-İçerik: Program içeriği, okullarda uygulanan içerik ve konularla tutarlı, öğretmenlerin sınıf içindeki ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve yeni öğrenme ortamları yaratabilecek nitelikte olmalıdır. Çünkü bu içeriğin öğretmenlerin program süresince gelişmelerine yardımcı olacağı, sınıf içi uygulamalarına yeni bir bakış açısı kazandıracığı ve öğrencilerin başarılarının artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler de uygulayacakları yeni fikir ve yöntemlerin, halihazırda uyguladıkları öğretim programı ve hedefleri ile de uyumlu olmasını arzu etmektedirler. Bunun aynı zamanda aşına oldukları içeriğe yeni yöntemler entegre etmeleri konusundaki motivasyonlarına da olumlu olarak yansımaları beklenmektedir (Broad ve Evans, 2006; Blank ve Alas, 2009; Capps ve diğerleri, 2012).

6-Alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinde gelişim: Herhangi bir konuyu öğretebilmek için öğretmenlerin o konu hakkında sadece yeterli düzeyde anlayışa değil, aynı zamanda etkili pedagojik uygulamalar hakkındaki bilgiye ve bu iki unsuru uygulamalarında birleştirebilme kabiliyetine sahip olmaları zorunludur. Pedagojik alan bilgisi kavramının en önemli özelliği bu yeterliğin öğretmenlere sağlanacak yeterli destek, paylaşım ve sınıf içi uygulamalarla geliştirilebiliyor olmasıdır (Hanuscin, Lee ve Akerson, 2011). Bu nedenle etkili mesleki gelişim programları konu alan bilgisinin ve pedagojik alan bilgisinin ikisinin birden gelişimine odaklanmalıdır (Schulman, 1987; Schwartz ve Lederman, 2002).

7-Yeterli zaman: mesleki gelişim programının katılımcıları süreç içinde birlikte aktif olarak öğrenebilen, profesyonel bir topluluk olmalıdır. Ancak profesyonel bir topluluk, katılımcıların program uygulamalarına ayırdıkları zaman ve programla olan etkileşimleri arttıkça ortaya çıkabilir (Özer, 2014). Kısa süreli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin konu alan bilgisini geçici olarak geliştirdiği bilirse de, sınıf içi uygulamalarda fark edilir bir değişimin sağlanması kısa süreli program örnekleriyle değiştirilemeyecek kadar uzun zaman gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen uygulamalarında kalıcı değişikliklerin hedeflendiği programlarda yeterli zamanın

sağlanması konusunda araştırmacılar hemfikirdir (Garet ve diğerleri, 2011; Guskey, 2003; Loucks-Horsley ve diğerleri, 2003).

8-Sürekli destek: Birçok öğretmen yeni anlayışlarını sınıf içi performanslarına yansıtırken çeşitli zorluklarla veya problemlerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenleri sınıflarına döndüklerinde takip etmek ve onları öğrendiklerini sınıflarına transfer edebilmeleri konusunda süreç boyunca desteklemek mesleki gelişim programlarının etkililiğini arttıran bir diğer önemli faktördür (Özer, 2014).

9-İşbirliği: Putnam ve Borko (1997)'nin da vurguladığı gibi, bilgi sosyal olarak yapılandırılmaktadır ve öğretmenler grup içinde ve kendilerinden daha bilgili bireylerle etkileşim kurarak öğrenmektedirler. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarında işbirliği kurmak için fırsatlar içeren bir bağlamın sağlanması, öğretmen gelişimi için zorunluluk arz etmektedir (Özer, 2014; Erdaş; 2015).

10-Yansıtma olanakları ve geri dönüt: Etkili bir mesleki gelişim programı öğretmenlere bilgi, görüş ve deneyimlerini tartışabilecekleri, yansıtabilecekleri ortamlar ve yeterli zaman tanınmalıdır. Bu yansıtma, araştırmacıların öğretmenlere geri dönüt vermesini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla yansıtma, öğretmen öğrenmesinde ve değişiminde değerli bir araç olarak kullanılabilir. Bu noktadan hareketle birçok araştırmacı, öğretmenlere mesleki gelişim programı süreci boyunca yansıtma olanaklarının sağlanması ve geri dönüt verilmesinin, mesleki gelişim programlarının etkisini arttırdığı konusunda hemfikirdir (Loucks-Hersley, 1998; Capps ve diğerleri, 2012).

11-Değerlendirme prosedürleri: Öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesi, araştırmacılara sürecin planladıkları gibi gidip gitmediği, tahmin edilen gelişimin sağlanıp sağlanmadığı konusunda bilgi sağlamakta, aksi bir durum söz konusu ise bu bilgilerin formatın, program organizasyonunun ve etkinliklerin geliştirilmesi için kullanılmasına sağlamaktadır. Bu nedenle değerlendirme prosedürlerinin eklenmesi, bir mesleki gelişim deneyiminin etkili olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri olarak kabul görmektedir (Loucks-Horsley ve Matsumoto, 1999; Guskey, 2003; Özer, 2014; Erdaş; 2015).

12-Öğretmen inançları: Öğretmenlerin öğretime ve öğrenime yönelik inançlarının (ör. özyeterlik, bilimsel bilginin doğasına yönelik

inançlar, yeni eğitim yaklaşımlarına yönelik inançlar) sınıf içi uygulamalarını şekillendirmektedir (Fullan, 1991; Pajares, 1992; Posnanski, 2002). Bu nedenle bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için, program kapsamında öğretmen inançlarının belirlenmesi, sınıf içi uygulamalarına yansımalarının takip edilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Tartışma ve Yorum

Öğretmen mesleki gelişim programları literatürü incelendiğinde farklı ülkelerin amaç, ihtiyaç, kapsam ve öğretmen rolü gibi farklı değişkenleri dikkate alarak planladıkları ve uyguladıkları görülmektedir. İlgili alan yazında (Little, 1994; Villegas-Reimers, 2003; Kennedy, 2005) da sıkça vurgulandığı üzere, çağdaş yaklaşımlarda öğretmen için belirlenen rol ya da profil mesleki gelişim programlarının temel noktalarından birisini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, kapsam ve süreç gibi değişkenler programların niteliğinde doğrudan etkiye sahip bileşenler olarak göze çarpmaktadır.

Düzenlenecek mesleki gelişim program uygulamalarında hangi modelin daha uygun olduğunun saptanabilmesi için ise, mevcut öğretmen profili, mesleki deneyim, bölgesel öğretim ihtiyaçları, amaç, yeterlikler, teknik altyapı ve donanım gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Program modelleri incelendiğinde, özellikle öğretmene yüklenen misyon ve biçilen rolün, düzenlenecek programın modellerine yön verdiği görülmektedir. Örneğin, *eğitim alma-verme* modelinde öğretmenden süreç içerisinde daha pasif, yalnızca dinleyici rolünde olmaları beklenirken; *eylem araştırması* ve *ders incelemesi* gibi modellerde öğretmenlerin süreci birebir aktif olarak yöneten katılımcılar olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin yanı sıra bu tür programlarda daha önce yer almış olmaları da planlama sürecinde dikkate alınması gereken bir diğer değişkendir. Nitekim *eylem araştırması* ya da *ders incelemesi* gibi öğretmenlerin süreci aktif olarak yönlendirip yönettiği modeller, öğretmenlerin belirli bir akademik ve mesleki altyapıya sahip olmalarını gerektirmektedir. Örneğin Finlandiya, Birleşik Krallık ve İspanya gibi ülkelerin mesleki ve akademik tecrübesi yüksek öğretmenleriyle birlikte daha çok '*eylem araştırmacısı*' modelini (Benejam ve Espinet, 1992), Japonya'nın '*ders incelemesi*' (Yoshida, 1999) ve Singapur'un ise '*öğrenme toplulukları*' modellerini benimsediği (Hairon ve Dimmock, 2012) görülmektedir. Buna karşın

daha az mesleki tecrübe ve altyapıya sahip öğretmenlere yönelik olarak da Yeni Zelanda (APEC, 1999), Finlandiya (Jarvinen ve Kohonen, 1995; akt: Villegas-Reimers, 2003), Japonya, Kanada (Holloway, 2001) ve ABD (Whitaker, 2000) gibi birçok ülkede başarıyla uygulanan '*Giriş Programları*' (*induction programmes*) sistemi gösterilebilir. Bu sisteme göre mesleğe yeni başlamış ve görece daha az tecrübeye sahip öğretmenler üst kademe tecrübeye sahip öğretmenlerin katıldığı programlar yerine, daha çok tecrübeli öğretmenler yönetiminde gözlem, örnek ders verme, ödev değerlendirme, yansıtma raporları atölyelerinden oluşan programlara katılmakta ve mesleki deneyimlerini arttırmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, 2012 yılı verilerine göre, ülkemizde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40 yaşın altında olmaları, bu öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresince yeni uygulamalar, güncel öğretim programları hakkında yeterince pratik yapamadan ya da bu uygulamalar ile ilgili mesleki dersleri alamadan mesleğe başladıklarını göstermektedir (Seferoğlu, 2004). Bunların yanı sıra 40 yaş üstü öğretmenlerin de lisans eğitim program altyapılarındaki çeşitlilikler ve alan uyumsuzlukları (lisans-önlisans tamamlama, pedagojik formasyon vb.), bu öğretmenlerin de mesleki gelişim ve yeni uygulamalar hakkında bilgili/bilinçli olarak güncel öğretim stratejilerini öğrenme ortamlarına entegre etme gerekliliklerini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla mevcut durum, Dünya uygulamalarından özellikle '*Giriş Programları*' benzeri daha alt mesleki tecrübeli öğretmen grubuna hitap eden ve belirli yeterlik ve kazanımları tecrübeli öğretmenlerin yardımıyla kazanabilecekleri modellerin ülkemiz mesleki gelişim programlarına entegrasyonunu gerekli hale getirmiştir. Bu nedenle, eğitim sisteminin güncel ihtiyaç analizi, fen öğretmeni profili ve bireysel farklılıkları dikkate alarak, farklı modellerin kombinasyonu ile planlanan mesleki gelişim programları, her modelin en güçlü özelliklerini kapsayacağından fen eğitiminde ihtiyaç duyulan kaliteyi yakalama potansiyeline sahiptir.

Yine farklı ülkelerde uygulanan yaklaşımlar incelendiğinde, Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen mesleki gelişim programlarına ayrılan bütçenin artmasıyla birlikte, Fransa, İtalya, İspanya, Birleşik Krallık, Hollanda gibi ülkelerde okulların kendi insan kaynağı doğrultusunda ihtiyaç duyduğu programları kendilerinin düzenlediği ve uyguladığı görülmektedir (Benejam ve Espinet, 1992; akt: Villegas-

Reimers, 2003). Bunların yanı sıra, Finlandiya ve İsveç'te program planlanmasında sorumluluğun üniversitelerde, program organizasyonunun ise ilk ve orta dereceli okulları tarafından gerçekleştirilmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Çin'de ise mesleki gelişim programlarının üniversiteler, öğretmen hazırlama enstitüleri, online-üniversite programları, eğitim enstitüleri gibi çeşitli kurumların destek ve işbirliği ile hazırlandığı rapor edilmektedir (Wu ve Chang, 1990; akt: Villegas-Reimers, 2003). Japonya eğitim sisteminde de benzeri uygulamaların bulunduğu tespit edilmiştir. Formal ve informal olmak üzere mesleki gelişim programının iki başlık altında Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünde ulusal eğitim merkezleri, çeşitli üst kurul ve yerel öğretmen eğitimi merkezleri ya da öğretmen akademileri tarafından düzenlendiği belirlenmiştir (Sato, 1992; akt: Villegas-Reimers, 2003).

Ülkemizde ise öğretmen mesleki gelişim programları Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen faaliyetler içerisinde yer almaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün onayı ile farklı kurum ve kuruluşların da özellikle son on yıl içerisinde fen öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı düzenlemektedir. Bu kurumlara örnek olarak öğretmen mesleki gelişim uygulamalarına maddi, bilimsel ve teknik altyapı sağlayan TÜBİTAK, Üniversiteler, özel öğretmen sendika veya kuruluşları verilebilir. Ancak ülkemizde Avrupa Birliği ya da Asya ülkelerindekine benzer olarak, okulların ya da çeşitli kuruluşların ihtiyaç analizleri doğrultusunda fen öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını belirleme ve sorumluluk alarak program planlama gibi faaliyetlerden söz etmek mümkün değildir.

Bu konuda başarılı olan ülkelerdeki gibi okulların mesleki gelişim programlarını düzenlemesi ancak mevcut insan kaynağının sahip olduğu tecrübe ve akademik altyapı ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle ilk aşamada 81 ilde bulunan Üniversiteler ve toplamda sayısı 92 olan Eğitim Fakülteleri (75 Devlet Üniversitesi, 17 Vakıf Üniversitesi olmak üzere) bölgesel bağlamda fen eğitimi ihtiyaçları ve fen öğretmeni profilini dikkate alarak mesleki gelişim programları planlanmasından sorumlu olabilirler. Bu uygulama, her ne kadar ülkemizde merkezîyetçi standart bir eğitim anlayışı hakim olsa da, özellikle sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan seviyeleri birbirinden çok farklı olan yedi coğrafi bölgemizde veli, öğrenci, fen

öğretmeni ve okul ihtiyaçlarını dikkate alacağından hedeflenen eğitim kalitesine ulaşılacağı düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra, mesleki gelişim programına öğretmen katılımı, mesleki motivasyon ve mesleki kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Nitekim Özer (2014) ve Erdaş (2015) düzenlenen mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin katılımında karşılaştıkları en büyük sorunlardan birisinin öğretmenlerin maddi ve manevi olarak, bağlı oldukları kurumlar tarafından sınırlı düzeyde destek alabildiklerini rapor etmişlerdir. Bu nedenle, mesleki gelişim programına gönüllü katılan sayısının az olmasına ve gönüllü öğretmenlerin ise süreç içerisinde motivasyonlarının önemli derecede azalarak yarıda bıraktıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, mesleki gelişim programına katılan fen öğretmenlerinin süreç içerisinde maddi (yol giderleri, konaklama, yemek vb.) ve mesleki performans olarak kurumları tarafından desteklenerek çözüme ulaşacağı düşünülmektedir. Böylece farklı özelliklere sahip (tecrübe yılı, akademik derece, vb.) çok sayıda fen öğretmenin mesleki gelişim programlarına katılımı sağlanarak, araştırmacılara daha spesifik çalışmalar yapma imkânı sunulabilir.

Fen eğitiminin, çağdaş, araştırma yaparak elde ettiği sonuç ve dönütlere göre sınıf içi uygulama ve öğrenme ortamını ve yöntemini değiştirebilen, ihtiyaç ve teknik altyapıya göre öğrenme süreci yönetebilen, aktif öğrenen ve öğrencilerinin üst düzey becerilerini geliştirmesine koçluk (mentor) yapabilecek nitelikli fen öğretmenlerine ihtiyacı olduğu açıkça görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, TUBİTAK, Üniversiteler ve özel öğretmen kuruluşlarının işbirliği içerisinde yeni program fırsatları yaratarak, sahip olduğumuz oldukça genç ama sınırlı mesleki tecrübeye sahip olan öğretmen popülasyonunu, iyi bir motivasyon ile ihtiyaç analizine dayalı, hedeflenen kaliteli eğitime yönelik mesleki gelişim programlarıyla ülkemiz için bir avantaja dönüştürebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2561-2572.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.

- Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) (1999-Ekim). *Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. APEC Education Forum Dokümanı, No 9.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balbağ, M. Z. & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 5(3), 1-11.
- Benejam, P. & Espinet, M. (1992). Spain. Leavitt, H. B. (Yay. haz.) *Issues and Problems in Teacher Education: An international Handbook içinde* (211-231). New York: Greenwood.
- Blank, R. K. & De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. One Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Buluş Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 132-148.
- Burbank, M. D. & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration, *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499-514.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *National Education*, 31, 31-50.
- Canbazoğlu Bilici, S., & Baran, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 285-306.
- Capps, D. K., Crawford, B. A. & Constat, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Cerbin, W. & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257. ISSN 1812-9129.

- Dass, P. M. & Yager. R. E. (2009). Professional development of science teachers: History of reform and contributions of the STS-based Iowa Chatauqua Program. *Science Education Review*, 8(3), 99-111.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. & Arslan, O. (2011). Developing science teachers' nature of science views: The effect of in-service teacher education program. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 127-139.
- Draper, J., O'Brien, J. & Christie, F. (2004). First Impressions: the new teacher induction arrangements in Scotland, *Journal of In-service Education*, 30, 201-223.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (EPÖAPK) (2006). İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi, *İlköğretim Online*, 5(1), 1-8.
- Ercan, F. & Altun, S. A. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 311-319.
- Erdaş, E. (2015). *Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreç boyunca desteklenmesi: Bir mesleki gelişim program modeli*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C., Cannon, J. & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19, 171-185. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00102-6
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*, 2. Baskı. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

- Gess-Newsome, J. (2001). *The professional development of science teachers for science education reform: A review of the research*. Arlington, VA: National Science Teachers Association NSTA Basım.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örneklemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 24(2), 1-14.
- Gömlüksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D. & Ulusoy, A. (2006). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlköğretim Online*, 5(1) 1-215.
- Guskey, T. R. (1994, Nisan). *Professional development in education: in search of the optimal mix*. American Educational Research Association (AERA) Uluslararası Konferansında sunulan bildiri. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369181.pdf>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84, 748-750.
- Günel, M. & Tanrıverdi, K. (2009). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175). 73-94.
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hanuscin, D. L., Lee, M. H. & Akerson, V. L. (2011). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science & Education*, 95(1), 145-167.
- Hawley, W. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Yay. Haz.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* içinde (127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M. & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333-362
- Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Leadership*, 58(8), 85-86.

- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği / Teacher Training and Teaching Profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Jarvinen, A. & Kohonen, V. (1995). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(1), 25-36.
- Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Üstün, U. (2010). Developing a professional development package for nature of science instruction and discussion about its implementation for pre-service teachers. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 4, 129-162.
- Kubitskey, B. & Fishman, B. (2005-Nisan). *Untangling the relationship (s) between professional development, practice, student learning and teacher learning*. American Educational Research Association (AERA) Uluslararası Konferansında sunulan bildiri.
- Kuru Kaçmazoğlu, E. & Taşcan, M. (2014-Mayıs). *Öğretim elemanlarına göre fen bilgisi öğretmeni yetiştiren birimlerdeki sorunlar ve çözüm önerileri*. IV-ISPITE Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional improvement*. Philadelphia: Research for Better Schools Inc.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5) 18-23.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J. & O'Connell, M. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273-281.
- Little, J. W. (1994). Teachers' professional development in a climate of educational reform. Anson, R. J. (Yay. Haz.) *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* içinde (105-135). Retrieved December 14, 2002. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Loucks-Horsley, S. & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School science and mathematics*, 99(5), 258-271.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. & Hewson, P. W. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB (2017). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researchers*. Ohio: Merrill Prentice Hall
- Murata, A. & Takahashi, A. (2002-Ekim). *Vehicle to connect theory, research, and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan*. Annual Meeting North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education Konferansında sunulan bildiri, Volumes 1-4.
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri*. Yayımlanamamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, 17(26), 131-155.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189-220.

- Poznanski, T., J. (2010). Developing understanding of the nature of science within a professional development program for inservice elementary teachers: Project nature of elementary science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 589-621.
- Putnam, R. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (Yay. Haz.) *International Handbook of Teachers & Teaching* içinde (1223-1296). Dordrecht: Kluwer.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310.
- Sato, M. (1992). Japan. Leavitt, H. B. (Yay. Haz.) *Issues and Problems in Teacher Education: An international Handbook* içinde (154-168). New York: Greenwood.
- Schwartz, R. S. & Lederman, N. G. (2002). It's the nature of the beast': The influence of knowledge and intentions on learning and teaching nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(3), 205-236.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınılığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. (212-216). New York: Routledge.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. National Staff Development Council, Oxford.
- Stiles, K. E., Loucks-Horsley, S., Mundry, S. & Hewson, P. W. (Eds.). (1998-2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. & Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Thompson, C. L. & Zeuli, J. S. (1999). The frame and the tapestry: Standards-based reform and professional development. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* içinde (341-375).
- Tomlinson, C. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(8), 8-12.

- Ünal S., Coştu B. & Karataş F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 183-202.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Weiner, G. (2002-Kasım). *Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: A recent initiative in North Sweden*. Annual Conference, In-service and Professional Development Association Konferansında sunulan bildiri,
- Whitaker, S. (2000). First-year teachers and retention. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28-36.
- Wu, Z. & Chang, J. (1990). Education reforms and research in teacher education in China. Tisher, R. P. & Wideen, M. F. (Yay. Haz.) *Researcher in teacher education: International Perspectives* içinde (167-198). Londra, Falmer Press.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. & Polat, M. (2016). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMMS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu- 4. ve 8. Sınıflar*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Doctoral Dissertation: University of Chicago, USA.

Ek 1. Etkili mesleki gelişim programlarının alan yazındaki tanımları ve içerikleri (Özer, 2014)

Araştırmacı(lar) - Yıl	Tanım	İçerik	Neye odaklanmalı?
Guskey (1994, 2000)	İyi bir planlama ve içerikle öğretim programlarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak öğrenciler üzerinde etkiler yapabilen programlar.	<ul style="list-style-type: none">• İşbirliği ile çalışma• Kurumlardan destek• Sürdürülebilir gelişme sağlayabilmek için yapılandırma• Bir sınıftan tüm sınıflara yaygın uygulama• Sürekli geri bildirim ve bilgilendirme• Yeni yöntem ve modellerin olabildiğince programa entegre edilmesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere ve öğretmenlerin öğrenmelerine• Öncelikle bireysel, daha sonra daha geniş kapsamlı bir değişime• Bireylerin vizyonlarında meydana getirilecek değişimlere• Sürekli destek
Loucks-Hersley vd. (1998)	Etkili mesleki gelişim programları öğretmenlere yeni bilgi ve becerileri kazandırmayı sağlayacak fırsatları içeren programlardır.	<ul style="list-style-type: none">• İçerik ve alan bilgisi ile uyumlu olmalı• Sürekli destek ve katılım• Yeni yöntem ve öğrenme ortamları• Yansıtma ve geri bildirim için yeterli zaman• Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme ve öğretim• Uygulamalar• Süreç değerlendirme
Darling-Hammond & Ball (1998) (aktaran: Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999)	Öğretmenlerin aktif olarak programın planlamasında ve uygulamasında yer aldığı ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen programlar.	<ul style="list-style-type: none">• Problemlerden yola çıkarak oluşturulacak içerik• Aktif öğrenme ve sınıf içi uygulama örnekleri• İçerik (alan bilgisi) ile uyumlu	<ul style="list-style-type: none">• Problem çözümü• Pedagojik alan bilgisi (PCK)• Sınıf içi uygulamalar
Hawley & Valli (1999)	Öğretmenlerin alan bilgilerini	<ul style="list-style-type: none">• Hedefler ve öğrenci performansı	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen ve öğrencilerin süreç

	ve öğretim yöntemlerini yaşadıkları sorunlar doğrultusunda yeniden planlayarak değiştirme çabası.	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenecek süreçler ve yöntemler• Okul temelli ve öğretmenlik mesleğine entegre• İşbirliği ve sorunların anında çözümü• Süreç içinde sürekli destek• Çıktıların değerlendirilebilmesi için zengin bilgi kaynağı• Kapsamlı değişim için birey-okul-bölge temelli değişim	içindeki ve sonundaki değişimi <ul style="list-style-type: none">• Programın tüm yönleriyle değerlendirilmesi• Yansıtma
Loucks-Horsley & Matsumoto (1999)	Öğretmenlerin alanları ve pedagojik alan bilgileri hakkındaki yeterliliklerini ve öğrenci başarılarını arttırmaya yönelik düzenlenen planlı süreçler	<ul style="list-style-type: none">• Alan bilgisi• Süreç• Stratejiler ve yöntemler• İçerik (alan bilgisinin etkinliklere ve durumlara entegrasyonu)	<ul style="list-style-type: none">• Yeni yöntem ve stratejilerin kazandırılması• Sınıf içi uygulamalarda değişim• Öğretim programlarıyla uyumluluk• Okul ve bölge kültüründe değişimler
Thompson & Zeuli (1999) (aktaran: Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999)	Öğretmenlerin var olan inançları ve uygulama anlayışlarını yeniden gözden geçirmelerini sağlayacak planlamalar	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin bilgi ve yöntemlerine yenilerinin eklemesi• İçerik (alan bilgisi)• Yansıtma• Süreç boyunca destek ve uzun süre• Öğretmenlerin tecrübelerinin planlamaya entegrasyonu	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin değerlendirilmesi• Süreç sonunda geri bildirim ve yansıtma• Öğretmenlere kazandırılacak alan bilgisi ve yeni yöntemler• Sınıf içi uygulamalar
Feiman - Nemser (2001)	Farklı öğretmenler ile gerçekleştirilecek işbirliğiyle	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlere teknik ve yapısal destek• İşbirliği	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin etkililiği• Öğrenme ortamlarının zenginliği

	düzenlenecek kurslar	<ul style="list-style-type: none">• Zümrelerin katılımı• Süreç boyunca destek	
Garet vd. (2001) <i>(aktaran: Capps vd. 2012)</i>	Fen ve matematik öğretmenlerinin hem öğretim programlarıyla hem de profesyonel ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi.	<ul style="list-style-type: none">• İçerik (alan bilgisi)• Aktif öğrenme ortamları• Farklı etkinlik ve içeriklerle bağlantı• Öğretmenin değişimi ve kolektif katılımı• Yeterli süre ve destek	<ul style="list-style-type: none">• Öğretim programı• Sorgulamaya dayalı öğrenci becerileri• Programın sınıf içi uygulamalara etkisi
Sparks (2002)	Tüm katılımcıların birlikte aktif bir şekilde öğrencilerinin başarılarını arttırmak için sürekli olarak yeni yöntem ve teknikleri, desteği, planlama ve süreçleri öğrenmeyi kabul ettikleri sürekli bir gelişim hareketi.	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgilerini derinleştirecek nitelikte olmalı• Uygulama, araştırma ve yansıtmalara yer vermeli• Öğretmenlerin okulda geçirdikleri sürenin içine entegre edilmeli ve öğretimin bir parçası olmalı• Uzun bir süreç olarak planlanmalı• Öğretmenlere ve okul yönetimlerine karşılaşılabilecekleri problemlerde çözümler sunulmalı	<ul style="list-style-type: none">• Alan bilgisi• Tutumlar• Sınıf içi uygulamalar• Okul yöneticileri ve çalışanları• Okul kültürü
Kubitskey & Fishman (2005)	Araştırma sonuçlarına göre içeriğinde yeni yöntem ve pedagojik uygulamaları barındıran programlar.	<ul style="list-style-type: none">• İlgili araştırmalarda belirlenen problemlere çözüm• İçerik ve pedagojik uygulamalar• Öğrencilerin yaş grupları dikkate alınmalı• Öğretim programları ve ulusal hedefler göz önünde bulundurulmalı• Öğretmenlerin ve öğrencilerin alan	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen ve öğrenci başarısı• Öğretmenin değerlendirilmesi

		bilgilerini artırıcı zengin içerik	
Tomlinson (2005)	Öğretmenlerin farklılıkları ve bilgilerinden yararlanılarak pedagojik olarak zengin öğrenme ortamları sunma amacı.	<ul style="list-style-type: none">• Sürekli destek ve geri bildirim• İşbirliği• Uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunlara odaklanma	<ul style="list-style-type: none">• İçerik• Elde edilecek tüm verilerin değerlendirilmesi• Programın güçlü-zayıf yönlerinin bireylere ve ihtiyaçlarına göre değerlendirilmesi
Penuel vd. (2007) (aktaran: Capps vd. 2012)	Öğretmen alan ve pedagojik alan bilgisinin öğretim programında hedeflenenenden daha üst seviyeye çıkarılması amaçlı programlar.	<ul style="list-style-type: none">• Yerel ve ulusal hedefleri içermeli• Öğretmenlerin etkinliklere aktif katılımı• Öğretim programıyla uyumlu planlama• Öğretmenin süreç içinde değişiminin hedeflenmesi• Süreç boyunca destek	<ul style="list-style-type: none">• Kolektif katılım• Öğretmenin sınıf içi uygulamalarının desteklenmesi• Öğrencilerin fen konularına yönelik hazırlanan etkinliklere katılımı ve etkinliklerin programla uyumu
Blank & Alas (2009)	Öğretmen ve öğrencilerde olumlu değişimler yapabilecek araştırma temelli programlar	<ul style="list-style-type: none">• Zengin içerik• Pedagojik uygulamalar• Alandaki araştırmalardan beslenen planlama	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen alan ve pedagojik alan bilgisine• Öğrenci başarısına
Heller vd. (2012)	Öğretmenlerin uzmanlıklarını en üst seviyeye çıkarmak için oluşturulan ortamlar.	<ul style="list-style-type: none">• Zengin fen içeriği ve etkinlikler• Öğretmenin aktif öğrenmesine sağlamaya yönelik ortamlar• Öğretim programı ve sınıf içi uygulamalarıyla uyumluluk• Yeterli süre ve sürekli iletişim• Yansıtma ve geribildirim	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin gelişimi• Öğrenci başarısı

Overview of Professional Development Program for Teachers: Model, Process, Obstacle, Theory and Practice⁺

Ferah Özer¹, Eda Erdaş Kartal^{2,*}, Nihal Doğan³, Gültekin Çakmakçı⁴, Serhat İrez⁵ and Yalçın Yalaki⁴

¹ Boğaziçi University, Turkey

² Kastamonu University, Turkey

³ Abant İzzet Baysal University, Turkey

⁴ Hacettepe University, Turkey

⁵ Marmara University, Turkey

Received: 22.08.2017 - Revised: 19.02.2018 - Accepted: 26.02.2018

Citation: Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. and Yalaki, Y. (2018). Overview of Professional Development Program for Teachers: Model, Process, Obstacle, Theory and Practice. *Amasya Education Journal, 7(1)*, 63-97.

Summary

Problem Statement: Teachers need qualified professional development opportunities that enable them to be actively involved in order to understand the latest educational reforms and instructional trends and to reflect knowledge into their practices. One of those opportunities are the professional development programs, which include the orientation of teachers for changed approaches and practices to support individual and professional development processes. In this vein, some studies have been carried out in our country, however those studies are scarce.

Purpose of the Study: In this study, professional development programs in the literature have been examined in the context of model, processes, and practices for three reasons: (1) *to contribute to fill the gap about the issue in the literature*, (2) *to inform the institutions such as TUBITAK, MEB who supports the projects to organize teacher professional development opportunities*, and (3) *to guide*

*Corresponding Author: Phone: +90 530 6809877, e-mail: erdaseda@gmail.com

**This study was carried out within the support of TUBITAK 111K517 project. This work is part of the second author's doctoral dissertation with the first author's master thesis.

ISSN: 2146-7811, ©2018

the science educators who will work on this issue to create more qualified learning opportunities for teachers.

Method(s): The literature has been reviewed in the field of teacher education and professional development programs addressing the models of those programs across the world.

Findings and Discussions: The literature review reveals that some countries adopt various professional development models developed through the teacher role and others have been carried out mixed approaches based on the needs of their own educational systems. Thus, it seems that the two basic approaches on the organization of professional development programs emerge from the literature, which are the model based professional development programs and the content based professional development programs. The model based professional development programs are generally organized into three main categories such as 1-traditional, 2-transitional, and 3-transformative as a spectrum whereas the content based professional development model components can be listed as 1-planning, 2-addressing to teachers' needs, 3-high quality teaching coherence with other reforms, 4-active participation of teachers, 5-content 6-content knowledge and emphasis on pedagogical content knowledge, 7-sufficient time, 8- continuous support, 9-cooperation, 10-reflection opportunities & feedback 11-evaluation of teachers during and at the end of 12-improvement of teacher beliefs. The selection of the approach and its characteristics depends on many factors, such as resources, the needs of teachers and schools, professional profiles of teachers and expertise of the program organizers' etc.

Conclusions and Recommendations: In this regard, key recommendations are made for future studies about professional development programs especially for science teachers to be organized in Turkey. Presumably, this literature review will guide the studies about '*Professional Development Programs*' and will contribute to increase the scientific studies about this issue.

Keywords: Professional Development, Professional Development Models, Science Curriculum, Teacher Education