

21. Yüzyılda Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim 8

Ümran Şahin¹

Son otuz yıldaki tecrübelerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir (Gibson, 1988)

Özet

21. yüzyıl Dünyasındaki hızlı değişimler okulun ve öğretmenin işlevini de etkilemekte ve değişime uğratmaktadır. Okul, öğretmen hatta basılı kitaplar tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmıştır. Öğrenme sadece okul hayatı ile sınırlı değil yaşam boyu süren farklı kanallarla bilgiye ulaşabilen bir dönemdir. Okullar bireyi yaşama hazırlayan kurumlar değil yaşamın kendisi olmak durumunda kalmıştır. Bu dönüşüm toplum olarak beklentilerimizi, algılarımızı ve değerlerimize de farklılıklar katmaktadır. Okulun ve öğretmenliğin işlevi değişmekle birlikte sürekli kendisini yenileyen değişime ayak uydurabilen kurum ve meslek olmak durumunda kalmıştır. Öğretmenler alanlarındaki değişimleri takip edebilmeli disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyebilen yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine felsefe edinmiş özelliklere sahip olma durumu öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini artırmaktadır. Çünkü; bir ülkedeki eğitim sisteminin başarısı, bu sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Özellikle 20.yüzyıldan 21. Yüzyıla geçişte aranan nitelik ve becerilerin değişimi eğitimi ve eğitimin bileşenlerinden olan öğretmenlerde istenen bilgi ve becerileri etkilemektedir. Hizmet öncesinde eğitim fakülteleri programlarını öğretmen yeterliklerine göre düzenlerken hizmet içi ya da mesleki gelişim programlarının da 21. Yüzyıl becerilerine göre düzenlenmesi, ihtiyaca dönük olması günümüz dünyasında ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bölümde de 21. Yüzyıl becerilerine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde durulmuştur.

1 Doç. Dr., PAÜ Eğitim Fakültesi, usahin@pau.edu.tr, 0000 0001 5214 0417

Giriş

21. yüzyıl Dünyası için hayatın her alanında hızlı değişen bir Dünyadır denilebilir. Yoğun ve hızlı bir iletişim ağı; bilgisayarlar ve internet sayesinde toplumsal, siyasal ve ekonomi gibi birçok alandaki değişim ve gelişmelerden anında haberdar olunması hızlı bir bilgi değişimine sebep olmaktadır. Bilimsel buluşların sonucunda ortaya çıkan teknoloji bilgi aktarımını da hızlandırmıştır. Sürekli değişen bilgiyi kullanabilme ve üretebilme 21. Yüzyıl insanın özelliği olmak durumunda kalmıştır. 21. Yüzyıl insanı için bilgi, kendi yaşamını kolaylaştıran bir araç konumundadır. Toplumların, bireylerin bu değişime adapte olabilmelerini sağlama görevi eğitime aittir. 21. Yüzyılın bireylerden beklentileri değişime ve gelişime ayak uydurabilen yenilikçi, yaratıcı, üretken, girişimci, eleştirel düşünebilen ve problem çözebilen olmalarıdır. Oktay (2010), yaptığı çalışmada; küreselleşme, çok kültürlülük, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, öğretme yerine öğrenme ve öğrenen merkezli eğitim kavramlarını 21. Yüzyılın konuları olarak ifade etmiştir.

21. yüzyıl Dünyasındaki hızlı değişimler okulun ve öğretmenin işlevini de etkilemekte ve değişime uğratmaktadır. Fransız ihtilali ile birlikte okul ve öğretmen bilgi kaynakları olarak görülmekte idi. Günümüzde ise bilgi kaynaklarımız çeşitlendi. Okul, öğretmen hatta basılı kitaplar tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmıştır. Artık bilgiye farklı kanallardan daha hızlı ulaşmak mümkün. Öğrenme sadece okul hayatı ile sınırlı değil yaşam boyu süren farklı kanallarla bilgiye ulaşabilen bir dönemdeyiz. Okullar bireyi yaşama hazırlayan kurumlar değil yaşamın kendisi olmak durumunda kalmıştır. Bu dönüşüm toplum olarak beklentilerimizi, algılarımızı ve değerlerimize de farklılıklar katmaktadır. Okulun ve öğretmenliğin işlevi değişmekle birlikte sürekli kendisini yenileyen değişime ayak uydurabilen kurum ve meslek olmak durumunda kalmıştır. Öğretmenler alanlarındaki değişimleri takip edebilmeli disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyebilen yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine felsefe edinmiş özelliklere sahip olmalı. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini artırmaktadır. Alkan ve Mertol (2019) çağımız çocuklarının bilgi ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle kuşak geçişlerin hızlı olduğu bu nedenle de öğretmenlerin geleceği hedefleyerek öğrencilerin ufkunu genişletecek çalışmaları sürekli dönüştürmeleri gerektiğinden bahsederek mesleki gelişimin önemini vurgulamışlardır. Ancak; mesleki gelişim kavramına geçmeden önce öğretmen, öğretmenlik mesleğinin tanımlarının yapılması daha doğru olacaktır.

Öğretmen Kimdir?

Okul kavramı ile birlikte önemi gün geçtikçe artan, eğitim-öğretim kavramları ile bütünleşmiş olan mesleki özellikleri kadar kişisel özellikleri öne çıkan kavram öğretmendir. Üstlendiği rol ve sorumlulukları çağa göre değişime uğrasa da her dönem ayrı bir değerdir öğretmen. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kavcar, 1998).

Alan yazında öğretmen kavramı ile ilgili geçmişten günümüze farklı tanımlar yapılmıştır. Devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından yararlanan önemli kişidir (Varış, 1973, s.48). Yaşar'a (2008) göre, öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, rol model olan, eğitim programlarını uygulayan, farklı yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Erden'e (2005) göre ise öğretmen; kişisel nitelikleri ile öne çıkan hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, açık düşünceli ve esnek, sevecen ve esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanmış ve yüksek başarı beklentisi içinde olmalıdır. Kalkan (1997) ise öğretmen; bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürüten ve davranışları ile rol model olandır. Bir başka tanımlamaya göre öğretmen, bir eğitim kurumunda bilgi, görgü ve davranışları ile çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik eden ve yön veren kişidir (Fidan ve Erden, 1994). Meslek olarak öğretmenlik tanımlamalarında yasal tanımlamalarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Türk Milli Eğitim Temel Kanuna göre öğretmenlik mesleği ilk olarak 13 Mart 1924 tarihinde TBMM'nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu öğretmenliği "devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" şeklinde tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). 1973 yılında çıkan 739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuna göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bunun için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1973). Tüm tanımlamalarda öğretmenin rehber görevine ve rol model olma sorumluluklarına değinilmiştir. Çünkü eğitimde amaç, istendik davranışları oluşturmaktır. İstendik davranışların oluşmasında ise öğretmenin sahip olduğu olumlu davranışlar etkindir.

Öğretmenliğin meslek olarak tanımlanması 19. Yüzyıla dayanmaktadır. 19. Yüzyılda sanayi devrimi ile birlikte nitelikli eleman ihtiyacının ortaya çıkması okul sisteminin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Okulun yaygınlaşması ile öğretmenlik meslek olarak ön plana çıkmıştır. Alan yazında geçmişten günümüze yasal tanımlamaların dışında farklı öğretmenlik mesleği tanımlamaları yapılmıştır. Örneğin; öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan bir meslektir (Türer, 2009). Ünal ve Ada' ya göre (2001) alan bilgisi, genel kültür ve mesleki anlamda bilgi ve beceri gerektiren eğitim sisteminin farklı kademelerinde öğretme ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesinden sorumlu bireylerin yaptığı meslek olarak tanımlanmaktadır. Şişman ve Acat (2003); öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı olarak tanımlarken Yazar (2015) öğretmenliği eğitim kurumlarında önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğretim etkinliklerini planlı ve programlı bir biçimde düzenleyerek yürüten alanında uzman kişilerin yaptığı meslek olarak tanımlamıştır.

Genel olarak öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasında uzmanlık ve beceri temelli ifadeler kullanılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler MEB tarafından mesleki yeterlikler olarak tanımlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “ öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Bu tanım çerçevesinde MEB öğretmenlik genel yeterlik alanları belirlemiştir; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç temel alan. Bu alanlar öğretmenlerin kendi yetkinliklerini belirlemeleri, geliştirilmeye ihtiyaç olan yönlerini ortaya çıkarmada etkilidir.

Öğretmenlik mesleğinin yukarıdaki şekilde sistemli olarak tanımlanması Shulman (1987)'ının çalışmalarının sonucudur denilebilir. Shulman (1987), öğretmenlik mesleğini yedi kategoriye ayırmıştır: Genel pedagojik bilgi, içerik bilgisi, program bilgisi, eğitim-öğretim sistemi bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, hedefler bilgisi, eğitimin tarihi ve felsefi temelleri ile değerleri. Türkiye’de MEB öğretmenlik mesleki yeterlik alanlarını belirlerken bu yedi kategori baz alınmıştır. Mesleki yeterlikleri belirlemede amaç sisteme öğretmen yetiştirme ve geliştirmeyi sağlamaktır. Çünkü öğretmenlik profesyonel bir meslek alanıdır. Öğretmenliğin kazanılmış bir toplumsal statüde olması (örgün eğitim zorunluluğu) ve maddi kazancı olan bir meslek kategorisinde olması profesyonel bir meslek olmasını sağlayan kriterlerdir. Profesyonel bir meslek olarak görülen öğretmenliğin sürdürülebilirliğini

sağlamak ise öğretmenlik yeterlik alanlarında da yer alan mesleki gelişim ile sağlanmaktadır.

Mesleki Gelişim

Etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi sistemin en etkili ögesi olan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine bağlıdır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin günümüz bilgi teknolojileri çağında sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Hiebert, Gallimore ve Stigler (2002), hizmet öncesinde alınan öğretmenlik bilgisi eğitiminin her ne kadar sınıf ve okul bağlamında bazı problemlerin çözümünde etkili olsa da yetersiz kalmaktadır. Ancak profesyonel bir meslekte bilgi açık ve geliştirilebilir nitelikte olmalıdır diyerek mesleki gelişimin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin ya da mesleki gelişmelerinin önemini artırmaktadır. Özellikle 21. Yüzyılda bilgi alanındaki hızlı gelişmeler nedeniyle öğretmen rollerinde ve bu rollere bağlı olarak öğretmenlerin yeterlilikleri ve becerilerinde değişim yaşanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Mesleki gelişim, devletin ve toplumun gelişiminin odak noktası olan öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme kapsamına alınması sonucu bir zorunluluktur diyebiliriz. Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, “öğretmenin ihtiyaçları üzerinde oluşturulmuş, öğretimin geliştirilmesini gerekli kılan, öğrenci performans çıktılarında başarı sağlayan sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri” şeklinde tanımlamıştır (Reese, 2010). Bu mesleki gelişim tanımlamaların yanında öğretmenlerin mesleki gelişimini ifade eden alan yazında farklı kavramlar vardır: Mesleki gelişim, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi gibi (Woolfs, 1991; Turbill, 1993; Hoban, 1996; George ve Lubben, 2002). Bütün kavramların temelinde yaşam boyu öğrenme, sürekli değişim ve gelişim vardır. Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri içerisinde bu kavramlar yer almaktadır. O nedenle ki öğretmenlikte öğrenme işlemi süreklilik gerektirir.

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilere her geçen gün yenileri eklenmektedir. Öğretmenler; uzmanlık alan bilgisine sahip olmakla birlikte eğitim ve öğretim teknolojilerini etkin kullanabilen, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerine göre mevcut program ile yöntemleri sorgulayarak yeniden tasarlayabilen öğrenen bireyler olmalıdır (Genç, 2000). Ayrıca öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin gelişimini ve psikolojisi hakkında bilgi sahibi olabilmeli ve etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmalıdır (Darling-Hamilton, 2006). Öğretmenin sahip olması gereken özellikler değiştikçe mesleki gelişim kursların ya da

seminerlerin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip olabilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için mesleki gelişim kursları kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenin gelişen Dünya düzenine göre kendini yenilemesi var olan eğitim sisteminin başarısını sağlamaktadır. ETUCE (1995) kararlarında, öğretmenlerin görevinin sadece kültürün aktarılmasında değil, sürekli değişen geleceğe, öğrencileri hazırlamakta en önemli anahtar rol olduğunu belirterek toplumdaki değişikliklerin temelini okullarda öğretmenlerin attığını belirtmiştir.

Alan yazında etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen yeterliklerinin sağlanmasında etkili olduğuna dair çalışmalar yer almaktadır (Jordan, Mendro & Weerasinghe, 1997; Jones, Voorhees & Paulson, 2002; Darling-Hammond, 2000; Murphy ve Calway, 2008; Türer, 2009). Eğitim ve öğretimin verimli olması, öğrenci çıktılarında istenilen hedefe ulaşılabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken bazı nitelikler, yeterlikler vardır (Kesen ve Öztürk, 2019): Uzmanlık ve İnanmışlık, Yenilikçilik, İşbirliği.

Uzmanlık ve İnanmışlık: Profesyonel bir anlayışla 21. Yüzyıl beceri ve tutumlarını taşıma, profesyonelliğin getirdiği yetkinliğe ve motivasyona sahip olmayla birlikte mesleğe adanmışlık olması öğretmenin sahip olması gereken uzmanlık ve inanmışlık niteliğindedir.

Yenilikçilik: Öğreten ve öğrenen birey olarak araştırmacı kimliğe sahip olma, pedagojik bilgi ve deneyimlerini geliştirerek problem çözebilme becerisine sahip olması öğretmenin yenilikçilik özelliklerindedir.

İşbirliği: 21. Yüzyıl becerilerinin başında gelen birlikte düşünme ve çalışma olarak tanımlanabilecek becerilerden biridir işbirliği içerisinde olma. İşbirlikli öğretmen; meslektaşlarıyla, okul idaresiyle, velilerle, tüm eğitim paydaşlarıyla işbirliğine açık olandır.

Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslektir. Mesleğinin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve tutumların kazanılması, geliştirilmesi mesleki gelişim faaliyetleri ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim mesleki yeterlikten daha fazlasını içermektedir. Blömeke & Delaney öğretmenlerin mesleki yeterlikleri alanında bir model önermiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Blömeke&Delaney Mesleki Yeterlik Model Önerisi

Öğretmenlerin mesleki gelişimini yönlendirmede etkili olan mesleki yeterlikler konusunda Blömeke&Delaney (2012)'in modeli bilişsel yetenekler ve duygusal-motivasyonel özellikler olmak üzere iki alanı içermektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri, modelde önerilen temelde iki alan altında gerçekleştirilebilir. Bilişsel yetenekler kapsamında; öğretmenlik meslek bilgisi, genel pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yer almaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında; öğretmenlere ders programını hazırlama ve uygulama, derse uygun materyal- etkinlik hazırlama ve ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirme yapılır. Genel pedagojik bilgi kapsamında öğrencilerin bilişsel- duyuşsal ve devinimsel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanırken pedagojik alan bilgisi kapsamında ise kendi alanındaki öğrenci grupların bütüncül gelişim özellikleri bilgisine sahip olmayı kapsar. Duygusal- motivasyonel özellikler kapsamında ise öğretmenin kendi iç disiplinin ve iç motivasyonuna sahip olması ile öğrenme ve öğretme inancının olmasını kapsamaktadır.

Blömeke&Delaney (2012)'in modelinde ve diğer tüm mesleki yeterlik ya da mesleki gelişim modellerinin başarıya ulaşılabilmesi verilen eğitimlerin sürekliliğine bağlıdır. Mesleki gelişme çalışmalarının bir devamlılığı

olmalıdır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da mesleki gelişimin bir süreç olduğu kadar devamlılığının olması, öğretmenin hızlı değişen bilgiye ve teknolojiyi yakalamasını kolaylaştırması ve öğrencilere yön verebilmesi açısından önemini göstermektedir (Darling-Hummond, 2000; Dudley, 2014; Guskey, 1994; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Elçiçek ve Yaşar, 2022; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; TED, 2009).

Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim süreci için, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim sisteminin yaşam boyu gelişmesi amacına ulaşmak için gereken önemli değişimlerdir denilebilir (Abazoğlu, 2014). Çünkü öğretmenlik, hizmet öncesi eğitim ile başlayıp iş başındaki eğitimlerle devam eden gelişimin öncüsü olan meslek grubundandır.

Dünya geneline bakıldığında öğretmenlerin iş başındaki eğitimleri 1980'li yıllara kadar kısa süreli konferanslar, kurslar ve seminerler yoluyla gerçekleştirilmiştir (Collinson, 2000). Asıl mesleki gelişim çalışmaları 1990'lı yıllardan itibaren ivme kazanmıştır. 1990'lı yıllar bilim ve teknolojiye hızlanmaların, değişimlerin başladığı bir dönem olması öğretmenliğin hizmet sonrası eğitimin önemini artırmıştır. Dolayısıyla tüm Dünyada öğretmenleri sürekli eğitim alabilecekleri yaklaşımlarla hazırlama girişimlerinde bulunmuş ve farklı mesleki gelişim modelleri uygulanmıştır. Collinson ve Ono (2011)'e göre mesleki gelişimde farklı model arayışlarına gidilmesinin sebebi birkaç uzman tarafından verilen konferanslarla elde edilen bilgilerin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeterli olmadığı farkına varılmış, farklı uygulamaların yer alması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla farklı model arayışlarına gidilmiştir.

Örneğin; Fullan ve Hargreaves (1992), öğretmenlerin mesleki gelişimi için bilgi ve beceri gelişimi, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirme ile çalışma ortamını vurgulayan ekolojik değişim olmak üzere üç boyutlu bir yaklaşım geliştirmişlerdir.

Mackenzie (1997) ise iki farklı mesleki gelişim modeli geliştirmiştir. Mackenzie modelinde üç ögeye yer vermiştir; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmendir. Modellerini bu üç öge üzerinde yapılandırmıştır. Birinci modelde üç öge arasında etkili, diyalektik bir iletişim yoktur. Öğretmenin ihtiyacına dayandırılmadan daha çok kısa süreli kurslar ya da seminerler şeklinde eğitimler sağlanmaktadır. O nedenle çok etkili bir model olduğu söylenemez. İkinci modelde ise öğeler arasındaki ilişki daha sistemli, planlı hale getirilmiştir. Birinci modelde sağlanamayan dinamizm bu modelde sağlanmıştır. Kurslar tamamıyla okulun ve öğretmenlerin ihtiyacına dönük

hazırlanmaktadır. Modelin güçlü yönü ise yansıtıcı özelliğinin olmasıdır. Yani katılımcılar kendi performanslarını da değerlendirebilmektedir. Kurs çıktıları modelin üç ögesini de doğrudan etkilemektedir. Bu da üç ögenin sürekli birbiri ile etkileşim içerisinde olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Alan yazında en çok kabul gören model ise “Lesson Study” olarak bilinen “Ders İmecesı” ya da “Ders Araştırması” modelidir (Barber&Mourshed, 2007; Dudley, 2011; Hurd&Lewis, 2011; Norwich&Ylonen, 2013; Aykan ve Kıncal, 2016). 150 yıllık bir geçmişe sahip bir model olmasına rağmen günümüzde hala geçerliliğini koruyan bir modeldir. İlk çıkış yeri Japonyadır. Modelin kökeni Konfüçyüs geleneğine dayandırılmakla birlikte Pestalozzi ve J. Dewey’in araştırmalarından etkilenip yansıtıcı düşünme kavramı ile geliştirilmiştir. Günay, Toy ve Bahadır (2016) araştırmalarında Ders İmecesı modelinin tüm Dünyada kabul görmesinin nedeni olarak öğretmenlerin sahip olması gereken birçok beceriyi geliştirdiğini vurgulayarak katkılarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Model öncelikle öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerine katkı sağlamaktadır, öğretmenlerin en çok sahip olması gereken özelliklerden biri olan işbirliğini yapma becerisine, eleştirel düşünme becerilerine, öğretim yöntem ve teknik bilgilerine ve uygun öğrenme ortamlarını oluşturmalarında katkı sağlamaktadır. Modelin temel amacı meslektaşları ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde çalışan derslerine özgü farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilen yenilikçi öğretmenler elde etmektir. (Aykan, 2019; Dudley, 2014; Fernandez, 2010). Model; okul, bölgesel ve ulusal düzeyde olmak üzere üç şekilde uygulanmaktadır. Okul ve bölgesel uygulamalar eğitimin temel hedeflerini içeren çalışmalardır. Ulusal düzeyde yapılan mesleki çalışmalar ise araştırma temellidir. En çok kabul göreni ise okul düzeyinde; okula davetli uzmanların katılabildiği seminerlerdir (Fujii, 2014; Takahashi ve Lewis, 2004; Lewis ve Tsuchida, 1998). Modelin avantajları kadar zorlayıcı yönleri vardır. Modelin en büyük sınırlılığı; planlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin zaman alması uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır.

Guskey (2007) çalışmasında başarılı bir mesleki gelişim modelinin sahip olması gereken özellikleri ele almıştır. Guskey (2007)’e göre etkin bir mesleki gelişim modeli; hem bireysel hem örgütsel gelişim odaklı olmalı, değişimler aşamalı bir şekilde olmalı, öğretmenlere dönütler uygulama esnasında anında verilmelidir, işbirlikli çalışmaları destekleyici beceri temelli olmalı ve sürekliliği olmalıdır.

Türkiye’de Mesleki Gelişim

Türkiye’deki mesleki gelişim çalışmaları cumhuriyet döneminde harf devrimiyile başlamıştır. Bu dönemdeki halk eğitimi çalışmaları mesleki

gelişimin başlangıcı olarak alınabilir. Amaç okuma-yazma oranını artırmak, halkı bilinçlendirmektir bu da ancak etkin eğitim kadroları ile gerçekleştirilirdir. Ancak Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) 1982 yılındaki raporuna göre bu çalışmalar halkın okuma-yazma oranını artırmaktan öteye gidememiştir.

1940'lı yıllarda, özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik gezici başöğretmenler yetiştirilmiş ve kılavuzlar yayımlanmıştır. 1950-1970 arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde önemli rol oynayan meslek kitapları yayımlanmıştır (Kanlı, 2001; Yağcı, 2003).

1950'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığınca "Öğretmen Tekâmül Kurs ve Seminerleri Programı" adı altında hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeye başlanmıştır. 1952 yılında dönemi Milli Eğitim Bakanı öğretmenlerin mesleki olgunlaşmalarını sağlamak üzere Öğretmen Tekâmül Kurs ve Seminerleri Programı çerçevesinde 36 kurs düzenlemiştir. Bu kurslarda öğretmenler ile öğretim elemanları arasında etkin işbirliğinin kurulması, rehberlik çalışmalarının yapılmasına ağırlık verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1952; 2).

1960'lı yıllarda ise Millî Eğitim Bakanlığın Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Daire Başkanlığını kurması ile hizmet içi faaliyetleri daha planlı, sistemli yürütülmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin gelişimi için bu dönemde 53 meslek kitabı yayımlanmış ve radyoda "Öğretmenin Sesi" adı altında programlar düzenlenmiştir. Ayrıca 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim Kanununda öğretmenlere iki aylık yaz tatili süresi dışında kalan tatil zamanlarında, meslekle ilgili çalışmalara katılma yükümlülüğü getirilmiştir (Yağcı, 2003).

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir. 1739 sayılı kanun ile öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlayarak öğretmenliğin birtakım ilkeler ve amaçlar doğrultusunda devletin eğitim-öğretim işinden sorumlu olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, fonksiyonları ile öğretmenliğin aynı zamanda bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon ile sağlanabileceği belirtilmiştir. Bu kanun ile öğretmenlerin mesleki gelişimi için de adımlar atılmıştır: Kanununun 48. maddesinde "öğretmenlerin daha üst öğrenim görmesini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenlenir" hükmü yer almıştır (Kanlı, 2001; Yağcı, 2003).

1975 yılında Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Daire Başkanlığı; Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğüne, 1982 yılında ise Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığına dönüşmüştür (Kanlı, 2001; Tekışık, 2000; Yağcı, 2003). 2000li yıllara kadar ülke genelinde mesleki çalışmalar MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmüştür. Okul içindeki çalışmalar yılda üç kez düzenlenen zorunlu seminerle yer almıştır. Ancak diğer seminerler ile ilgili bir zorunluluk getirilmemiştir sadece farklı görevlere atanmada görev ile ilgili mesleki eğitim almış olmak önkoşulu getirilmiştir (EURYDICE, 2010).

2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırılarak yerine Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) kurulmuştur. (ÖYGM, 2019a). Günümüzde hizmet içi eğitim faaliyetlerin ÖYGM yürütmektedir. ÖYGM'nin görev tanımı öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim planı ve programları hazırlamaktır (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018, s.144). ÖYGM hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini artırmak amacıyla kişisel gelişim, öğretmen eğitimi, yönetim ve kurumsal eğitimler, özel nitelikli eğitim olmak üzere dört ana alandan oluşan standart etkinlik programı hazırlamıştır (ÖYGM, 2019b). Toplamda yedi hizmet içi eğitim enstitüsü ve illerde farklı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir.

Türkiye'de standart hizmet içi eğitim uygulamalarının dışında 2010 yılından itibaren Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) uygulanmaktadır. OTMG 2000 yılında imzalanan ve 2002 yılında faaliyete giren Temel Eğitime Destek Programı Projesi çerçevesinde düzenlenip son halini almıştır. En son 2010 yılında MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirleme girişiminden hareketle ortaya konmuş ve güncellenerek bir kılavuz yayınlanmıştır (MEB, 2010).

Sonuç

Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecek şekilde düzenlenen mesleki bilgi, beceriler, davranışlar süreci ve uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 1997). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, çoğunlukla iç içe geçmiş yenilik, politikalar ve pedagoji olmak üzere üç etkinin sonucu olarak reformla ihtiyaç duyulan bir alandır (Rodrigues, 2005). Özellikle 21. Yüzyılı bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırsak ve dijitalleşmenin artması ile birlikte sürekli yeniliklerin olması mesleki gelişimleri daha önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin yeniliklere ayak

uydurabilecek becerileri geliştirebilmeleri son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda 21. Yüzyılda küresel farkındalık, kendi kendine öğrenme, fırsat artırımı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) artması, problem çözme becerilerinin artması, bireysel sorumluluk ve özyönetim gibi becerilerinin önem kazanacağı öngörülmektedir (American OLC 2017). Bu beceriler bize aslında öğrenmenin tanımının da değiştiğini göstermektedir. Öğrenme, tek taraflı bilgi alıcısı bireylerin meselesi olmaktan ziyade iş birliği yaparak, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin iletişim kurarak bilgiyi üretme faaliyetine dönüşmüş durumdadır. Dolayısıyla bireyler de hızlı bilgi üretimi ve değişimi karşısında mücadele edebilmek için esnek ve girişken olabilmeli iyi birer içerik üreticisi niteliğini de taşıyabilmeli ve bunu paylaşımları için sosyal becerilere de sahip olmaları gerekmektedir (Hamarat, 2019). Bu nedendir ki 20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla geçişte dönüşümler hızlı ve sert olmak durumunda kalmıştır. Bireylerin sahip olması gereken beceriler değişirken okulların sınıfların ortamının değişmesi, öğretim yöntem-tekniklerinde değişim kaçınılmaz hala gelmiştir. Hamarat (2019), Seta analiz raporunda Partnership for 21st Century Learning'den aldığı bir tabloyla bu durumu karşılaştırmalı olarak açıklamıştır. Tablo 1'e göre beceri setlerinin dört temel kategori üstünde değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin en temelinde öğrenme ortamı yer almaktadır. Öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi yer almaktadır. Sıraların olmadığı daha işbirlikçi ortamların olduğu öğretmenin rehberliğinde öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir dönüşümü tablo 1'de net olarak görmekteyiz.

Öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlayabilecek beceri ve deneyimleri geliştirmeleri için mesleki gelişimleri yüz yüze ve interaktif olarak, etkileşimli sanal programlar düzenlenerek sağlanmalıdır. Bilgi paradigmaları, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme odaklarındaki anlayış değiştikçe, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının da bu değişime cevap verebilecek düzenlemeleri içermelidir.

TABLO 1. YİRMİNCİ VE YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL SINIFININ KARŞILAŞTIRILMASI	
YİRMİNCİ YÜZYIL	YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL
FİZİKSEL ÇEVRE	
Mezarlık Yöntemi (Öğrenciler Sıralı, Çok Sessiz ve Çok Hareketsiz)	Sıralar yok. (Sınıflarda çeşitli öğrenme alanları var ve öğrenciler serbestçe hareket edebilmektedir.)
Öğrenciler bireysel çalışmaktadır.	Öğrenme Çalışmaları İş Birliği
Sınıflar dört duvar ile çevrilidir.	Sınıf kampüsün kendisidir, sonrasında topluluğa doğru genişler. (Yerelden Küresele, Küresel Sınıf)
Öğretmen Merkezli: Öğretmen İlgi Odağı ve Bilgi Sağlayıcı	Öğrenci Merkezli: Öğretmenler Rehber/Koç (Öğrenciler bilgi ve anlamalarını inşa etmek için sahip oldukları bilgiyi kullanmaktadır.)
Öğretmen öğrencilerin yaptığı her şeyi kontrol etmektedir. (Ya da en azından bunu yapmaya çabalamaktadır.)	Öğrenciler kendi kendilerini yönetmektedir./Gerektiğinde bağımsız faaliyetlerinden birbirleriyle etkileşime dayalı faaliyetlere geçiş yapmaktadır.
DUYGUSAL ÇEVRE	
“Disiplin problemleri” vardır. Öğretmenler öğrencilere güvenmemekte veya tam tersi öğrencilerin motivasyonu yoktur.	“Disiplin problemleri” yoktur. Öğrenci ve öğretmenler birlikte öğrenenler olarak karşılıklı saygılı bir ilişkiye sahiptir. Bu durum öğrencide yüksek motivasyon yaratır.
Hiçbir öğrenci özgürlüğü yoktur.	Yüksek oranda öğrenci özgürlüğü vardır.
Beklentiler düşük seviyededir.	Beklentiler yüksek düzeydedir. (Tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde başarılar kazanabileceği varsayılır ve buna imkan sağlanır. Bazıları daha yükseğe çıkabilir, böyle durumlarda onların önünde engel olunmaz.)
Müfredat/okul öğrenciler için alakasız ve anlamsızdır.	Müfredat öğrencilerin ilgi alanları, deneyimleri, yetenekleri ve gerçek dünyayla bağlantılıdır.
Öğrencilerin soru sormak ya da konuşmak için ellerini kaldırmaları zorunludur.	Oda/alan, iş birliği yapan, birbirini eğiten, araştırma yapan, tasarlayan ve yaratan öğrencilerin sesleriyle doludur.
AKADEMİK ÇEVRE	
Odaklanma: Aykırı gerçekliklerin ezberlenmesidir.	Odaklanma: Tüm detaylar unutulduktan sonra öğrenciler neleri bilmekte, neleri yapabilmekte ve nelerden hoşlanmaktadır?
Dersler Bloom taksonomisinin düşük seviyelerine odaklanmaktadır: bilgi, anlama ve uygulama.	Öğrenme Bloom'un analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerinde tasarlanmaktadır. (Müfredat yukarıdan aşağıya doğru tasarlandığı için içeriklerin yoğunluğu düşük seviyededir.)

Ders kitabı kullanılması gerekmektedir.	Araştırma odaklı: Öğrenciler araştırma yaparak bilgilerini inşa etmektedir.
Pasif Öğrenme	Aktif Öğrenme
Zaman temellidir. Öğrencilerin farklı oranlarda öğrenmesine müsaade edilmez.	Sonuç temellidir. Buradaki önemli nokta bilginin yerleşme zamanı değil öğrenme çıktılarının ne zaman olursa olsun elde edildiğini göstermektir.
Bölünmüş Müfredat	Disiplinler Arası ve Birleşik Müfredat
Birebir standartlar üzerinden yürüten sınava hazırlayıcı müfredat söz konusudur.	Müfredat ilgili, özenli ve gerçek dünyadır. İçerik standartları ve beceriler proje tabanlı öğrenme sonucunda gerçekleşmektedir.
Puanlar ortalanmaktadır.	Puanlar öğrenmelerin “sergilenmesi”ne dayanmaktadır. (Daha iyisi puanlama değil sadece öğrenme kanıtları vardır).
Öğrenci çalışmalarını sadece öğretmen değerlendirir, başka kimse göremez.	Öz, akran ve diğer değerlendirmeler vardır. Açık, izleyici, otantik öğrenme söz konusudur.
Yazılı sınav öğrenme ve değerlendirmenin birinci aracıdır.	Performans, proje ve çoklu medya türleri öğrenme ve değerlendirme için kullanılmaktadır.
Öğrenci çeşitliliği göz ardı edilmektedir.	Müfredat ve öğretim öğrenci çeşitliliğine hitap etmektedir.
Okuryazarlık üç alanı kapsamaktadır: okuma, yazma ve matematik.	21. yüzyılın çoklu okuryazarlıkları küreselleşen yeni yüzyıldaki çalışma ve yaşama uyum sağlamaktır.
Eğer test kitapları ve çalışma yapraklarının dijital sürümlerine ulaşılabilirse kullanılabilir. Teknoloji genellikle müfredatı yönetmektedir.	Teknoloji üst seviyede öğrenme deneyimlerini sağlayan araçlar olarak kullanılmaktadır. Teknoloji müfredatı desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *Turkish Studies* 9(5).
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim*. 241, 12-18
- Alkan, A., Mertol, H. (2019). Teacher Candidates' State Of Using Digital Educational Games. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 8(2), pp. 344-350. DOI: 10.11591/ijere.v8i2.19260.
- Aykan, A. ve Kınal, R. Y. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19-31.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 553872).
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. 20.11.2023 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/44838959> adresinden erişilmiştir
- Blömeke & Delaney (2012). Aseesment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research. *ZDM Matehematic Education*, 44, pp. 223-247.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 30474). 20.11.2023 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erçiyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), 207-237.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacherqualityandstudentachievement: A review of statepolicyevidence. *EducationalPolicy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57; 300 - 321.
- Dudley, P. (2011). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Elçiçek, Z., Yaşar M. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı: Uygulamalı Bir Model Geliştirme Çalışması. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1684-1776.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ETUCE - European Trade Union Committee for Education. (1995). *Teacher Education in Europe*. Brussels. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/etuce_report_1995-01-oth-enlt05.pdf
- Fidan, N. ve, Erden,M. (1994). *Eğitime Giriş*, Ankara: Meteksan.

- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: misconceptions revealed. *mathematics. Teacher Education and Development*, 16(1), 19-37.
- Gen, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(3), 375-386.
- George, J.M. and Lubben, F. (2002). Facilitating Teachers' Professional Growth Through Their Involment in Creating Content-Based Materials in Science. *International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659-672.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Guskey, T. R. (2007). Results-oriented professional development. A. C. Onstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein. *Contemporary issues in curriculum* içinde (ss. 334-346). Boston: Pearson Education
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Journal Of International Social Research*, 9(42). 1224-1237.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-562.
- Hoban, G.F. (1996). A Professional Development Model Based on Interrelated Principles of Teacher Learning. Unpublished PhD Thesis. The University of British Columbia.
- Hurd, J. ve Lewis, C. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jones, E.A., Voorhees, R.A. & Paulson, K. (2002). *Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives*, Washington: Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kabakı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Kavcar, C. (1998). *Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi*. Türkiye'de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130
- Kesen, İ., Öztürk, M. (2019). *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi*, SETA Yayınları: 266.

- Lewis, C. ve Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22(4), 12-17
- Mackenzie, N. (1997) Professional Development: A Qualitative Case Study. La Trobe University, Albury-Wodonga Campus, Graduate School of Education.
- Mertol, H. (2018). Eğitim Sosyolojisi. Editör: Eraslan, L., *Sosyal, Kültürel, Ablaki Bir Sistem ve Topluluk Olarak Okul* (s. 209-227). Ankara: Maya Akademi.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), (1973). Resmi Gazete, 14574, Haziran.
- Murphy, G. A. Ve Calway, B. A. (2008). Professional developmentforprofessionals: Beyond sufficiencylearning. *AustralianJournal of Adult Learning*. 48 (3), 424-444.
- Norwich, B. ve Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 162-173.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. Editör: Oğuz, O., Oktay A. Ve Ayhan, A. (Edts). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s.1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖYGM (2019a). Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri. 15.11.2023 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633> adresinden alınmıştır.
- Reese, S. (2010). Bringingeffectiveprofessional. *Techniques*. 85 (6), 38-43.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Ankara. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf Erişim tarihi: 12.03.2015
- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I. public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ogretmenyetistirme.html. Erişim Tarihi: 15.10.2023.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. Veysel Sönmez(Ed.) Eğitim bilimine giriş içinde, (s. 261 305). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Takahashi, A. ve Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-437.

- Turbill, J. and B. (1993). From a Personal Theory to a Grounded Theory of Staff Development. Unpublished PhD Thesis. University of Wollongong.
- Ünal, S. ve Ada S., (2001). Öğretmenlik mesleğine giriş, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Variş, F., (1973). “Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme- de Karşılaşılan Birkaç Sorun”, 50. Yıla Armağan, Cilt.6, Sayı;1, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Woolls, B. (ed.) (1991). Continuing Professional Education. An IFLA Guide- book. München: Saur.
- Yaşar, Ş. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Gültekin, M. *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken, ve C. Akay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.