

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ GELİŞİMİ**

DOKTORA TEZİ

HANDE ÖZKESKİN

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ GELİŞİMİ

DOKTORA TEZİ

HANDE ÖZKESKİN

DANIŞMAN: PROF. DR. AHMET YILDIZ

ANKARA
ŞUBAT, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hande Özkeskin adlı öğrencinin hazırladığı “Özel Okullarda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” başlıklı bu çalışma Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Meral UYSAL	
Üye	Prof. Dr. Ahmet YILDIZ (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Fatma MIZIKACI	
Üye	Doç. Dr. Ayhan URAL	
Üye	Doç. Dr. Erhan BAĞCI	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 17/02/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

(Prof. Dr. İlhan Yalçın)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hande Özkeskin

ÖZET

ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

ÖZKESKİN, Hande

Doktora Tezi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

Şubat, 2023, xii + 143 Sayfa

Özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini hayat boyu öğrenme ve piyasalaşma süreçleri çerçevesinde değerlendiren bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak ulusal ve uluslararası belgelerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik söylemler analiz edilmiştir. Hem özel okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerle hem de öğretmenlere mesleki gelişim hizmeti sunan kişilerle mesleki gelişime yönelik deneyimlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere 10 öğretmen, 5 okul yöneticisi ve 5 eğitim hizmeti sunan kişi dahil edilmiştir. Söylem analizinden ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, hayat boyu öğrenme ve eğitim politikaları bağlamında, öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitim reformlarının ve öğrencilerin başarısı için bir gereklilik olduğuna ve öğretmenlerin nitelikli kalmaları için mesleki gelişime sürekli katılmaları gerektiğine yönelik söylemler bulunmaktadır. Ayrıca etkili bir mesleki gelişimin özellikleri arasında kariyer sürecine yönelik, okul temelli ve işbirliğine dayalı modellerin ve mesleki gelişimde akreditasyon ve denetimin önemi ön plana çıkarılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin, yöneticilerinin ve mesleki gelişim hizmeti sunan kişilerin söylemlerinden ve deneyimlerinden mesleki gelişim öncelikli olarak özel okulda çalışmak ve nitelikli işgücü ile ilişkilendirilmekte, bunun yanı sıra mesleki gelişimin her okulun kendi bağlamına özgü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında dışsal motivasyon açısından okulun yönlendirmesi; iş bulma ve network (çevre) oluşturma amacı ile pazarlama stratejileri ve reklamlar; içsel motivasyon olarak öğretmenin öğrenmeye açık olması, öğrenciye sağlayacağı faydanın verdiği haz ve topluma hizmet öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim

etkinliklerinden memnun kalmalarında ise hap bilgilerin verilmiş olması, paylaşım ve erişim imkanlarının yanı sıra eğlenmelerinin etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Uluslararası ve ulusal politika belgelerindeki söylemler, özel okullarda çalışan öğretmen, yönetici ve özel okullara eğitim ve danışmanlık hizmetleri sunan kişilerin mesleki gelişime yönelik söylemleri ve deneyimleri bir arada değerlendirildiğinde, özel okullardaki öğretmenler için mesleki gelişimin hayat boyu öğrenme ve eğitimdeki neoliberal dönüşümlerin etkisiyle bir yetişkin eğitimi pratiğinin ötesinde tanımlandığı ve işlediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullar içerisinde bulunduğu kar etme sürecindeki yapılanmasını yürütebilmek adına hem mesleki gelişimi bir araç hem de bir amaç olarak kullanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, neoliberal dönüşüm, piyasalaşma

ABSTRACT

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PRIVATE SCHOOLS

ÖZKESKİN, Hande

Dissertation, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

February, 2023, xii + 143 Pages

This study employs a qualitative research design to analyze teachers' professional development in terms of private school teachers considering the framework of lifelong learning and marketization in education. First, discourse analysis was made on national and international documents regarding teachers' professional development. Then interviews have been held with both teacher trainers and teachers and leaders from private schools about their experiences on professional development. 10 teachers, 5 school leaders and 5 professional development providers were interviewed. Content analysis was employed with the data collected through discourse analysis and interviews.

According to the results of the study, national and international documents emphasized the importance of teachers' professional development as a necessity to achieve the aims of educational reforms and raise successful students as well as continuous participation in professional development is important for teacher quality. In addition, school based, collaborative and career phase focused professional development models and accredited professional development activities are highlighted as what makes a professional development effective. According to the experiences of teacher trainers, private school teachers and leaders, professional development is related to working in a private school, qualified workforce and unique to each school as well. Teachers are extrinsically motivated to participate in professional development in terms of school requirements, as a way of finding jobs and networking or getting interested thanks to the commercials. From the point of intrinsic motivation, teachers are keen to participate in professional development because they are open to learning and enjoying the results of the professional development in terms of students and society. Also, it is found that

teachers are glad from a professional development activity when they receive quick tips and takeaways, have chances to access easily and interact with others as well as have fun.

Overall findings indicate that professional development of private school teachers is defined and operates beyond adult education in the context of lifelong learning and neoliberal transformations in education. Professional development is both a goal and tool for private schools in order to maintain their structure based on making profit.

Key Words: Lifelong learning, adult education, teachers' professional development, neoliberal transformation, marketization



ÖNSÖZ

Freire tarafından kültür işçileri olarak tanımlanan öğretmenler, neoliberal politikaların çerçevesinden piyasaya değer katan birer "işçi" olarak konumlandırılmakta ve öğretmenliğin kutsallığına yapılan vurguyla bu konum öğretmenler tarafından içselleştirilmektedir. Bu çalışmanın özellikle özel okul öğretmenleriyle yürütülmesindeki sebep de budur, öğretmenlerin emeğinin sömürsünde mesleki gelişimin bir pazarlık aracı olarak gelişimini anlamak ve öğretmenlerin nasıl teknisyenleştirildiğine bir ışık tutmak.

Öncelikle araştırma süresi boyunca bilgisi, desteği ve sabrını sunan danışmanım sayın Prof. Dr. Ahmet YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman desteklerini ve uzmanlıklarını paylaşarak bu meşakkatli süreci benim için kolaylaştıran ve tez çalışmamın her aşamasında bilgi birikimleri ve önerileri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Erhan BAĞCI'ya ve Prof. Dr. Meral UYSAL'a teşekkür ederim.

Tez savunma jürimin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Ayhan URAL'a ve Prof. Dr. Fatma MIZIKACI'ya teşekkür ederim.

Doktora derslerindeki bilgi paylaşımları ve tartışmalarla bakış açımı genişleten Prof. Dr. Hayat BOZ, Niyazi ALTUNYA ve Doç. Dr. Fevziye SAYILAN olmak üzere tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Akademik hayatımın en başından itibaren her türlü desteği ve yardımı sağlayan Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yine tezimin her aşamasında, benimle birlikte düşünen, araştıran ve beni motive eden arkadaşlarım Nagihan GÖKÇE ve Aysu ÖZÜSTÜN KIRAL iyi ki varlar.

Tezin yazım aşamasında, bu tezin bitmesi için desteklerini sunan genel müdürüm İdris TOPÇUOĞLU'na ve bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma büyük bir minnetle teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması süresince beni her koşulda destekleyen aileme ve eşim Mehmet Kazım ÖZKESKİN'e göstermiş oldukları özveri ve sabırdan dolayı ne kadar teşekkür etsem azdır.

Hande ÖZKESKİN

İstanbul-2023

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	7
Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Yetişkin Öğrenenler Olarak Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	9
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Öne Çıkan Modeller.....	13
Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri.....	18
Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	21
Eğitimin Piyasalaşması ve Özel Okul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi.....	26
Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Özel Okul Öğretmenleri.....	31
BÖLÜM 3.....	35
YÖNTEM	35
Araştırmanın Modeli.....	35
Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi	36
Birinci Alt Amaç: Söylem Analizi.....	36
Çalışmada Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler	36
İkinci ve Üçüncü Alt Amaç: Yarı-yapılandırılmış Görüşme	41
Görüşmeler için Çalışma Grubunun Belirlenmesi	41
Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler	42
Görüşme Verilerinin Toplanması.....	44
Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM 4.....	47
BULGULAR VE YORUMLAR	47
Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren	
Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler.....	47
Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri	60
Mesleki Gelişimin Yapısına ve Türüne Yönelik Söylemler	60

Mesleki Gelişimde Odaklanılması Önerilen Konu Alanları	65
Mesleki Gelişimde Akreditasyon	69
Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Deneyim ve Söylemleri	71
Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Süreçlerine Yönelik Deneyim ve Düşünceleri	85
Mesleki Gelişime Katılma Motivasyonu	86
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımında Dışsal Motivasyon	86
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımında İçsel Motivasyon	90
Katılım Gösterilen Mesleki Gelişim Türleri	93
Bireysel Modeller	94
Okul Temelli Modeller	96
Katılım Gösterilen Konu Alanları	99
Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Sıklıkları	101
Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayrılan Bütçe	102
Mesleki Gelişim Faaliyetleri ile ilgili Memnuniyet	106
BÖLÜM 5	113
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	113
Sonuçlar	113
Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler	113
Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Söylemleri ve Deneyimleri	116
Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Sürecine Yönelik Deneyim ve Düşünceleri	117
Öneriler	120
Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler	120
Araştırmacılara Öneriler	120
KAYNAKLAR	123
EKLER	135
EK 1. Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler	136
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	138
EK 3. Etik Kurul Onayı	141
BENZERLİK BİLDİRİMİ	142
ÖZGEÇMİŞ	143

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler	37
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	42



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Konumu.....	3
Şekil 2. Öğretmenler için Mesleki Gelişimin Yeniden Kavramsallaştırılma Çerçevesi	12
Şekil 3 Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Fırsat Değerlendirme Modeli.	18



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, çalışmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularını takiben araştırmanın önemi ve sınırlılıkları belirtilecektir.

Problem

Öğrenmek, öğretmenliğin doğasında olduğu için, öğretmenler mesleki gelişimle sürekli meşgul olurlar. Freire'nin (2019) de dediği gibi öğrenmeden öğretmek olmaz, öğretmenler öğrencilerinin merakıyla ve bu merakın onları götürdüğü mecralarda hemhal olma arayışlarında tekrar ve tekrar öğrenirler. Nitekim öğretmenler öğrencilerinin dünyada güçlü birer varlığa dönüşmesine katkı da bulunan ve toplumlar açısından da stratejik öneme sahip olan kişilerdir (Freire, 2019; McLaren, Rikowski, Cole ve Hill, 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri eğitimciler, politika yapıcıları ve uluslararası örgütler için önemli bir meseleye dönüşmüş, yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin kendilerini nasıl geliştirdikleri ve değiştirdiklerine dair anlayışı derinleştirme ihtiyacı eğitimle ve okullarla ilgili reformlarla birlikte bir gereklilik olarak öne çıkmıştır (Scribner, 1999).

"Öğretmen gelişimi", "hizmet içi eğitim ve öğretim", "personel gelişimi", "kariyer gelişimi", "insan kaynakları gelişimi", "mesleki gelişim", "mesleki öğrenme", "sürekli eğitim ve hayat boyu öğrenme" dahil olmak üzere çeşitli terimlerle (Bolan ve McMahon, 2004), öğretmenlerin meslek öncesindeki eğitimlerinin sonrasında öğrenmelerine katkısı olan her türlü etkinliği kapsayıcı olarak "mesleki gelişim", güçlü bir 'görünüş geçerliliği' olan yeni bir 'konteyner kavram' haline gelmiş (Kelchtermann, 2004); "mesleki gelişim", "sürekli mesleki gelişim", "mesleki öğrenme" ve "hizmet içi eğitim" birbirlerinin yerlerine kullanılan esnek kavramlara dönüşmüştür (Craft, 2000). Mesleki gelişim kavramının, hayat boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreç olarak hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle geliştirildiği de ileri sürülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

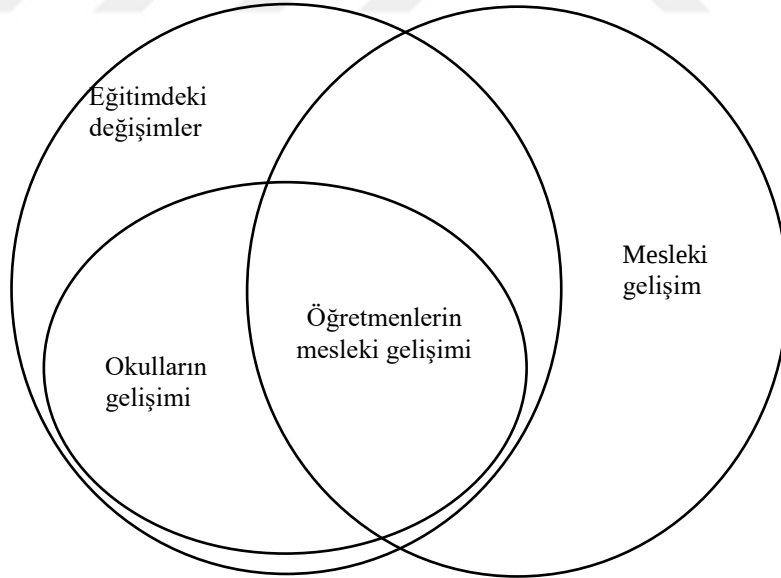
Nihayetinde, bu ifadelerin hepsi "hayat boyu öğrenme" şemsiye teriminin altında toplanmış ve 2000'li yılların başlangıcıyla hem ulusal hem de uluslararası bağlamda öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler olarak konumlandırıldığı ve mesleki gelişimlerinin kilit noktası olduğu eğitim reformlarında artış görülmüştür (Villegas-Reimers, 2003). Bu reformlar neoliberal dönüşümün yansıması olarak, piyasa odaklı politikalar ve eğitimin özelleştirilmesine yapılan vurgu ile öğretmenlik mesleğinin genel manzarasını da değiştirmiştir. Bu değişim, öğretmenlerin mesleki gelişiminin amaçlarına ve yapısına da etki etmiş, hayat boyu öğrenmede başarıyı yakalamak için öğretmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenenler olarak sürekli geliştirmeleri, ekonomik trendlerin ve piyasa isterlerinin eğitimdeki yansımalarına hemen cevap vermeleri başat bir söyleme dönüşmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, uluslararası çalışmalarıyla ulusal düzeydeki politikaları yönlendiren kurumların da gündemleri arasında önemli bir yer edinmiştir.

Guskey (1994), mesleki gelişimin en uygun şekline, olayın gerçekleştiği koşullar göz önünde bulundurularak karar verilebileceğini vurgulamıştır. Başka bir deyişle, mesleki gelişim sosyal, ekonomik ve politik olaylar doğrultusunda düşünülmelidir (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bu nedenle günümüzün baskın eğilimi olarak küreselleşmenin eğitim üzerindeki en önemli ve doğrudan etkisinin eğitim sunumunun kısmen ya da bütünüyle özelleşmesi olduğu öğretmenlerin mesleki gelişimi incelenirken göz önünde bulundurulmalıdır (Ayhan, 2005). Okullar ve demokrasi hakkında tartışmalar azalırken, okulların piyasanın ihtiyaçlarını karşılamada ve ekonomik üretkenliğe katkıda bulunmada nasıl daha başarılı olacaklarına yönelik tartışmalar artmıştır (Giroux, 1988). Eğitim ne yazık ki piyasa, medya ve şirket dünyasının bir "Okul A.Ş." sine dönüştürülmüş, özelleştirilmiş, ticari bir konuya çevrilmiştir. Okulu deneysel bir laboratuvar, dersi bir performans sergileme arenasına, öğretmeni bir süper-rehber, bilgisayarı en verimli öğretim materyali, sınavı en eşitlikçi ve adil seçme aracı vb. olarak gören bir sistemde (İnal, 2008), performans değerlendirmesinde ve işe alımlarda öğretmenlerden hayat boyu öğrenen bireyler olduklarını kanıtlamaları beklenmiştir.

Sınırların belirginliğinin kaybolduğu, bilginin herkes için erişilebilir ve rekabet piyasasına her şeyin dâhil edilebilir olduğu küreselleşme karşısında (McLaren ve diğerleri, 2006) ve toplumların kendi varlıklarını sürdürebilmeleri ve gelişebilmeleri, yenileştirici ve dönüştürücü işleve sahip olan eğitimi, gereksinimlere uyarlanmış biçimde örgütleyebilmelerine bağlıdır (Uysal ve Günlü, 1992). Bu nedenle de bütün kıtalardan uluslararası örgütlerin, hükümetlerin ve eğitim kurumlarının küreselleşmeye yanıtı olan

hayat boyu öğrenme (Hake, 2005), bir beceri olarak vatandaşlar için gerekli görülmüş (Hammera, Chardonb, Collins ve Hart, 2012), hatta bir görev olarak tanımlanmış (Bassham, 2008) ve öğretmenlerin stratejik önemi öne çıkarılmıştır (McLaren ve diğerleri, 2006). Hayat boyu öğrenmenin kavramsallaşmasında kamu ve özel alan arasındaki ayrımın giderek yok olduğu, hem kurumsal sermaye hem de sosyal, politik ve kültürel açıdan küresel stratejilerin öne çıkarıldığı ve insan haklarının kavram olarak daha çok kullanıldığı görülmüştür (Griffin, 2009).

Bu dönüşüm süreci, toplumun her bir birimiyle etkileşim içinde olan yetişkin eğitimini ve öğrenme pratiklerini de dönüştürmüştür. Nitekim hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte eğitim, yetişkin eğitimi, öğretmenlerin rolleri ve mesleki gelişimleri süreçteki tüm paydaşlarla bir arada ele alınarak yeniden ve tekrar tekrar tanımlanmış ve yapılandırılmıştır. Bu etkilerin kuşatmasında kalan öğretmenlerin sorumluluğu öğrencileri hayat boyu öğrenenler olarak yetiştirmeye eşitlenerek, bunu yapabilmeleri için öncelikle kendilerinin hayat boyu öğrenen bireyler olmaları gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl konumlandığını Adey (2004) Şekil 1'deki gibi göstermiştir:



Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Konumu

Kaynak. Adey, 2004.

Şekil 1'e göre yetişkin eğitimi bağlamında mesleki gelişimi öğretmenler açısından incelerken, eğitimdeki değişimlerin ve bunların okula yansımalarının da ele alınması gerekmektedir çünkü yetişkin eğitimi ve öğrenmesinin, içinde bulunduğu toplum ve kişilerin günlük yaşamları ele alınmadan anlaşılması güçtür (Evan, Kurantowicz ve Lucio-Villegas, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin içinde geliştiği konjonktürü anlamak için eğitimin gelişimindeki sürece bakıldığında; 1960'larda müfredat gelişimi ve materyallerin gerekeni yapacağı; 1970'lerde bir önceki yaklaşımın başarısızlığı ve zorluklar; 1980'lerde okulun etkili olmasında hangi unsurlarla başarılı olunacağı ve 90'larda da pro-aktif okul gelişimi dönemine girildiği ve gelişimle ilgili çabaların başarılı olması için mesleki gelişime bağlılık anlayışları hâkimdi (Adey, 2004). Bu anlayış zaman içerisinde yerini okulların esenliği söz konusu olduğunda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yapılan vurguya (Knight, 2002) ve eğitim reformlarının başarısızlığıyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin suçlanmasına bıraktı (Yıldız ve Ünlü, 2014). Ayrıca ekonomik ve teknolojik gelişmelerin ve toplumsal nedenlerin beraberinde, öğretmenlerin başarısı yeni beceriler öğrenmeleriyle ve önceki uygulamalarını ve inançlarını güncelleyebilmeleriyle ilişkilendirildi (Zhao, Yang, Long ve Zhao, 2019). Ne yazık ki eğilim, eğitimin bir haktan daha çok özel tüketim ya da yatırım olarak düşünülmesi yönünde oldu (Ayhan, 2005).

Neoliberal koşullar altında yeniden biçimlenerek kapsamı sınırlanan eğitim alanı, hem piyasanın isterlerine daha uygun bir işlevle hem de daha bireysel düzlemlerde tanımlanarak radikal bir dönüşüme uğrarken (Yıldız ve Ünlü, 2014), öğretmenlik işbirlikçi bir meslek olarak ve öğretmenler de edindikleri bilgilerin hem öğrencilerine hem diğer öğretmenlere hem de eğitim sistemine faydasına olmasını sağlayan dönüşümlü düşünen uygulayıcılar olarak tanımlandı (UNESCO, 2022a) ve piyasanın sanayi ve hizmet sektörü için birer işçi muamelesi gördü (Apple, 2012). Ancak öğretmenler düşük ödemelerle, kalabalık sınıflarla ve "okulları batırma" suçlamalarıyla, hükümet hedeflerini gerçekleştirmek için yoğun ve stresli çalışmalarla ve bununla beraber gelen ölçüm ve bürokrasi ile karşı karşıya kaldı (McLaren ve diğerleri, 2006). Nitekim öğretmenlerin öğretecekleri müfredat ve onu nasıl öğretecekleri konusundaki belirleyici güçlerinin azalması, okullarındaki öğrencilerle ve diğer çalışanlarla ilişkili yönetsel ve idari rollerine dair yeni bir vurgu ve hizmet koşullarının değişimi ve yeterlilik ve davranışlar üzerinde yeni düzenleyici denetimlerin sonucunda öğretmenlik mesleğinde saygınlık yitimi, teknisyenleşme ve yoksullaşma gerçekleşti (Yıldız ve Ünlü, 2014). Bu hızlı dönüşüm

sonucunda öğretmenler işlerini kaybetme kaygısından kurtulmanın ve işsizlikle savaşmanın en iyi yolunu yeni beceriler kazanma ve yeterlik sahibi olma olarak içselleştirildi (Bilir, 2005, s. 152).

Toplumsal kalkınma ve gelişmede başat koşul eğitim olarak kabul edilmekte iken öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarına ulaşmasında okullaşma oranlarındaki artış devletin başarısı sayılmakta ancak eğitimin niteliğiyle ilgili hususlar öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle ilişkilendirilmektedir. Üstelik devlet de artık performans sistemi, öğretmen kariyer basamakları, özel okullara teşvik gibi yasal müdahalelerle veya okul giderlerini öğrencilerden temin etmek gibi uygulamalarla piyasalaşmayı desteklemektedir (Işık, 2014a). Bu dönüşümün Türkiye'deki yansıması 18. Milli Eğitim şurasında hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılması gündemi ile olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010). MEB (2014), 19. Şurasında öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında; öğretmen yeterlikleri temelinde, sistemdeki öğretmenlerin sayısal çokluğunu, ülke üzerindeki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini de temel alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline gereksinim duyulduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada araştırma problemi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde küreselleşmenin nasıl sonuçlar doğurduğu sorusundan çıkmıştır. Bu noktada, küreselleşmenin eğitimin piyasalaşmasındaki en büyük göstergesi olarak özel okullar dikkat çekmektedir. Tüm dünyada özel okulların sayısındaki artışa paralel olarak Türkiye'de de özel okullara her geçen gün talep artmaktadır. Nitekim özel öğretim kurumu açmak anayasal bir haktır ve özel okul sektörünün Türkiye'deki gelişim sürecinin öne 7. Milli Eğitim Şurasında açılmış, teşvik ve hatta devletin eğitimle ilgili sorumluluklarını paylaştığı için takdir edilmiştir (MEB, 1962):

Öğrenci sayısı gittikçe artmakta olduğu için özel okulların da sayısı memleketimizde çoğalmakta ve hususi teşebbüsün Devlete yardımı artmaktadır. Milli eğitim hizmeti Devletin görevleri arasında bulunduğuna göre, gerekli vasıfları toplayan özel bir okul açmak, hem memlekete bir hizmettir, hem Devletin işini paylaşmaktır. Şüphe yoktur ki kurulan özel okullar dolayısıyla Bakanlığımız bir tecrübe sahibidir: Bunların bir kısmı hakikaten değerli ve üzerlerine aldıkları görevi hakkıyla yerine getiren, kanunlara titizlikle riayetli, öğretimleri dikkatli, kurumlardır ve yetiştirdikleri öğrenciler öğrenim bakımından en iyi liselerimizden çıkanlarla boy ölçülebilecek durumdadırlar.

Nitekim, 1962'den günümüze gelindiğinde, özel okul sayılarında ciddi artışlar meydana gelmiş günümüzde özel okul sayısı 1808'e ulaşırken, özel okullarda çalışan öğretmen sayısı 162215'e ulaşmıştır (MEB, 2019).

MEB (2022a), hizmet içi eğitim faaliyetini merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı personeli ile özel öğretim kurumlarında görevli eğitim personeline yönelik merkezî ve mahallî olarak yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonundaki özel öğretim kurumlarıyla ilgili bürokrasinin azaltılması ve uluslararası akreditasyonun teşvikini destekleyen söylemlerin sonucunda mesleki gelişimle ilgili yaklaşımlar özel okul bağlamına özgü bir yapılanma kazanmıştır. Buradan yola çıkıldığında, özel okulların örgün eğitimdeki piyasalaşma sürecinde edindikleri tecrübelerini bir yetişkin eğitimi pratiği olan öğretmen mesleki gelişimine nasıl yansıttıkları önem kazanmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimlerine yönelik olarak literatürü incelediğimizde özel okullarda çalışan öğretmenleri kapsayan araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Pekşen (2021) özel okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü üzerine çalışmıştır. Araştırmanın sonunda hem okul müdürleri ve müdür yardımcıları hem de zümre başkanlarının öğretim liderliği algısı temasında öğretim liderliğinin en temel özelliğini eğitim ve öğretim sürecini yönlendirmek ve eğitim çalışanlarını yönlendirmek olduğu ifade ettikleri; öğretim liderliği felsefesi temasında okul müdürlerinin görev odaklı olma bilinciyle daha çok denetleme ve olumlu iklim oluşturma konusunda yaklaşım benimsedikleri, müdür yardımcılarının genellikle kişisel gelişimi ve çalışanlarla ilişkiyi ön plana alan yaklaşım geliştirdikleri, zümre başkanlarının da aynı şekilde kendini geliştirme ve pozitif iletişim kurma gibi konulara yoğunlaştıkları, öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi temasında ise öğretim liderliği faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyini geliştirdiği ve öğrenme duygusunu pekiştirdiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür.

Dumlu (2021) özel okulda mesleki öğrenme topluluklarını incelemiştir. Dumlu'ya (2021) göre Mesleki Öğrenme Topluluğu, öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkili hale getirmek ve mesleki gelişimi sağlamak için periyodik olarak toplanan ve planladıkları etkinliklerle ilgili paylaşımlarda bulunan, az sayıda eğitimciden oluşan bir topluluktur. Mesleki öğrenme toplulukları geleneksel uygulamalardan farklı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini etkili ve sürekli hale getirebilir. Mesleki öğrenme topluluğu

uygulamasının özel okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada verimli olacağı düşünülmektedir.

Özel okul sayısının hızla arttığı ülkemizde özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri bu araştırmanın çıkış noktasını oluştururken, öğretmen mesleki gelişimini yetişkin eğitimi bağlamında ve ilgili paydaşlardan öğretmen, yönetici ve mesleki gelişim hizmeti sunan kişileri içerecek şekilde ele alınması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir yetişkin eğitimi pratiği olarak özel okul bağlamında analiz edilmesi literatür açısından bir ihtiyaçtır.

Amaç

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmanın amacı özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki eden dinamikleri, son dönemde eğitim alanında yükselen hayat boyu öğrenme söylemleri ve piyasalaşma süreçleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir;

1. Öğretmen mesleki gelişimine yön veren uluslararası ve ulusal politika belgeleri hangi söylemleri esas almaktadır?
2. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik söylemleri ve deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
3. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma süreçlerine yönelik deneyim ve düşünceleri nelerdir?

Önem

Öğretmenlerin toplumdaki stratejik konumları göz önünde bulundurulduğunda, mesleki açıdan gelişimlerinin önemi sürekli gündeme taşınmış, içinde bulunduğu dönem ve bağlam özelinde öğretmenlerin mesleki gelişiminden beklenenler sürekli olarak güncellenmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Dünya Bankası (DB) ve İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar öğretmenlerin mesleki gelişimini gerek kaynak sağlayarak gerek mesleki gelişim faaliyetleri sunarak desteklerken bir yandan da yayınladıkları raporlarla hükümetlerin öğretmenlerle ilgili politikalarına yön vermektedir. Bu müdahalelerin kısılcacında öğretmenler eğitimde piyasalaşma bağlamında güvencesiz istihdam ve esnek

Çalışma koşullarıyla da karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun sonucunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak kendilerine yatırım yapma ihtiyacı duydukları bir tüketim kültürü oluşturulmuş, bu talebi karşılamak için de sayıca artarak gittikçe zenginleşen bir pazar kurulmuştur. Bu pazarda özel şirketler, mesleki gelişim hizmeti sunan kurumlar ve kişiler ayrıca sosyal medya fenomenleri yer alırken, ne yazık ki amacı kamu faydasına çalışmak olan, hali hazırda ğretmen yetiştiren ve ğretmen yetiştirme sorumluluğu olan niversiteler de pastadan pay almak için çeşitli eğitimler piyasaya sürülmüştür.

Böylesi bir hegemonyanın içerisinde özel okullarda çalışan öğretmenler açısından mesleki gelişimi ve mesleki gelişime katılma süreçlerini çözümlemek önemlidir. Böylece ğretmenlerin mesleki gelişimi hem yetişkin eğitimi hem eğitimde yaşanan dönüşümler ve piyasalaşma çerçevesinden yorumlanacaktır. Bu alışma öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bunun yetişkin eğitimi ile ilişkisi hakkında kapsamlı ve çok yönlü bir bakış açısı sağlayarak, yetişkin eğitimi, neoliberal dönüşüm ve zelleştirme arasındaki ilişkiyi keşfederek, mevcut eğitim ortamında öğretmenlerin mesleki gelişiminin öneminin ve zorluklarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı için önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırma, araştırmaya katılmayı kabul eden ve İstanbul ilinde özel ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri, söylem analizine dâhil edilen belgeler, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve araştırmanın yapıldığı zaman dilimi ile sınırlıdır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ve dolayısıyla MEB'in hizmet içi eğitimleri araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca mesleki gelişim hizmet sonrasındaki öğrenme faaliyetleri ile sınırlı tutulmuş. Öğretmen yetiştirme bu araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili kavramsal çerçeve açıklanırken öncelikle yetişkin öğrenenler olarak öğretmenler ve yetişkin eğitimi pratiği olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi tanıtılmıştır. Sonrasında, eğitimde yaşanan dönüşümler, eğitimin piyasalaşması ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ele alınarak özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin gerçekleştiği bağlam görünür kılınmıştır.

Yetişkin Öğrenenler Olarak Öğretmenler ve Mesleki Gelişim

Bir toplumun ve ülkenin kalkınmasında, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata kazandırılmasında, toplumun değer ve kültürlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolü oynamaktadır. Bu nedenledir ki; bir ülkenin geleceğinin, öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesine ve meslek hayatları boyunca mesleki ve kişisel niteliklerinin geliştirilmesine ve o öğretmenlerin verdiği eğitime bağlı olduğu sıklıkla söylenir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Nitekim öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitimin niteliğine ve öğrenci kazanımlarına doğrudan etkisinin olduğu göz önünde bulundurularak (Villegas-Reimers, 2003), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime devam etmeleri gittikçe önem kazanmıştır. Artık öğretmenler için yükseköğretimi tamamlamak, yetişme sürecinin sonu olarak görülmemekte, göreve başladıkları andan itibaren öğrencilerinin gelişimine yardımcı olmak suretiyle mesleki açıdan gelişmeye devam etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bu yüzden öğretmenler, eğitimcilik görevlerini gerekli hazırlığı ciddiyetle yaparak onurlu bir şekilde sahiplenmeli (Freire, 2019), birbirleriyle işbirliği içerisinde müfredat yazmak, müfredatla ilgili araştırmalar yapmak ve çalışmak için gerekli ideolojik ve yapısal koşulları oluşturmali (Giroux, 1988) bunun yanı sıra okullar ve hükümetler de bu ortak sorumluluğu paylaşmalıdır (Day, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişiminin ne olduğuna yönelik birçok tanım bulunmaktadır.

Mesleki gelişim en geniş anlamıyla, bir kişinin mesleki açıdan gelişmesini ifade etmektedir. Daha spesifik olarak bir öğretmen için mesleki gelişim, zaman içerisinde

edindiği deneyimin artması ve kendi öğretimini, ders işleyişini sistematik olarak incelenmesiyle elde ettiği gelişim olarak da tanımlanır (Villegas-Reimers, 2003). Kelchtermann'a (2004) göre, öğretmenlerin gelişimi oldukça karmaşık ve çok yönlü bir fenomendir bu yüzden de mesleki gelişim, ğretmen ile mesleki bağlamı arasındaki hem zaman hem de mekân açısından anlamlı etkileşimden kaynaklanan bir öğrenme süreci olarak tasavvur edilir (Kelchtermann, 2004). Bu nedenle öğrenme sürecinin 'devam eden' karakteri ve kişilerin hayatıyla doğrudan ilişkisi öğretmenlerin mesleki gelişimini tanımlarken göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır (Day, 1999). Day (1999), ğretmenler açısından mesleki gelişimi şu şekilde tanımlamıştır:

Mesleki gelişim, bireye, gruba veya okula doğrudan veya dolaylı olarak fayda sağlamayı amaçlayan ve bu sayede sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimleri ile bilinçli ve planlı faaliyetlerden oluşur. Öğretmenlerin, tek başlarına ve başkalarıyla birlikte, öğretimin ahlaki amaçlarına yönelik değişim araçları olarak bağlılıklarını gözden geçirdikleri, yeniledikleri ve genişlettikleri süreçtir.

Öğretmenlikte mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimi sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını arttırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve sistematik bir süreç ve etkinlikler bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Can, 2019). Knapp'a göre (2003) ğretmenlerin mesleki gelişimi, formal ve informal çok çeşitli etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki uygulamaları ile ilgili yeni öğrenmeler gerçekleştirmesidir.

Mitchell (2013), ğretmenlerin mesleki gelişimini, eğitimlerinin ilk aşamasında başlayan ve ğretmen olduktan sonra da hizmet öncesi eğitimlerinin bir uzantısı olarak devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretmenlerin hizmet-öncesi ve hizmet-içi kariyerleri boyunca deneyimledikleri, informal ya da formal biçimde, bireysel ya da başkaları ile birlikte sorguladıkları veya edindikleri bilgi, beceri ve duygusal zekâ sayesinde profesyonel eylemlerindeki (uygulamalarındaki) ve düşünce pratiklerindeki değişim ve öğrenme süreci olarak da tanımlanmıştır (Bakioğlu ve Sarıkaya Kirişçi, 2018). İlđan'ın (2021) deyimiyle, mesleki gelişim öğretmenin hizmet içinde, öğrenme çıktılarını artırmak, ğretim işini daha nitelikli hale getirmek ve ğretim süreçlerini iyileştirme amacıyla yapmış olduğu formal

ve informal öğrenme, deneme, gelişme ve ilerleme faaliyetlerini kapsayan oldukça geniş bir kavramdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tanımlardan görüldüğü üzere, mesleki gelişim genel olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirmeleri için formal, informal ve nonformal öğrenmeleri bir arada içeren bir süreç olarak tanımlanabilir. Formal öğrenme bağlamında mesleki gelişim üniversiteler veya profesyonel kurumlar gibi eğitim kurumları tarafından düzenlenir ve yapılandırılır. Genellikle kurslar, lisansüstü programlar veya sertifika programları şeklinde olur ve belirli bir müfredatı ve ölçme değerlendirmeyi içerir. Nonformal öğrenme bağlamında ise, mesleki gelişim örgün eğitimin bir parçası olmasa da yine de yapılandırılmıştır. Bunlar arasında çalıştaylar, hizmet içi eğitim seminerleri ve online kurslar sayılabilir. Informal öğrenme olarak mesleki gelişim öğretmenlerin günlük yaşamları ve okul ortamında doğrudan bir öğrenme kastı olmadan doğal olarak gerçekleşir. Öğretmenlerin birbirleriyle ilgili gözlemleri ve öğretmen topluluklarına katılımları informal öğrenmelere ortam hazırlar.

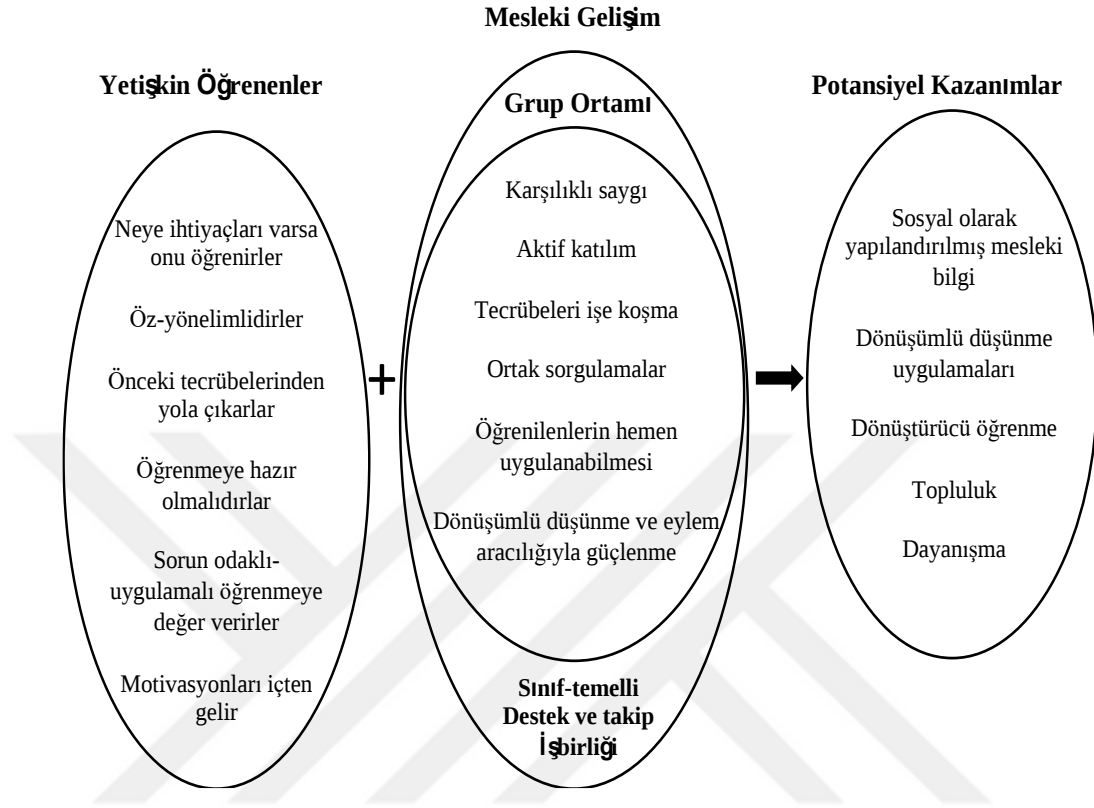
Yetişkin öğrenenler olarak öğretmenler hem kendi uygulamalarını geliştirmek hem de öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sürekli öğrenmeye ve gelişmeye devam eden kişiler olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda King ve Lawler'ın (2003) kurduğu denklem oldukça basittir:

Öğretmenler birer yetişkindir ve bu yüzden de mesleki gelişimlerinin yetişkin eğitimi olarak değerlendirilmesi gerekir.

Öğretmenler, bilgi ve becerilerini güncel tutmak, eğitim alanındaki yeni standartları ve düzenlemeleri yerine getirmek, sınıf içindeki öğretim yöntemlerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişime tabi olduklarından dolayı yetişkin öğrenenler olarak değerlendirilirler.

Nitekim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, yetişkin eğitimi literatürüne ve uygulamalarına dayandırıldığında göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şunlardır (Lawler, 2003; Lawler ve King, 2000) (a) katılımcıların saygı duyulduklarını hissettikleri bir ortam (b) aktif katılıma teşvik (c) yeni bilgilerin tecrübeleri ile ilişkilendirilmesi (d) işbirlikçi araştırma ve sorgulamaların işe koşulması (e) hemen uygulanabilir şekilde öğrenmenin yönlendirilmesi ve (f) katılımcıların öğrendikleri hakkında dönüşümlü düşünceleri ve eyleme geçmeleriyle güçlenmeleri. Yetişkin öğrenenlere yönelik bu

ilkelerden yola çıkıldığında, Şekil 2 öğretmenler için olumlu öğrenme ortamlarının temel noktalarını göstermektedir (Gregson ve Sturko, 2007).



Şekil 2. Öğretmenler için Mesleki Gelişimin Yeniden Kavramsallaştırılma Çerçevesi

Kaynak. Gregson ve Sturko, 2007

Şekil 2'ye göre, yetişkin öğrenenlerin özelliklerine göre düzenlenen bir öğrenme ortamı aynı zamanda sınıf temelli keşiflere, sürekli desteğe ve işbirliğine fırsat verirse, öğretmenlerin edinecekleri bilgi ve deneyimler eyleme geçmeleri için onları güçlendirecektir. Süreç içerisinde öğretmenler akranları ile işbirliği yaparak, mesleki bilgilerini inşa edebilir ve dönüşümlü düşünen uygulayıcılar haline gelebilirler. Öğrenme ve öğretmeyle ilgili anlam şemalarını tekrar ve tekrar yapılandıracakları için dönüştürücü öğrenmeler gerçekleşebilir ve işbirliği içerisinde çalışmanın beraberinde birbirlerini destekleyen, paylaşımcı ve duyarlı meslektaş toplulukları kurabilirler (Gregson ve Sturko, 2007).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Öne Çıkan Modeller

Beavers (2009) öğretmenlerin mesleki gelişiminde yetişkin eğitimi yöntem, yaklaşım ve metotların kavramlarından faydalanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda literatürde birçok modelden bahsedilmiştir. Bu modellerden bazıları doğrudan yetişkin öğrenme kuramları ve yaklaşımlarından türetilirken bazıları da bulunduğu ortam ya da duruma göre kavramsallaştırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yetişkin öğrenmesi ile ilgili öne çıkan teorilerden biri Knowles tarafından kuramsallaştırılan androgojidir. Androgojide yetişkinlerin öğrenme motivasyonları, stilleri ve tercihleri açısından çocuklardan farklılaştığı ve yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olduğu ileri sürülmektedir (Knowles, 2009). Öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak kendi öğrenmelerine ve gelişimlerine katılımları için bir çerçeve sunduğu için androgoji öğretmenlerin mesleki gelişiminde sıklıkla tercih edilmektedir. Androgoji ve öğretmen mesleki gelişiminin kesişim noktaları şu şekildedir:

1. Bilme Gereksinimi: Yetişkinler, ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenirler ve bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye ihtiyaç duyarlar (Knowles, 1996, 2009). Bu yüzden de öğretmenleri farklı paydaşlarla bir arada mesleki gelişim sürecinin planlamasına dahil etmek önemlidir (Kara ve Karakoç, 2017). Böylece hem öğretmenlerin öğrenmek istedikleri şeyler gözetilir hem de neyi neden öğreneceklerinin tartışılmasına fırsat verilerek yönetmelik, müfredat veya reformların gerekliliği olarak yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından içselleştirilmesi sağlanır (Beavers, 2009; Gregson ve Sturko, 2007; Sharvashidze ve Bryant, 2011).
2. Öğrenenlerin Benlik Algısı: Yetişkinler kendi öğrenmelerinde sorumluluğu üstlenirler ve benlik algıları da oldukça gelişmiştir. Bu nedenle, kendi fikirlerini ve bakış açılarını paylaşabilecekleri öğrenme ortamlarını tercih ederler (Knowles, 1996, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde de anlamlı tartışmalara ve işbirliğine fırsat verilmesi önemlidir (Kara ve Karakoç, 2017). Ayrıca özyönelimli öğrenenler olarak mesleki gelişimin yapısı, yeri, süresi ve içeriğinde kontrole sahip olmalıdırlar (Smith, 2017; Terehoff, 2002).
3. Öğrenenlerin Yaşantılarının Rolü: Yetişkinler yeni öğrendiklerini geçmiş deneyim ve bilgileriyle bağlantılandırma ihtiyacı duyarlar (Knowles, 1996, 2009). Mesleki gelişim programlarında da mutlaka öğretmenlerin önceki

öğrenmelerinden faydalanabilecekleri, kendi uygulamaları üzerinden değerlendirmeler yapabilecekleri fırsatlar olmalıdır (Kara ve Karakoç, 2017).

4. Öğrenmeye Hazır Olma: Yetişkinler kendi yaşam durumları ile etkili başa çıkabilmek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar (Knowles, 1996, 2009). Bu nedenle öğretmenler açısından kariyerlerindeki süreçler ele alınarak planlamalar yapılmalıdır. Örneğin mesleğe yeni başlayan öğretmenler tüm okulu kapsayan topyekûn bir inovasyon hareketi içerisinde yeni strateji ve teknikleri öğrenmeye hazır değillerdir, onlar için anlamlı olan sınıf yönetimi, disiplin gibi konu alanlarıdır (Beavers, 2009; Gregson ve Sturko, 2007).

5. Öğrenmeye Yönelim: Yetişkinlerin öğrenme yönelimi yaşam merkezlidir. Öğreneceklerinin onların sorunlarını çözüme kavuşturmasını önemserler. Bu yüzden hemen yaşantılarında uygulayabilecekleri şeyleri öğrenmek onları motive eder (Knowles, 1996, 2009). Öğretmenler açısından da grup tartışmaları, örnek olay yöntemi, kritik olay süreci, modelleme, drama gibi teknikler öğrenme sürecine dahil edilerek güvenli ve destekleyici bir ortamda yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir (Beavers, 2009; Gregson ve Sturko, 2007).

6. GÜdülenme: Yetişkinler öz-yönelimli öğrenenler oldukları için, daha çok içsel faktörlerden ötürü öğrenmeye motive olurlar. Yetişkinler daha iyi bir iş, terfi, yüksek maaş gibi dışsal güdüleyicilerden ziyade daha çok iş doyumunu, öz saygı, yaşam kalitesi, kişisel gelişim gibi içsel güdüleyicilerle öğrenmeye yönelirler (Knowles, 1996, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde de kendi öğrenme pratiklerini geliştirmek gibi bir içsel motivasyonun, sertifika veya terfi gibi dışsal faktörlerden daha etkili olabileceği düşünülebilir (Gorozidis ve Papaioannou, 2014).

Andragoji bu yönleriyle bir mesleki gelişiminin tüm aşamalarını yönlendirebilir ya da bunların ışığında öğretmenler için bir mesleki gelişim faaliyeti etkili bir şekilde planlanabilir ve öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak sahip oldukları özelliklere hitap etmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, yeni bilgi ve becerilerin gerçek dünya problemlerine uygulanmasına odaklandığı için deneyimsel öğrenme kuramı tercih edilmektedir. Kolb ve Plovnick'in (1974) tanımladığı deneyimsel öğrenme döngüsünün "somut deneyim", "dönüşümlü düşünme", "kavramsallaştırma" ve "aktif deneyim" boyutları öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde göz önünde bulundurulması gereken

ögeler olarak anlam kazanır (Girvan, Conneely ve Tangney, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılabilir olması, kuramsal bilginin uygulama ile bütünleşebilir olması, öğrendiklerini tatbik edebilme fırsatı veren uygulamaların dahil edilmesi önemlidir (Çelik Şahin, 2022).

Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisinde kişinin kendi deneyim ve inançları ile ilgili değişim ve gelişim sürecini ele aldığından (Mezirow, 2009; Sayılan, 2009), genellikle öğretmen veya okul bağlamında bir dönüşüm amaçlandığında kullanılır. Bu teoride, deneyim ve inançlar ile ilgili dönüşüm ele alınır ve "anlam şemaları", "perspektif dönüşümü", "eleştirel düşünüm" ve "güçlenme" gibi kavramlarıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminin planlanmasına ışık tutar (Beavers, 2009; Mezirow, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde öğrenme, öğretim ve öğrenciler gibi konu alanları ile ilgili kendi anlam şemalarını keşfetmeleri önem taşır (King, 2002). Örneğin bir öğretmen, öğrencilerin sadece doğrudan anlatımla öğrenebildiklerine inanırken, dönüştürücü öğrenmeye göre tasarlanan bir mesleki gelişim faaliyetinde bu inancın üzerinde düşünmesi sağlanır ve öğrenci merkezli, proje tabanlı ya da deneyimsel öğrenme gibi alternatif yaklaşımları öğrenir. Dönüştürücü öğrenmenin, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önem kazanmasının sebebi, öğretmenlerin kendi inançları ve uygulamaları hakkında farkındalıklarının oluşmasını sağlaması ve yaşadıkları perspektif dönüşümlerinin özellikle öğrencilerin öğrenmesine önemli katkılarının bulunmasıdır (Beavers, 2009; King, 2002; Şahin İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2012).

Putman ve Borko (1997, 2000) ise öğretmenlerin mesleki gelişimini durumlu öğrenme çerçevesinden ele almıştır. Bu teoride öğrenme, belirli bir uygulama topluluğu içinde meydana gelen ve bu topluluğun deneyimleri, normları ve değerleri tarafından şekillenen sosyal bir süreç olarak görülür (Lave, 2009; Lave ve Wenger, 1991). Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından, durumlu öğrenme deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin bulunduğu ve uygulamanın modellendiği bir toplulukta öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi anlamına gelir ve öğretmen mesleki gelişimi açısından öne çıkan "uygulama toplulukları (community of practice)" ve "meşru çevresel katılım (legitimate peripheral participation)" kavramlarıyla ele alınabilir (Sentance ve Humphreys, 2018):

- Uygulama toplulukları: Okullar, müfredat değişimlerinden tüm öğretmenlerin etkilendiği uygulama toplulukları olarak değerlendirilir (Sentance ve Humphreys, 2018) ve uygulama toplulukları çerçevesi öğretmenler arasındaki işbirlikçi girişimleri tanımlamak için kullanılır (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger ve

Beckingham, 2004). Lave ve Wenger'in (1991), bireylerin bilgiyi boşlukta inşa etmediği, bilgi, inançlar, tutumlar ve becerilerin sosyal ve kültürel bağlamda oluştuğuna yönelik tespitinden yola çıkıldığında uygulama topluluğu olarak okulun atmosferini, müfredatını ve öğretmenlerin sınıflarda nasıl ders işlediklerini yönlendiren hedefleri, değerleri ve kavramları vardır ve öğretmenler de "ortak hedefleri/ amaçları paylaşan bunun yanı sıra birlikte planlama, uygulama ve dönüşümle düşünme ile meşgul olan entelektüel gruplar" olarak nitelendirilebilir (Butler ve diğerleri, 2004).

- Meşru Çevresel Katılım: Okulu bir uygulama topluluğu olarak ele aldığımızda, meşru çevresel katılım, öğretmenlerin okul topluluğunun tam katılımcıları haline geldiği ve onun kolektif bilgi ve anlayışına katkıda bulunduğu süreci ifade eder (Conkling, 2007). Bu süreç tipik olarak, bir öğretmenin okula çevresel bir katılımcı olarak ilk kez girmesiyle başlar ve zaman içinde kademeli olarak tam katılım gerçekleşir. Bu süreçte, yeni gelen öğretmen daha deneyimli olanları gözlemleyebilir, okulun içindeki mesleki gelişim etkinlikleri ile okul topluluğuyla ilgili bilgi ve beceriler kazanabilir ve okul içerisinde mesleki tartışmalara ve sohbetlere dahil olabilir (Kearney, 2015; Krumsvik, 2008). Deneyim ve bilgi kazanan öğretmen, okul içinde mesleki gelişim faaliyetlerine liderlik ettiği veya kendisinden sonra gelen yeni öğretmenlere mentörlük yaptığı sorumluluklar üstlenebilir. Böylece kademeli olarak uygulama topluluğuna tam katılımı gerçekleşir (Butler ve diğerleri, 2004; Conkling, 2007; Krumsvik, 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi yetişkin eğitimi yaklaşım, metot ve yöntemlerine göre kurgulandığında, yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlere daha etkili öğrenme fırsatları sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, Sparks ve Loucks-Horsley'in (1989) öğretmenlerin mesleki gelişimine özgü olarak tanımladığı beş model şu şekildedir (Elçiçek, 2016; Loucks-Horsley ve Matsumoto, 1999);

a. Bireysel-güdümlü gelişim modeli: Öğrenmelerini öğretmenlerin kendileri planlayıp yönlendirdiğinde, öğrenmeye istekli olacakları ve daha etkili öğrenecekleri görüşünü temel alan bu modelin temel özelliği; öğrenmeyi öğretmenin kendisinin tasarlamasıdır. Öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerini (seminere, çalışmaya katılma vb.) seçerek, kendi öğrenmelerini kendileri değerlendirirler.

b. Gözlem/değerlendirme modeli: Alanyazında öğretmen değerlendirme, klinik denetim ya da akran koçluğu gibi isimlerle de ifade edilen modelde, gözlem yoluyla

öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili nesnel veriler ve geribildirim sağlanması temeline dayanır. Model, gözlem öncesi toplantı-gözlem-gözlem sonrası toplantı-sürecin değerlendirilmesi adımlarından oluşur. Öğretmenler, etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirildikten sonra, sınıflarında gözlemlenir ve kendilerine danışmanlık yapılırsa, öğrencilerinin öğrenmelerinde ciddi gelişmeler sağlanabilmektedir.

c. Geliştirme/iyileştirme sürecine katılım modeli: Bu model, yetişkinlerin bir problemle karşılaştıklarında veya bir öğrenmeye ihtiyaç duyduklarında daha iyi öğrendikleri anlayışına dayanmaktadır. Okul geliştirme sürecinde öğretmenler önemli bilgi ve beceriler kazanabilirler. Bu kazanımlar program geliştirme, belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alma, okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma vb. yollarla öğretmene kazandırılarak gelişimleri sağlanabilir.

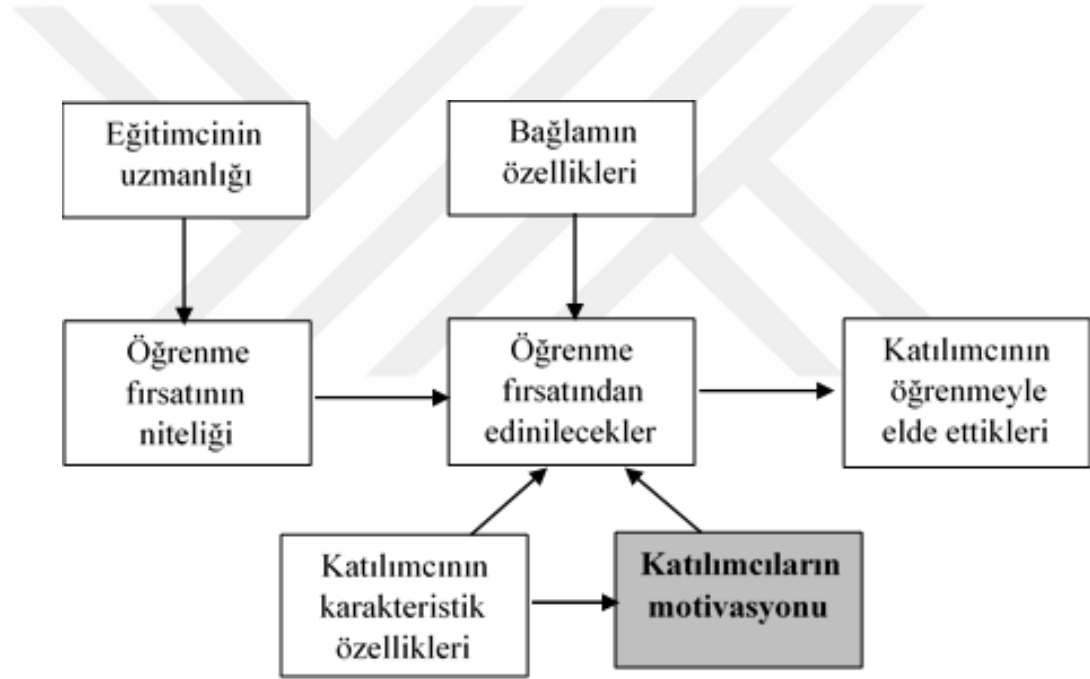
d. Eğitim (Kurs/Seminer) modeli: Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitimcinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da grupta öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneksel) modeldir. Birçok eğitimci için personel gelişimiyle eş anlamlı olarak ifade edilen bu modelin etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıf ortamına aktarılmasında sorunlar ortaya çıkar.

e. Araştırma – inceleme modeli: Bu model, bireysel veya örgütsel olarak organize edilebilecek bir modeldir. Öğretmenlerin veya okulun, öğretim alanında bir sorunu belirleyerek, bu sorunun çözümüne yönelik plan yapması, veri toplaması, yorumlamasına dayalı olarak öğretmenin kendi öğretiminde değişiklikler yapmasına imkân sağlayan bir modeldir. Bu model uygulama şekliyle eylem araştırmasını andırmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde bahsi geçen bu model ve yaklaşımlar, etkili bir mesleki gelişim programının oluşturulmasında bir çerçeve sağlayarak, mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarımı ve uygulanışında yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının en iyi şekilde gözetilmesine yardımcı olur. Ancak mesleki gelişimin ortamdaki farklılıklarla gösterebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır, bu yüzden duruma uygun mesleki gelişim modeline karar verebilmek için, okullar ve eğitimciler ihtiyaçlarını, kültürel inanış ve uygulamalarını bir arada değerlendirmelidirler (Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimine artan ilgi bir yandan da öğretmenler için etkili mesleki gelişimin nasıl planlaması gerektiğine yönelik açıklamaları beraberinde getirmiştir (Borko, Jacobs ve Koellber, 2010). Guskey'e göre (1994), öğretmenler yetişkin öğrenenler olarak ele alındığında içinde bulundukları okul ve sınıf bağlamı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle de yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin gerek katılma motivasyonları, katılımı karşılaştıkları engeller ve öğrenme faaliyetlerinin türleri diğer yetişkin öğrenenlerden farklılık göstermektedir. Richter, Kleinknecht, ve Groschner (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili olmasında öne çıkan özelliklerin bir arada nasıl işlediğini Şekil 3'teki gibi göstermiştir.



Şekil 3 Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Fırsat Değerlendirme Modeli.

Kaynak. Richter ve diğerleri, 2018

Şekil 3'teki model üzerinden gidildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili unsurlar incelenirken, eğitimi veren uzmanlara ve bağlama bakılması gerekmektedir. Ayrıca eğitimden öğretmenlerin ne kazanacakları ve eğitim sonrasında kazandıklarının değerlendirilmesi katılımcının motivasyonu ile ilgili detaylı bilgiyi sağlayacaktır. Nitekim öğretmenlerin katılma motivasyonları ile ilgili çalışmalarda motivasyon içsel ve

dışsal faktörler özelinde değerlendirilmiştir (Appova ve Arbaugh, 2018; Gorozidis ve Papaioannou, 2014; Kwakman, 2003)

Wilson ve Berne'e göre (1999) öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili olması için, aktif ve yetişkin öğrenenler olarak aynı öğrencileri gibi bir öğrenme süreci deneyimlemeleri gerekir. Ayrıca, profesyonel ve karşılıklı güvenin olduğu bir ortamda öğrenme toplulukları oluşturulmalı ve bu öğrenme topluluğu içerisinde öğretmenler arası etkileşimlerin önceliklendirilmelidir (Wilson ve Berne, 1999).

Putman ve Borko'ya (1997, 2000) göre, öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili olması için sınıf temel alınmalı, hatta mesleki gelişim bir sınıf ortamında gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerin kendi uygulamalarından yola çıkılmalıdır. Öğretmenlere mesleki eğitim veren kişiler, öğretmenlerin aktif bir şekilde kendi öğrenmelerinden anlam çıkarmalarına fırsatlar sağlamalı ve öğretmenlerin sınıflarında uygulamasını istedikleri yöntem ve teknikleri önce kendileri kullanmalıdırlar. Öğretmenlerin öğrendiklerinde başarılı olabilmeleri için mesleki gelişimin gerçekleştiği ortamda onları destekleyici bir topluluğun oluşturulması önemlidir (Putman ve Borko, 1997, 2000).

Knapp (2003) da diğer araştırmacılar gibi mesleki gelişimin etkili olması için mesleki gelişim veren kişilerin mutlaka öğrettiklerini modellemeleri bunun yanı sıra içeriği öğretmenlerin pedagojik olarak sahip oldukları bilginin üzerine inşa etmeleri ve mutlaka öğrencilerden beklenen yüksek başarıya odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir. İşbirliğinin olduğu ve okulda gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olduğu ve öğrenmenin zamana yayılması gerektiği belirtilmektedir (Knapp, 2003).

Darling-Hammond ve McLaughling (1995), etkili bir mesleki gelişimde öğretmenler; öğretim görür, değerlendirilir ve gözlemlenirler ayrıca aktif olarak araştırmalar yaparlar. Aynı zamanda öğrendiklerini dener, öğrenme süreçleri ve kendi gelişimleri hakkında dönüşümlü düşünürler. Mesleki gelişimde, öğretmenlerin öğrencileri ile yaptıkları çalışmalardan yola çıkılır ve süreç içerisinde bu çalışmalarla bağlantılar kurulur. Öğretmenler koçluk desteği alır bunun yanı sıra uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin çözümü için ortak bir arayışa girerler. Mesleki gelişimle mutlaka işbirliği ve bilgi paylaşımı fırsatları sunularak öğretmenlerin bir uygulama topluluğu olarak güçlendirmesi sağlanmalıdır (Darling-Hammond ve McLaughling, 1995).

Hem öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik model ve yaklaşımlar hem de etkililiğine yönelik literatür bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak mesleki gelişiminde öne çıkan ortak özellikler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında mesleki bağlama yönelik öğrenmeler esastır: Öğretmenlerin öğrenmeye devam etmesinde, bir eğitimci olarak çalışmalarının çok büyük etkisi vardır (Borko, 2004; Hochberg ve Desimone, 2010). Yani öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretim yöntem ve metotları ile ilişkili iken öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitimle ilgili genel bağlamdan ayrı düşünülemez (Desimone, 2011).
- Öğretmenler için mesleki gelişimi etkili yapan aktif katılımlarıdır: Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinde aktif olmalıdırlar. Hem sürecin planlanmasında hem de yürütülmesinde tercihlerine yer verilmelidir. Ayrıca, uygulamalı etkinlikler, grup tartışmaları, deneme-yanılma fırsatlarıyla öğretmenlerin öğrenirken aktif olmaları sağlanmalıdır (Desimone, 2011; Hochberg ve Desimone, 2010).
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminin başarılı olmasında zamanlama önemlidir: Öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişimin amacına uygun olarak en iyi şekilde zaman planlaması yapılmalıdır (Loucks-Horsley, 1995). Daha uzun süreli ve zamana yayılmış mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarında daha olumlu etkilerinin olduğuna yönelik araştırmaların yanı sıra yıl içerisinde sık sık ama kısa süreli olanların da etkili olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010).
- Öğretmenler mesleki gelişime bilgi birikimleri ve çeşitli tecrübeleriyle gelirler: Öğretmenler kendi alanları ile ilgili hali hazırda bir bilgi ve beceri birikimine sahiptirler ve mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenirken bu durum mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Loucks-Horsley, 1995). Karşılaştıkları sorunların yanı sıra sınıftaki çalışmaları mesleki gelişim faaliyetine entegre edilmelidir (Mizell, 2010).
- Öğretmenlerin öğrendikleri ve kendi gelişimleri üzerinde düşünerek öğrenirler: Öğretmenlerin kendi deneyimleri ve öğrendikleri hakkında düşünmeleri onlar için bir mesleki gelişimi etkili yapan unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Desimone, 2009). Öğretmenlerin kendi uygulamalarını düzenlemelerine

yardımcı olması için mutlaka öğrendikleri hakkında dönüşümlü düşünme yapmaları gerekir. Mesleki gelişim, öğretmenin kendini sorgulaması, eksiklerini belirlemesi ya da dışarıdan bir baskı gerekmeden kendinde bir öğrenme isteği oluşturmalıdır (Loucks-Horsley, 1995).

- Öğretmenler bir öğrenme topluluğu içerisinde daha iyi öğrenirler: Öğretmenler için mesleki gelişimi etkili yapan içerisinde işbirliği fırsatlarının bulunmasıdır (Desimone, 2011; Loucks-Horsley, 1995; Roth, Wilson, Taylor, Stuhlsatz ve Hvidsten, 2019). Akran öğrenmesi gibi öğretmenlerin işbirliği yapabileceği fırsatlar öğretmenlerin yeni kavramları ve fikirleri öğrenmelerini ve derinleştirmelerini kolaylaştırır (Borko, 2004).

Etkili mesleki gelişimle ilgili bu özellikler bir arada ele alındığında, yetişkin eğitimi alanında oluşturulmuş temel ilkeler, kuram ve yaklaşımlar dahil ederek öğretmen mesleki gelişimi etkililiğini önemli ölçüde artırabileceği ileri sürülmektedir (Beavers, 2009). Ancak mesleki gelişimin etkililiği için ortam ve koşullar göz önünde bulundurulmalıdır (Guskey, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili belirli ihtiyaçları ve bunların etkili bir şekilde nasıl karşılanacağı koşullara, kişinin hayat deneyimlerine, mesleki tecrübelerine ve dönemin mevcut eğilimlerine göre değişiklik gösterebilir (Day, 1999). Başka bir deyişle, mesleki gelişim sosyal, ekonomik ve politik olaylar doğrultusunda düşünülmelidir (Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Eğitimde tarih boyunca köklü dönüşümler yaşanmış ve zaman içerisinde bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı yaklaşımlardan uzaklaşarak, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu kabul edilmiştir. Bu süreçte bir yandan eğitimin işlevi yeniden tanımlanmış bir yandan da yetişkin eğitimi ve dolayısıyla da öğretmenlerin mesleki gelişimi hayat boyu öğrenme terimi altında yeniden kavramsallaştırılmıştır. Hayat boyu öğrenme çerçevesi içerisinde öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak mesleki gelişimleri dönemin sosyal, ekonomik ve siyasi konjonktürü bağlamında eğitimde yaşanan dönüşümler içerisinde anlam kazanmıştır.

1970’lerde ekonomik rekabetin yoğunlaşması, devletin mali kaynaklarında düşüş, değişimin artan hızı, emek piyasasının kutuplaşması gibi etmenleri beraberinde getiren

ekonomik krizle eğitimde ciddi değişiklikler yaşanmış (Altınsoy, 2019), örgün eğitim, ulusal gelirin önemli bir miktarını alıp götürdüğü için bir tasarruf alanı olarak dikkat çekmiş ve eğitimlilerin işsizliği olgusuyla eğitimin kazanç belirleyici değil toplumsal sınıf belirleyici rolü ön plana çıkmıştır (Kurul, 2012). Bunun sonucunda da devletin kamu hizmeti üretmesinden ziyade sadece denetim görevini üstlenmesi ve bu alanı piyasaya bırakması teşvik edilmiştir. Bu sürecin öğretmenlere yansımaları da şu şekilde olmuştur (Işık, 2014b):

(...) 1980'lere kadar refah devletleri öğretmenlerle ilişkisini profesyonallığa dayalı olarak düzenliyordu. Öğretmenler emekleriyle çalışan bir kitleydi ancak diğerleri gibi kar için meta üretmiyorlardı. Okulların ulus devletin şekillendirdiği değerler sistemi ve ideolojik misyonlarından sıyrılıp piyasadaki sıradan işletmelere benzemesiyle birlikte öğretmenlerin de gözden düştüğü, sıradan çalışanlara dönüştüğü söylenebilir. (...) Öğretmenlerin siyasal ideolojik değersizleşmeleri, emeklerinin değersizleştirilmesiyle paralellik oluşturmaktadır.

1980'lerin Türkiye'sinde bir kamu hizmeti olarak eğitim anlayışı ile yurttaşlık bilincine dayalı eğitimin özellikleri önemli ölçüde değişmeye başlamış ve sermayenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemine müdahalede bulunması eğitimin araçsallığını daha fazla öne çıkarmıştır. Eğitim hizmetlerinin paralı hale gelişinin günden güne yayılması bir yana, devlet okullarının da piyasanın stratejilerini taklit etmesi, performans, verimlilik, kâr, rekabet vb gibi kavramlarını benimsemesi, özetle kamunun işlerini piyasa aklına göre düzenleme söz konusudur (Işık, 2014b).

90'lara gelindiğinde, neoliberal politikaların etkisi devletin düzenleyici rolünde köklü değişikliklere sebep olmuştur (Özsoy, 2012). Küreselleşen neoliberal ekonomi politikalarının hegemonyasıyla eğitim ekonomiyeye sağladığı katkıyla anlam bulurken (Hursh, 2000); yönetim, finansman, müfredat ve öğretmen konuları bu politikalarla odağa alınmıştır (Sayılan, 2006). Eğitim 21. yüzyılın bilgi temelli küresel ekonomisinin başarılmasını sağlayacak insan sermayesine yatırımın bir formu olarak sunulurken eğitimin insanın kendine yatırım-sermayesi olduğu yaklaşımı pekiştirilmiştir (Kaya, 2020).

Eğitsel reformlarda, yeni türden bir eğitim politikasını dayatan bir politik güçler ittifakının baskın etkisi her geçen gün daha görünür hale gelmiştir (Giroux, Apple, McLaren, Freire ve Harvey, 2009). Uluslararası aktörlerin raporları ve belgeleri ile eğitimin kapitalist işletmeler için toplumsal olarak emek gücü üretmesi, kâr amaçlı eğitimde işin “bedava”ya getirilmesi, eğitim şirketlerinin ulusal-uluslararası özelleştirme faaliyetlerinden kar etmelerine olanak tanınması küreselleşen gündemler olmuştur (Hill

ve Kumar, 2012). Bu aktörler arasında öne çıkan uluslar üstü kuruluşlar, görece hümanist yaklaşımıyla UNESCO olurken, esas odak alanları ekonomi olan Dünya Bankası ve OECD olmuştur.

UNESCO'ya göre (2022) bilgi aktarımının ötesinde tanımlanması gereken eğitim, küresel birlikteliği şekillendiren değerleri, normları, taahhütleri ve ilkeleri vermeli; sürdürülebilir ve barışçıl bir gelecek için küresel vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olmalıdır. UNESCO, eğitimin insan hakkı olduğunu savunarak, her öğrencinin nitelikli öğretmeni hak ettiğine yaptığı vurgu ve öğretmenleri doğrudan hayat boyu öğrenenler olarak tanımlaması ile öğretmenlerin mesleki gelişiminde öne çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarının, sosyal adalet duygularını geliştirmelerinin ve insan haklarının farkına varmalarının önemine binaen öğretmenlerin değişen ve gelişen dünyada sürekli öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2013, 2020, 2022b; Villegas-Reimers, 2003).

Dünya Bankası, öğretmenlerin mesleki gelişiminde pazar-odaklı politikaları ve uygulamaları destekleyerek, verim, rekabet ve hesap verebilirlikte artışı hedeflemiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, verilerden ve kanıtlardan yola çıkarak politikaların ve uygulamaların geliştirilmesini önemsemiş, performans odaklı değerlendirme ve girişimleri ile etkili öğretmenlerin ödüllendirilmesiyle eğitimdeki kaliteyi arttırmayı amaçlamıştır. Bu anlamda eğitimin niteliğinin gelişeceğini ileri sürerek eğitimde özel sektör girişimini hem özel okulların hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik özel şirketlerin kurulması bağlamında desteklemiştir (DB, 2011; Fontdevila ve Verger, 2015).

OECD, özellikle TALIS ile hem öğretmenlerin mesleki gelişiminde aktif rol almış hem de bir meslek olarak öğretmenlik tartışmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Öğretmenliği çok yönlü bir meslek olarak tanımlayarak, öğretmenlerin meslek öncesi ve hizmet içi eğitimlerle bilgi ve beceri temelli, ortak ve uzmanlaşılabilir bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgular (OECD, 2020). OECD eğitim sistemlerinin kalitesi ile ilgili yürüttüğü izleme ve değerlendirme çalışmaları, öğretmenlerin mesleki gelişiminde tespit ettiği örnek uygulamaları, uluslararası işbirliğini ve bilgi paylaşımını desteklemesi, ülkelere özgü teknik raporları ile öğretmenlerin mesleki gelişiminde yönlendirici etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, Dünya Bankası gibi kanıt odaklı politika ve uygulamalarla eğitimde istendik çıktıların öğretmenlerin mesleki gelişimiyle garantiye alınmasına yönelik çalışmaları, rekabet ve hesap verebilirliğe vurgusu ve mesleki gelişimde

öğretmenlerin özne olarak sorumluluk almasını desteklemesi ön plana çıkmaktadır. Bu dönüşüm içerisinde eğitim politikalarındaki yaklaşımlar şunlar olmuştur (Giroux ve diğerleri, 2009):

- Ekonomiyi modernize etme çabalarıyla eğitim politikaları ekonomi eksenli olarak, öğretimle ücretli emek arasında kurulacak yakın ilişki temelinde oluşturulan performans ölçütleri üzerinden tanımlanması, okulların küresel pazarla ilişkili olarak değerlendirilmesi ve okulları; sponsorluk, vergiler, krediler ve diğer pazarlama stratejileri ile piyasa içinde konumlandırarak çok daha rekabetçi bir kimliğe büründürme mücadelesi
- Eğitim politikalarında kültürün yeniden yapılandırılması vurgusu ile standart müfredatın, indirgemeci denetim aracılığı ile değer, ahlak ve bilgi üzerinde sıkı kontrol mekanizmaları kurulmasının temel ilke olduğu yaklaşım. Bu yaklaşımda, öğretmenlere ve okul yöneticilerine derin bir güvensizlik bulunmaktadır.
- Eğitim politikalarında, verimlilik/maliyet analizi, yönetim, değerlendirme, denetim ve benzeri teknik/prosedüral yetkinliklerle devletin "belli bir mesafeden yönlendirilmesi" yaklaşımı.

Eğitim sistemleri pek çok ülkede uluslararası kuruluşların meşrulaştırdığı neoliberal politikaların kuşatması altında, UNESCO, Dünya Bankası, OECD'nin yanı sıra, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Ticaret örgütü (DTÖ) ve Avrupa Birliği (AB) gibi küresel aktörler ve işbirlikçi yerel hükümetler kamu eğitimini sermayenin çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirmektedir (Aksoy, Eren Deniz ve Algan, 2014). Bu doğrultuda dünyanın bir çok yerinde eğitimle ilgili reformlarda, öğretmenlerin değişmek zorunda oldukları ifade edilirken (Karakaya, 2003), neoliberal eğitim politikalarının bir parçasını öğretmen kimliğinin yeniden tanımlanması çalışmaları oluşturmuştur (Ünal, 2005). Uluslararası örgütlerden, büyük şirketlere ve çeşitli sivil toplum örgütlerine kadar geniş bir koalisyon, öğretmenlerin yetersiz olduğu söyleminin hem oluşumunu hem de yaygınlaşmasını sağlamıştır (Yıldız ve Ünlü, 2014). Öğretilecek konuyu bilen herkesin öğretme faaliyetlerinde bulunabileceği, pratik tecrübeler arttıkça daha da olumlu etkinliklerde bulunabileceği ve öğretme faaliyetlerinin herkes tarafından kısa sürede yapılabileceği ve özel bir uzmanlığı gerektirmediği ileri sürülmüştür (Karakaya, 2003). Öğretmenlik mesleğine ilişkin bütün kodlar değiştirilmiş, geleneksel öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları da terk edilmiştir (Ural, 2020).

Günümüzde öğretmenlerden, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma, bireysel öğrenci farklılıklarına cevap verme ve öğrencinin bütüncül gelişimi için diğer öğretmenlerle işbirliği yapma gibi ek görevler beklenirken (OECD, 2019), bir yandan da öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde, "bilgi toplumunun ihtiyaçları" bahane edilmekte, daha fazla alanda yüksek kalifikasyon ve çoklu becerilerin gerekli olduğu ileri sürülmektedir. Toplumsal problemlerin çözüm yolu olarak eğitim gösterilerek, öğretmenlerden de dünyadaki yoksulluk ve eşitsizlikleri azaltmaları beklenmektedir (Fendler, 2018). Böylece öğretmenlerin hemen hemen her şeye hesap verebilir hale gelmeleri teşvik edilmiş, öğretmenler de yaşanan bu dönüşümde kendi üstlerine düşen sorumluluğu içselleştirerek öğretimlerini geliştirmek adına sürekli mesleki gelişime katılmaya başlamışlardır (Fendler, 2018). Bir başka deyişle, öğretmenlerin mesleki gelişiminden bir yandan yeni pedagojik teknik ve yöntemleri öğrenmeleri ve kendi alanlarında uzmanlaşmaları, bir yandan da eğitim reformlarının uygulanmasını, öğrencilerin başarısını, ekonomik kalkınmayı, bir meslek olarak öğretmenliğin statüsünü ve öğretmen olarak kendi motivasyonlarını olumlu etkilemesi beklenmiştir. Yani bu reformlarda hem değişimin öznesi hem de nesnesi olarak konumlandırılan öğretmenlerin mesleki gelişimi de genişleyen ve zorlaşan bir alana dönüşmüştür (Villegas-Reimers, 2003). Aynı zamanda mesleki gelişim artık bir seçenek olmaktan çıkmış ve öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri zorunlu kılınmıştır (Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Bu sürecin en büyük doğurgusu ise eğitim, yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde tanımlayıcı ve kapsayıcı bir özellik olarak "hayat boyu öğrenme"nin tercih edilmiş olmasıdır (Schied, Mulenga ve Baptiste, 2005). Bu bağlam içerisinde "hayat boyu öğrenme" bir yandan yetişkin eğitimi ve ekonomi arasında bir köprü sağlarken (Fleming, 2016), bir yandan da sorumluluğu bireye indirgediği ve içerdiği okul dışı öğrenme pratikleriyle neoliberal dönemin sermaye birikim rejimine uygun esnek bir öğrenme modeli önerdiği (Bağcı, 2015) için kavram olarak öne çıkarılmıştır.

Hayat boyu öğrenme ayrıca ana akım politikalarda yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini temsilen sıklıkla kullanılan kelime olarak da öne çıkmıştır (Kopecký, 2011; Merriam, 2010). Hayat boyu öğrenme kavramıyla kalıcı davranış değişikliğini hedefleyen eğitim anlayışının yerine, hap bilgileri bünyeye alarak mevcut koşullara hemen ayak uydurmaya dönük pragmatik bir öğrenme anlayışı popülerleştirilmiştir (Kaya, 2020).

Hayat boyu öğrenme kavramına ekonomik kalkınma ve küresel rekabet için biçilen rol doğrultusunda yetişkin eğitimi ve dolayısıyla da öğretmenlerin mesleki gelişimi insan kaynakları gelişimine indirgenerek, öğrenmeye devam etme bir zorunluluk olarak yeniden tanımlanmış, kişisel ve toplumsal gelişime yönelik amaçlar yok sayılmıştır (Kopecký, 2011; Schied ve diğerleri, 2005). İşgücü ihtiyaçlarının karşılanması için insan kaynağına eğitim yatırımı yapılması gerekliliği bir yana (Fleming, 2010), hayat boyu öğrenme kavramıyla yetişkin eğitime bireyselleşme bağlamıyla daha esnek bir form verilerek kendini kontrol edebilen, düzenleyebilen ve iç motivasyonu yüksek bireylere vurgu yapılmış, buna ayak uyduramayan bireylerin dışlandığı toplumsal ve ekonomik bir bağlam oluşturulmuştur. Yani yetişkinlerin öğrenme motivasyonu piyasa tarafından şekillendirilmiş zaman ve para yatırımı bireyin kendisine yüklenmiştir. Hayat boyu öğrenmenin bu sessiz istilasında, insanların hem bireyselleştirilmiş yani kendi kendine takip edebildiği içerikleri olan, hem de bireyci yani içeriğinin ve sürecinin ilgisine yönelik olduğu etkinliklere daha çok zaman ve para harcadıkları görülmektedir (Milana, 2012).

Eğitim politikalarının da katkısıyla bireyselleşmenin bu yeni boyutu aslında (Kopecký, 2011), bireyleri bir tüketici olarak tanımlamakta ve sunulan ürünleri seçme fırsatının ötesinde eğitimin bir meta olarak tüketimini sağlamaktadır (Macrine, McLaren ve Hill, 2009). Neoliberal politikalarla eğitim süreçlerinden desteğini çeken devletin yeni konumu böylece meşrulaştırılmıştır, sonuç olarak bireylerin yetişkin eğitimi sunan kurumlara ve işgücü piyasasına bağımlılığı daha çok artmıştır (Kopecký, 2011).

Eğitimin Piyasalaşması ve Özel Okul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Neoliberal reformcuların nihai amacının eğitim sistemlerini piyasalara dönüştürmek ve eğitim hizmetlerini mümkün olduğunca özelleştirmek olduğu iddia edilmektedir (Lakes ve Carter, 2011). Demokrasi ve vatandaşlığı bir takım tüketim pratikleri olarak yeniden tarif eden, dünyayı da kocaman bir süpermarket olarak gören genel toplumsal ve ekonomik eğilim şüphesiz eğitim üzerinde de ciddi etkiler yaratmıştır (Giroux ve diğerleri, 2009). McLaren, Rikowski, Cole ve Hill'in (2006) deyişiyle, piyasalar sermayeye "kapıları açtılar" ve bunun eğitimde nasıl gerçekleştiğinin, eğitimin sermayeye nasıl açıldığının gösterilmesi önemlidir.

Başta bilgi üretme, edinme ve bilgiye erişme koşulları olmak üzere kamusal eğitim kurumlarındaki tüm işleyiş ve ilişkiler yasalar ve düzenlemeler yolu ve zoruyla

ticarileşmenin, piyasalaşmanın çemberine alınmaktadır (Aksoy ve diğerleri, 2014). Küresel ekonomik rekabet döneminde eğitim, vatandaşlar için bir hak olmaktan çok bir ekonomik politika aracına dönüştürülmüştür (Yıldız, 2018). Eğitimden, toplumsallaştırma ve var olan politik sistemin sürekliliğini sağlamanın yanı sıra, üretim sürecinin vazgeçilmez girdisi olan emek gücüne nitelik kazandırma, ana akım kavramsallaştırma ile insan sermayesini oluşturma ve böylece gerek birey ve gerekse toplum için gelecekteki getirisi yüksek bir yatırım olma işlevi beklenir (Kurul, 2012). Performans, kariyer, verimlilik gibi kavramlarla içeriği değiştirilen eğitim, küreselleşmeyle birlikte sermayenin işgücü talebi doğrultusunda niceliksel ilişkiden niteliksel bir ilişkiye geçişin durağı olarak, stratejik bir hedef gibi ele alınmaya başlanmıştır (Kaya, 2020).

Toplumsal bir mal olan eğitimi ticarileştirmek, kesinlikle süreçte üretici-girişimci konumunda yer alacaklara bir kazanç sağlayacak faaliyet alanı yaratacaktır (Ural, 2013). Çünkü sektör olarak eğitim, diğer sektörlerle karşılaştırıldığında çok geniş bir işgücüne ve kitaplardan teknolojik yatırımlara, eğitim araçlarına, okul formlarına, öğrenci ulaşım hizmetlerine kadar geniş bir pazara sahiptir (Altınsoy, 2019). Yani eğitim, ulusal ve uluslararası sermaye için iştah kabartıcı bir yatırım alanı ve aracıdır (Özsoy, 2012). Bu sebeple de insan ve sistemlerin daha öngörülebilir hale getirilme çabası görülmekte, profiller oluşturma ya da standartlar belirleme ve bunları işe koşabilmek için de denetim ve hesap verme sistemleri aktif hale getirilmektedir.

Eğitimin karlı bir alan olarak keşfedilmesiyle, ticarileşme ve özelleşme süreci özellikle 1995'te GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) anlaşması ile hukuki bir özellik kazanmıştır (Sayılan, 2006). Neoliberal anlayışın ticaret anayasası olarak görülen bu anlaşmaya göre eğitim, piyasa ekonomisi koşullarına uyularak ticarileşmesi öngörülen sektörlerin başında yer almaktadır (Özsoy, 2012). Özelleşme sürecinde eğitim, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en karlı alanlardan birine dönüştürülmüş; bir faaliyet ve sanat olma özelliğini yitirerek sektör haline getirilmiştir (Özsoy, 2012). Özel okul sektörünün Türkiye'deki gelişim sürecinin öne 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) açılmış, teşvik ve hatta devletin eğitimle ilgili sorumluluklarını paylaştığı için takdir edilmiştir.

Uygun'a (2003) göre özel okulların olumlu özellikleri, öğrenci velilerinin ve özel girişimcilerin eğitim giderlerini üstlenmeleri yoluyla devletin kamu eğitimi giderine destek olmaları; zengin çocuklarının devlete fazla yük olmadan okuyabilmelerini sağladıkları gibi, vermiş oldukları burslar ile fakir, fakat zeki ve çalışkan çocukların da daha iyi imkanlar içinde okumasına fırsat sağlamaları; devletin gözetim ve denetiminde

millî eğitimin temel ilkelerine uygun, yabancı dil bilen, ufku geniş, nitelikli elemanlar yetiştirmeleridir. Uygun (2003) özel okulların olumsuz özellikleri olarak kapitalist düzenin destekleyici uzantıları olarak zengin çocuklarını okutmak için kurulmuşlar ve kâr amacı gütmelerini; eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları ve haksız rekabet oluşturmalarını; devletin istediği insan tipini yetiştiremediği gibi yabancı hayranı, tutucu ve hatta gerici elemanlar yetiştirmelerini ve Öğretim Birliği Yasasına aykırı olmalarını göstermektedir. Her ne kadar 7. Milli Eğitim Şurasında (1962), "özel okulların bir ticaret kurulu sayılmaması" gündem olmuş olsa da eğitim bir hizmet metası olarak sermaye birikimine ve sermayenin genişleyen yeniden üretimine konu olmaktadır, öğretmen de sermaye için artık değer üreten bir işçi konumuna gelmiştir (Karabulut, 2016).

Bu süreçte merkezden yönetim, okulların özerkliğinin artması, programların esnekleşmesi, yeteneklere bilgiden daha fazla değer verilmesi, sanayi ve eğitimin işbirliği, teknolojinin sistemin oldukça fazla içine girmesi ve kâr amaçlı özel okullarla okul binası ticaretinin hızla gelişimi gibi reformlar gerçekleştirilerek eğitim kamusal olma özelliğinden uzaklaşmış ve piyasaya hizmet edecek hale getirilmiştir (Altınsoy, 2019). Değişme daha kolay uyarlanabilmesi ve yerel piyasa gereklerine daha hızlı cevap vermesi için eğitimin merkezi yapıdan kurtulmasının ve okulların ademi merkezileşmesinin desteklenmesiyle öğretmenlik mesleğinin kuralsızlaştırılması ve eğitim felsefesinde kamu yararına yönelik sonuçlardan bireysel olarak sorumlu tutulmaya kayma, öğretmenliğin kültür ve karakterinde bozulmaya yol açmıştır (Ertürk, 2018; Kaya, 2020). Eğitimi ticarileştirme yoluyla eğitim arzını daha maliyet/etkili kılma, performans değerlendirme çalışmalarını yaygınlaştırma, merkezi sınavların yaygınlaştırılması ve esnek istihdam politikaları eğitim sisteminin işleyişini piyasa ilkeleri doğrultusunda disiplin ederken, öğretmen de bu süreçte aktif rol alabilecek bir meslek elemanı olarak yeniden tanımlanmaktadır (Ünal, 2011). Öğretmenler sermaye için eğitim hizmeti üreten birer emekçiye dönüşmeye (Karabulut, 2016) ve 'toplumun ilerici öğretmeni' ya da 'devrimci öğretmen' özelliklerinden (Yıldız, 2014) uzaklaşmaya başlamışlardır.

Eğitim, toplumsal öneminden ziyade artık sermayeye kazandırdığı pratiklik ve 'kullanım değeri'ne göre anlam kazanırken (Hill ve Kumar, 2012), okullarda da eğitimli vatandaşlar yerine ekonomik olarak üretken işçiler yetiştirmeleriyle ön plana çıkarılmaktadır (Hursh, 2000). Türkiye'de son dönemde eğitime yön veren temel yasal belgeler incelendiğinde eğitimi piyasanın doğrudan istekleri çerçevesinde değerlendiren neoliberal eğitim perspektifi açık bir biçimde görülürken bu dönüşüm öğretmenlerin

rollerini ve çalışma koşullarını da etkileyerek öğretmenleri "sınava hazırlayıcı teknisyen"e dönüştürmüştür (Yıldız, 2014).

Öğretmenlerin öncesinde sahip oldukları mesleki özerklikleri açıkça ortadan kaldırılmış (Torres, 2013); artık düşünceleri, standartlar, değerlendirmeler ve hesap verebilirlik kullanılarak eğitimin ekonomik olarak üretken bireyler yetiştirme açısından kavramsallaştırıldığı bir anlayış içerisinde sınırlandırılmıştır (Hursh, 2000). Nitekim öğretmenlerin proleterleşmesi; aldıkları ücretlerin, sosyal hakların ve mesleki özerkliklerinin azalmasına, sınıfların kalabalıklaşması ve denetimin artmasıyla daha çok çalışmalarına ve çıkarlarını destekleyecek ve savunacak sendikalarının etkisinin kaldırılmasına yönelik çabalar artmıştır (Macrine ve diğerleri, 2009). Güvencesizlik, öğretmen emeğinin değersizleşmesini; çoklu beceri beklentisi ise öğretmenin her geçen gün artan iş yükünü beraberinde getirmiştir (Keleş ve Aslan, 2022). Standart performans ölçütleri, atama sorunları, esnek ve güvencesiz çalışma modelleri öğretmenleri yaptıkları işe yabancılaştırmakta, onları sürekli gözetim altında tutmakta, rekabet kültürünü yaygınlaştırmakta ve durumlarına rıza göstermelerine yol açmaktadır (Bağcı, 2015). Aslında kamu sektöründe çalışan öğretmenler piyasaya yönelik kar amaçlı üretim yapmayıp yalnızca geleceğin çalışanlarını emeklerini satabilecekleri bir konuma getiren becerileri ve bilgiyi ürettiklerinden doğrudan piyasa mekanizmaları tarafından kontrol edilmedikleri söylenebilir (Ertürk, 2018). Ancak özel okullarda iş güvencesinden yoksun, düşük ücretli, sendikasız çalışan büyük bir işçileştirilmiş öğretmen kitlesi oluşmuştur (Durugöl, 2019; Torres, 2013). 2000'li yıllarla birlikte özel okul sayısındaki artışa paralel olarak öğretmen eğitim sisteminin basit bir dişlisi, özel okullarda çalışanlar ise vitrinin önemli bir parçası ya da birer pazarlamacı/reklamcı gibi görülmeye başlanmış bunun yanı sıra öğretmenliğin yeterlilikleri belirlenmiş ve performansları denetlenebilir bir hale getirilmiştir (Altınsoy, 2019; Durugöl, 2019). Nitekim bu süreç öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine de önemli çıktılarla sonuçlanmıştır (Bolam ve McMahon, 2004). Bunlar öğretmenlerin kendilerini geliştirme kaygılarından çok "kariyer geliştirme" konusunda girdikleri yarışın gereği olabilmektedir. Bu öğretmenin bilgi ile ilişkisinin araçsal bir nitelik kazanmasına neden olmaktadır (Ünal, 2011).

Neoliberalleşme sürecinin bir yandan özelleşme, piyasalaşma, ticarileşme, metalaşma, kamu-özel sektör ortaklığı, esnek ve güvencesiz çalışma ve yapısal reformlar getiren politikalar aracılığıyla, diğer yandan, eğitimle ilgili devletin, piyasanın, sivil toplum örgütlerinin ve ailelerin rollerinin ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması ile hayata geçtiği söylenebilir (Çimen, 2013). Öğrenciler ve veliler gibi öğretmenler de

günümüzde paranın ve piyasanın belirleyici olduğu bireyci tüketim kültürünü solumakta, eylemleri bu zamane ethosuyla tutarlı olmaktadır (Işık, 2014a). Çocuklarının eğitimlerinde çeşitli seçeneklerle karşı karşıya kalan ebeveynlerin seçimleri başarısız okullar, yetersiz öğretmenler ve okul şiddeti hakkındaki medya spekülasyonlarından beslenirken, disiplin, koruma ve daha fazla akademik başarı gibi birden çok hedefi tatmin ediyor gibi görünen planlara kolaylıkla çekilmektedirler (Lakes ve Carter, 2011). Okullarla ilgili veriler çoğaldıkça, okulların özelleşmesine ilgi artarken (Toma, 2005), özel okulların devlet okullarıyla rekabeti öne çıkmış (Uygun, 2003) ve devlet okullarına göre, özel okullarda eğitim öğretimin daha iyi olduğuna yönelik güçlü kanıtlar sunulmuştur (Day Ashley ve diğerleri, 2014). Kamusal eğitimin kusurlu olarak tanımlanmasıyla (Ural, 2012), özel okullarda öğretimin kalitesi, öğretim kadrosu, sosyal etkinlikler, yabancı dil eğitimi ve mezunların başarısı gibi devlet okullarına kıyasla daha iyi verilen hizmetler bir reklam aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999). Okullar kendi ürünlerini satmaya çalışırken (Giroux ve diğerleri, 2009), öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler, tedarikçi ve müşteri ilişkisine indirgenmiştir (Hill ve Kumar, 2012). Okullarda eğitim-öğretim hizmetini veren kişiler öğretmenlerin kendisi olduğu için bir bakıma hizmetin temsilcisi haline gelmişlerdir (Zeybekoğlu, 2007).

Okullar öğretmenlerinin mesleki ve akademik niteliklerini, pazarlamada önemli bir değer olarak görmekte ve bunu sıklıkla kullanarak öğrenci ve velilerin ilgisini çekmeye çalışmaktadırlar (Zeybekoğlu, 2007). Bir çok araştırmada da velilerin özel okullarda aradıkları özelliklerin başında eğitim-öğretim kadrosunun niteliklerinin geldiğine ulaşılmıştır. Bu durumda veliler için en önemli şey öğretmenlerin bilgi düzeyi ve bunu öğrencilere aktarma becerileridir. Okul tercih sürecinde öğretmen kadrosunun özelliklerine yönetici kadronun özelliklerinden daha çok önem vermektedirler (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999). Özel okulların daha nitelikli öğretmen kadrosuna sahip olmalarında devlet okullarına göre avantajlı oldukları yanlar arasında maaşlarla ve bütçeleri ile ilgili sahip oldukları esneklik, sertifikası olmayan öğretmenleri işe alabilme formülleri, hizmet içi eğitimin yanı sıra okul içi mentörlüklerle personeli geliştirebilme ve düşük performanslı öğretmenleri işten çıkarabilme özgürlüğü sayılmaktadır (Ballou ve Podgursky, 1998). Bunun yanı sıra özel okulda öğretmen niteliksiz, gerekli eğitimleri almamış olsa dahi hatta güvencesiz çalışma ve düşük maaşlara rağmen, okul yönetimine veya veliye hesap vereceği için performansına dikkat etmektedir (Day Ashley ve

diğerleri, 2014). Aynı zamanda özel okullar da öğretmenlerin becerilerinin gelişmesi için devlet okullarına göre daha çok çaba sarf etmektedir (Ballou ve Podgursky, 1998).

Özel okulda ve devlet okulu arasındaki kaynak, özerklik ve amaçla ilgili farklar özelinde öğretmenlerin mesleki gelişiminde avantaj olarak öne çıkan bu unsurlar şu şekilde detaylandırılabilir:

- **Kaynak:** Özel okullar devlet okullarına göre daha çok kaynağa ve mesleki gelişime ayırabilecekleri bütçeye sahiptirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için hem okul içinde hem de okul dışında kurslara, çalıştaylara, seminerlere, konferanslara vb. mesleki gelişim faaliyetlerine daha çok kaynak ayırabilirler (Ballou ve Podgursky, 1998; OECD, 2020).
- **Özerklik:** Özel okulların devlet okullarına göre uygulamalarında daha özerk olması (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010; Coulson, 2009), uyguladıkları program, müfredat ve sundukları hizmetlere yansımaktadır. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimi için yürütülen faaliyetlerin özel okulun amaçları ve hedefleri doğrultusunda şekillenmesi ve doğrudan öğrenci başarısını hedeflemesi şeklinde görülebilir. Özel okullarda yönetim, mesleki gelişimde okulun ve öğretmenlerin ihtiyaçları özelinde planlamalar yapmada esnektir ve mesleki gelişimi daha çok desteklemektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Devlet okullarında ise bürokrasi ve denetim mesleki gelişim faaliyetlerinin tek düze ve standart olmasına neden olabilir.
- **Amaç:** Özel okulların öğretmenlerin mesleki gelişiminden beklentisi ve öncelikleri devlet okullarından farklılaşabilir, özel okullarda mesleki gelişime katılım bir zorunluluk olarak görülebilir (Pala, 2019). Özel okullarda mesleki gelişim yeniliklere ve öğretim tekniklerinde çeşitliliklere odaklanılırken, devlet okullarında yönetmelik veya resmi işlemler mesleki gelişimin çerçevesini çizebilir.

Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Özel Okul Öğretmenleri

Türkiye'de planlı ve teşkilatlı hizmet içi eğitim, 1960'ta "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" tarafından, 1982'den itibaren "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" tarafından yürütülmüştür. 1989 yılında "Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuş olup, 1992'de Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün adı "Araştırma, Geliştirme ve

Projeler Daire Başkanlığı", "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü" olarak değiştirilmiştir. 2011'de de "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik genel müdürlüğün öne çıkan görevleri şu şekildedir (MEB, 2011):

Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.

Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.

Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü teşkilatlanmasında da öğretmenlerin mesleki gelişiminde "Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı" ve "Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı" öne çıkmaktadır. Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin mesleki gelişim konularında, meslek içi eğitimleri ile mesleki gelişim süreci uygulamalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırma geliştirme faaliyetleri ve proje çalışmalarından; bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik mesleki gelişim eğitimi çalışmalarını yürütme ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarına yönelik iş ve işlemlerde de Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı sorumludur (MEB, 2011).

Genel Müdürlük tarafından Bakanlıktaki tüm öğretmenlere mesleki gelişimleri için Standart Eğitim (Etkinlik) Programları sunulmaktadır. Bunun yanı sıra Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi; "Öğretmen Bilişim Ağı", "Okul Temelli Mesleki Gelişim", "Mesleki Gelişim Toplulukları" ve "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" başlıklarında ele alınmış ve şu şekilde tanıtılmıştır (MEB, 2022b):

- Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA): Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla desteklemeye yönelik oluşturulan bir platformdur. ÖBA, mesleki gelişim için bir buluşma noktası olmasının yanında iyi uygulamaların paylaşılmasına da ev sahipliği yapabilecek şekilde tasarlanmıştır.

- **Okul Temelli Mesleki Gelişim:** Okul temelli mesleki gelişim, okulların ihtiyaç duydukları alanlara yönelik mesleki gelişim programlarının okul düzeyinde hazırlanması ve uygulamasının da okulda yapılmasını içeren bir yaklaşımdır. Okul yöneticileri liderliğinde oluşturulan bir koordinasyon ekibi ile okulun eğitim ihtiyacının belirlenmesi ile başlayan süreci, eğitim taleplerinin yapılması takip eder. Bu talepler, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından değerlendirilir ve işleme alınır.
- **Mesleki Gelişim Toplulukları:** Öğretmenlerin uygulamaya dönük becerilerinin geliştirildiği bir hizmet içi eğitim faaliyetidir. Mesleki deneyim alışverişi ve etkileşim ile öğretmenlerin bilgi, anlayış ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Mesleki gelişim topluluğu oluşturulurken ilk olarak Bakanlık temaları belirler ve Öğretmen Bilişim Ağı'nda ilan eder ve öğretmenlerin başvuruları toplanır. Başvurular okul müdürlüğü, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve son aşamada Bakanlık tarafından mesleki gelişim topluluğuna ayrılan kontenjan ve değerlendirme kriterleri kapsamında değerlendirilir. Mesleki gelişim topluluğu katılımcıları ve eğitim görevlisi Öğretmen Bilişim Ağı “Mesleki Gelişim Toplulukları” platformuna eklenir. Mesleki gelişim topluluklarının çevrim içi eğitimler ile deneyim paylaşımı burada gerçekleştirilir.
- **Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı:** Öğretmen-yönetici hareketliliği başarısı ya da uygulamalarıyla ön plana çıkan eğitim kurumlarının sahip olduğu tecrübe ve bilginin diğer eğitim kurumları ile paylaşılması amacıyla düzenlenen öğretmen ziyaret programlarıdır. Bu uygulama ile öğretmenlerin karşılıklı olarak mesleki uzmanlık bilgilerinin artırılması, fark yaratan eğitim kurumlarındaki iyi uygulamaların paylaşılması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçları gözetilerek öğretmenler arası mesleki gelişim fırsatlarının artırılması hedeflenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaları Bakanlık öğretmenlerini kapsamaktadır. MEB (2022a), hizmet içi eğitim faaliyetini merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı personeli ile özel öğretim kurumlarında görevli eğitim personeline yönelik merkezî ve mahallî olarak yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda Özel Öğretim Kurumları

Yönetmeliğinde ise mesleki gelişimle ilgili şu maddeler dikkat çekmektedir (MEB, 2012):

Kurumlar, eğitim personelinin yetiştirmek için gerekli tedbirleri alır. Ayrıca eğitim personelinin Bakanlıkça açılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlandırılmasını sağlar.

Kurucu ve tüm üyeleri kurumların kurucusu olan oda, dernek, birlik veya vakıflarca da kurumlardaki personele, valiliğe bilgi vererek hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenebilir. Kurumlar, Bakanlıktan izin almış olan özel hizmet içi eğitim merkezlerinden de hizmet satın alabilir.

İfadelerden anlaşılacağı üzere özel okullar, öğretmenleri için yürütecekleri mesleki gelişim faaliyetlerinde isterlerse ve maddi olarak karşılığını öderlerse bakanlıkça sağlanan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerine sunabilmektedir. Bir diğer deyişle, özel okulda çalışan öğretmenler Bakanlık tarafından yapılandırılan mesleki gelişim kurgusunun ve desteğinin kapsamı dışında bırakılmaktadır.

Türkiye'de özel okullar ve özel okul öğretmenleri ile ilgili hükümler 2007 tarihinde çıkarılan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda düzenlenmiş, Kanun'da öğretmenlerin özlük hakları ve sorumluluk yönünden hangi hükümlere tabi olacakları gibi hususlara yer verilirken, işçi niteliğinde olmaları sebebiyle 4857 sayılı İş Kanunu hükümlerine de tabi tutulmaktadırlar (Alan, 2020). Türkiye'de özel okul sayısında 1979-1980 arasında 90 olan özel okul sayısının günümüze gelindiğinde 14 bin 179'a çıkması öğretmenlerin istihdamı ve çalışma koşulları açısından göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Nitekim özel okul öğretmenleri ile ilgili net bir çerçeve oluşturulamamasıyla birlikte, bir önceki bölümde bahsi geçen eğitimde yaşanan dönüşümler öğretmenlerin istihdamını ve çalışma koşullarını etkilemiştir (Cin, 2013; Durugöl, 2019). Ekonominin rekabet arayışı doğrultusunda, eğitim özelinde, öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştırılması ve teknisyenleştirilmesine paralel biçimde öğretmenliğin sözleşmeli ve ücretli ya da “resmî okul öğretmenleri”, “özel okul öğretmenleri” gibi kategorilere ayrılması ya da öğretmenlerin ataması gerçekleştirilemeyerek işsiz bırakılması ve böylece esnek, kuralsız ve güvencesiz çalışma koşullarının yeni kurbanı haline getirilmesi söz konusu olmuş ve her bir kategorideki öğretmenin geliri ve eğitime yüklediği anlam ve önem diğerlerinden farklılaşmıştır (Ünal, 2005; Yıldız ve Ünlü, 2014).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesi başlıkları doğrultusunda açıklanacaktır.

Araştırmanın Modeli

Küreselleşme ve neoliberal uygulamalarla ve ona eşlik eden hayat boyu öğrenme söylemleri ile hızlı bir piyasalaşmanın yaşandığı eğitimde, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yürütülen faaliyetlerin özel okulda çalışan öğretmenler bağlamında ele alınmasını amaçlayan bu araştırmanın temel sorunsalı, insan ve onun etrafındaki dünyayı nasıl anlamlandırdığının incelenmesini ve genellemelere ulaşmayı gerektirdiğinden nitel bir araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırmalar bir problem veya konunun keşfedilmesi gerekliliğini temel alır ve bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama geliştirme süreci olarak tanımlanır (Özden ve Saban, 2017). Nitel araştırma yöntemleri, alandaki sorunları veya rutinler ve uygulamalardaki yapıları ve süreçleri keşfetmek ve tanımlamak için kullanılır (Flick, 2014). Bu doğrultuda araştırma soruları çerçevesinde araştırmanın bölümleri şu şekildedir;

1. Türkiye’de hayat boyu öğrenme bağlamında yaşanan dönüşümler ve küreselleşmenin etkileriyle eğitimdeki piyasalaşma sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde düzenleyici söylemlerin anlaşılması için öğretmen mesleki gelişimine yönelik uluslararası ve ulusal belgeler üzerinden söylem analizi,
2. Öğretmenlerin mesleki gelişime ve mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili söylem ve deneyimlerinin nasıl şekillendiğini betimlemek amacıyla görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması,
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma süreçlerine yönelik deneyim ve düşünceleri ile ilgili verilere ulaşmak ve bunları eğitimdeki piyasalaşma açısından yorumlamak için özel okullarda çalışan öğretmen, yönetici ve eğitim veren kişilerle yapılan görüşmelerden toplanan verilerin analiz edilmesidir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde alt amaçlara uygun olarak verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmıştır.

Birinci Alt Amaç: Söylem Analizi

Çalışmanın birinci alt amacı olan "hayat boyu öğrenme bağlamında öğretmen mesleki gelişimine yön veren uluslararası ve ulusal politika belgelerinin esas aldığı söylemleri" saptamak için söylem analizine başvurulmuştur. Söylem analizi çoğunlukla dilin detaylı incelenmesine dayalı nitel yöntem olarak kullanılmaktadır (Robson, 2017). Söylem analizinde, muhtemelen söylemin doğrudan ifadesinde farkına varılmayan ve söylemin işleviyle birlikte ön plana çıkan içgörüler üretilmektedir (Willig, 2022). Ulaşılan veriler sınıflandırılarak, olayların, mekânların, stillerin, imajların, anlamların ve nüansların anahtar kelime olarak yer aldığı içgörüye ulaşılması hedeflenmektedir (Merriam, 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik söylemleri olan uluslararası ve ulusal politika yapıcılarının ve kurumların piyasalaşma sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hangi söylemlerle ilişkilendirildiğinin analizi yapılmıştır.

Çalışmada Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler. OECD, Dünya Bankası, UNESCO ve Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (Eurydice) ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak veya raporlar hazırlayarak eğitim alanında öne çıkan uluslararası kuruluşlar olmaktadır. UNESCO eğitim sistemlerinin dünya çapında güçlendirilmesi üzerine küresel ve bölgesel liderlik üstlenirken, Eurydice Avrupa bağlamında eğitim sistemlerinin nasıl düzenlendiğine odaklanmaktadır. Dünya Bankası'nın ise öğretmenlerin hem meslek öncesi hem de mesleğe başladıktan sonra öğrenme süreçlerini destekleyen projeleriyle eğitim ve öğretim sürecinde oynadığı aktif rol ve ayırdığı bütçe dikkat çekmektedir. Özellikle, 2008 yılından bu yana TALIS çalışması ile OECD'nin öğretmenlik mesleği ile ilgili yaptığı çalışma ve çıkarımlar ulusal belgelerde de yansıma bulan önemli dokümanlar arasına girmiştir. Türkiye bağlamında ise, öğretmenlerin mesleki gelişimine yön veren öncelikli belgeler arasında Devlet Planlama Teşkilatı'nın en son yayınladığı kalkınma planı olduğu için "On Birinci Kalkınma Planı", Millî Eğitim Bakanlığı'nın

(MEB) öğretmenlerin mesleki gelişimini gündem yaptığı belgeleri bulunmaktadır. Ayrıca Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ulusal verilerden yararlanarak eğitimle ilgili raporlar hazırladığı için söylem analizine dahil edilmiştir.

Bu doğrultuda söylem analizine bu kurum ve kuruluşların güncel belgeleri dahil edilerek, bu belgelerin öğretmen mesleki gelişimine yönelik ifadeleri incelenmiştir. Uzman görüşüne de sunularak bağlamı en iyi temsil etmesi amacıyla söylem analizine dahil edilen belgeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler

Kurum	Belge Adı, Tarihi ve İçeriği
OECD	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (The Teaching and Learning International Survey / TALIS) – 2018: OECD'nin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğrenme çevresi ve mesleki gelişimleri üzerine yürüttüğü bu çalışma OECD Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir. 2008 yılından bu yana yürütülen bu çalışmaya, Türkiye 2018'da ilköğretim ve lise seviyesindeki öğretmen ve yöneticilerle katılmıştır. 2018'deki çalışma sonuçları iki rapor şeklinde yayınlanmıştır. Öğretmenlik, okul yöneticiliği ve mesleki gelişimi bağlamında uluslararası analizler yaparak ülkelere ve politika yapıcılara tavsiyeler içermektedir. TALIS çalışmasındaki ana temalar arasında öğretmenlerin öğretim uygulamaları, öğretmen eğitimi, öğretmen geri bildirimi ve gelişimi, okul iklimi, iş memnuniyeti, öğretmen öz yeterliği, insan kaynakları ve eğitim paydaşlarının ilişkileri bulunmaktadır. TALIS 2018 sonuçları iki cilt olarak yayınlanmıştır. İlk cildinde hayat boyu öğrenenler olarak öğretmenler ve okul liderleri, ikinci cildinde de ise değer gören profesyoneller olarak öğretmenler ve okul liderleri temalarında sonuçlar açıklanmıştır. Öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenimini desteklemeye yönelik politikalar: Kavramsal bir çerçeve ve OECD verilerinin haritalanması – 2020 (Policies to support teachers' continuing professional learning. (TPL): A conceptual framework and mapping of OECD data): Bu belge <i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi (TPL)</i> araştırmasının teorik ve analitik çerçevesi olarak sunulmakta, mevcut OECD göstergeleri sistematik olarak bu çerçeveye göre haritalandırılmakta ve gelecekteki karşılaştırmalar için çalışma alanları tespit edilmektedir. OECD, bu çalışmasıyla, okullarda ve okul sistemlerinde etkili olacak politika ve uygulamaların geliştirilmesine destek sağlamayı amaçlamaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler

Kurum	Belge Adı, Tarihi ve İçeriği
Dünya Bankası	Eğitimde Kalite Göstergeleri: Öğretmenlerin meslek öncesi ve hizmet içi eğitimleri – 2019 (Selected Drivers of Education Quality: Pre- and In-Service Teacher Training): Bu değerlendirme raporunda, Dünya Bankası'nın öğretmen kapasitesini artırmak amacıyla destek verdiği hem hizmet öncesi hem de hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri incelenmiştir. Bu doğrultuda eğitimdeki kalitenin göstergesi olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini merkeze alan bu raporla, öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl tasarlanması, uygulanması ve ölçülmesi gerektiğine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Başarılı Öğretmenler, Başarılı Öğrenciler: Toplumun en önemli mesleğinde işe alım ve destek – 2019 (Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and supporting society's most crucial profession): Öğretmenliğin diğer tüm meslekleri mümkün kıldığı sloganıyla kurgulanan bu belgede, toplumun en önemli mesleği olan öğretmenlerin istihdamı ve desteklenmesi ele alınmıştır. Bu doğrultuda belgede Dünya Bankası'nın öğretmenler için ülkelere sağladığı desteğin motivasyonu ve genel ilkeleri raporlaştırılmıştır.
UNESCO	Öğretmenlik Kariyeri Reformları: Deneyimlerden Öğrenilenler – 2019 (Teacher career reforms: Learning from experience): Öğretmenlik mesleğinin daha çekici bir mesleğe dönüştürülmesi için nasıl bir kariyer modelinin gerekli olduğu sorusunun cevabına odaklanan bu belge ile öğretmenlik kariyer reformları ve modelleri bir araya getirilerek zorluklar ve etkilerine yönelik bulgular sunulmaktadır. 2030'daki Eğitim için Uluslararası Öğretmen İş Gücü: 2018-2021 Stratejik Planı - 2018 (International Task Force on Teachers for Education 2030: Strategic Plan 2018-2021): Öğretmenlikle ilgili konularda başucu belgesi olma hedefini taşıyan bu raporda, en etkili yaklaşımın bütüncül bir öğretmen politikası olduğu ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda, işe alım ve elde tutma; hizmet öncesi ve mesleki gelişimi; yerleştirilme; kariyer basamakları; istihdam ve çalışma koşulları; ödül ve ücret; standartlar, hesap verebilirlik ve okul yönetimi olmak üzere dokuz boyutlu bir öğretmen politikası geliştirme kılavuzu sunulmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Benimsenmesi – 2020 (Embracing a culture of lifelong learning): UNESCO'nun bu raporunda, 2050 yılındaki hayat boyu öğrenme kültürüne geçiş ile ilgili geleceğe yönelik eğitim vizyonu sunulmaktadır. Raporda, 2050 hayat boyu öğrenme vizyonu için 10 önemli mesaj yer almaktadır. Bu doğrultuda politika yapıcılara, hayat boyu öğrenen öğrenciler yetiştirebilmeleri için öğretmenlerin rolleri ile ilgili önerilerde bulunulmaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler

Kurum	Belge Adı, Tarihi ve İçeriği
UNESCO	Eğitimi İçeriden Dönüştürmek: Öğretmenlerin statüsü ve gelişimlerdeki trendler – 2022 (Transforming Education from within: Current trends in the status and development of teachers): Bu raporda COVID-19'un eğitimdeki etkisi ve COVID-19 sonrasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretimin dönüştürülmesinde öğretmenleri stratejik olarak desteklemek adına politika yapımcılar için temel kaynaklardan biri olması adına bu rapor hazırlanmıştır.
Eurydice	Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri – 2018: Bu belge öğretmen arz ve talebinin ileriye yönelik planlanması, mesleğe giriş, okullar arasında öğretmen hareketliliği, sürekli mesleki gelişim ve destek, kariyer yapıları, öğretmen yeterlik kriterlerinin kullanımı ve değerlendirme sistemleri dahil olmak üzere, ele alınan kilit alanlara genel bir bakış niteliğindedir.
Devlet Planlama Teşkilatı	On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından 15 yıllık uzun vadeli bir perspektifle, ilk beş yıl çerçevesinde tasarlanan bu belge ile plan döneminde ekonominin yapısı uzun vadede istikrarı ve sürdürülebilirliği sağlayacak şekilde dönüşüme tabi tutularak, eğitim hamlesiyle beşeri sermayenin, milli teknoloji hamlesiyle teknoloji ve yenilik kabiliyetinin artırılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda eğitimle ilgili hedeflerin özelinde öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişimi için strateji ve hedefler plan kapsamına dahil edilmiştir.
MEB	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri -2017: Türkiye'de öğretmen yeterliliklerinin yenilenmesi ihtiyacına dikkat çeken ve öğretmen yeterliliklerini tanımlayan ulusal belge "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesidir. Bu belge öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans olması amacıyla geliştirilmiştir. Bu belgenin Bakanlık, YÖK, ÖSYM, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve alandaki bilim insanları için öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesinde önemli bir çerçeve ve öğretmenler için de kişisel ve mesleki gelişimlerinde bir rehber olması amaçlanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu – 2018: 2018 yılında, eğitim sistemini farklı başlıklar altında ele alan ve tüm eğitim-öğretim kademelerini kapsayan bu belgede MEB'e bağlı kuruluşlarda üç yıl içerisinde gerçekleştirilecek planlar yer almaktadır. Bu belge içerisinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi bölümünde ele alınarak hem okulların hem de öğretmenlerin gelişimine yönelik öncelikli alanlara dikkat çekilmiş ve hedefler sunulmuştur.

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler

Kurum	Belge Adı, Tarihi ve İçeriği
MEB	2019-2023 Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı – 2019: Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı çalışmaları kapsamında, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı birimleri ile ilgili paydaşların katılımıyla 2023 Eğitim Vizyonu, uygulanmakta olan stratejik plan, mevzuat, üst politika belgeleri incelenmiş ve uygulamalarla ilgili analizler yapılmıştır. Bu strateji planında eğitim ve öğretim sistemine ilişkin yapılan analizlerde tespit edilen sorun ve gelişim alanlarına yönelik amaç, hedef, strateji, gösterge ve eylemler yer almaktadır.
	20. Milli Eğitim Şurası – 2021: Milli Eğitim Şuraları, eğitim ve öğretimin gelişimi ve uygulamasına yönelik tavsiye kararların alındığı belirli aralıklarla düzenlenen toplantılardır. Aralık 2021'de toplanan 20. Milli Eğitim Şurasının ana gündemleri arasında öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır.
ERG	Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar – 2015: Bu rapor, öğretmen niteliğinin öneminden ve 2023 hedeflerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Türkiye’de sırasıyla öğretmen yetiştirme, atama, yer değiştirme ve mesleki gelişim boyutlarında mevcut durumu ve zorlukları özetlemekte ve bunun ardından öğretmen niteliğinin yükseltilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır.
	Öğretmenler – Eğitim İzleme Raporu 2021: Bu raporda özellikle öğretmenler çerçevesinden salgın süreci ele alınmış olup, öğretmen planlaması, öğretmenin iyi olma hâli, öğretmenin güçlenmesi, özerkliği ve meslektaşlar arası işbirliği ana başlıklarında, güncel veriler, temel eğitim göstergeleri ve yapılan öğretmen görüşmeleriyle son bir yıldaki gelişmeler ve yaşananlar değerlendirilmiştir.

Tablo 1’de çalışmaya dahil edilen belgelere ait genel bilgiler, içerikleriyle ilgili genel bağlam ve yayınlandıkları tarihler verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan etki eden bu raporlar genel çerçeveyi gösterecektir. Bu belgeler birbirlerinden yalıtık bir şekilde geliştirilmemiştir. Bu nedenle de belgelerdeki ifadelerin birbirleriyle paralellik gösterdiği ve aynen kullanıldığı durumlara rastlanmaktadır. Tekrara kaçmamak adına aynı olan kısımlar yinelenmemiştir.

İkinci ve Üçüncü Alt Amaç: Yarı-yapılandırılmış Görüşme

Bir araştırma yöntemi olarak görüşme, araştırmacının sorular sorması ve görüşme yapılan kişilerden cevaplar alınmasını içermektedir (Robson, 2017). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2018). Çalışmanın amacına yönelik sorularla, görüşmede katılımcıların düşüncelerinin, görüşlerinin, bakış açılarının veya bazı deneyimlerinin öğrenilmesine odaklanılır (Güçlü, 2019). Bu çalışmada da bir duruma dair derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirmek için özel okullarda çalışan öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca mesleki gelişim hizmeti sunan kişilerle de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir.

Görüşmeler için Çalışma Grubunun Belirlenmesi. Araştırmada odak aynı kültürü paylaşan bir grubu betimleme ve yorumlama olduğu için çalışma grubunu özel sektörde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma grubunu belirlemek için amaçlı seçim türü tercih edilmiş ve çalışma grubunu genişletmek için kartopu yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme türü ile araştırma sorularını cevaplamak için gerekli bilgiyi sağlayabilecek ortam, zaman ve bireyleri seçmek nitel çalışmalar için önemli faktörlerden birisidir (Maxwell, 2018). Kartopu yöntemi ise görüşme yapılan kişilerin diğerlerine ulaşmada bilgi kaynağı olarak kullanılmasıdır (Güçlü, 2019).

Çalışma grubunu öğretmenler, yöneticiler ve öğretmenlere ya da okullara mesleki gelişime yönelik hizmet sunan kişiler oluşturmaktadır. İlk aşamada öğretmenler, yöneticiler ve eğitimciler birebir veya sosyal medya aracılığıyla araştırmaya davet edilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların önerdiği kişilerle de iletişime geçilerek veri doygunluğuna ulaşana kadar süreç devam ettirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken araştırmanın geçerliliğini sağlaması için aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur;

- Özel sektörde en az 5 yıl deneyim,
- En az 2 farklı kurumda çalışma,
- İstanbul'daki özel okullarda çalışma ve
- İlkokul kademesinde görev yapma.

Çalışma grubunun özel okul bağlamını ve mesleki gelişimle ilgili süreçleri daha iyi yansıtmasını sağlamak için en az 5 yıl deneyim koşulu konmuştur. Bunun yanı sıra

hem özel okulda çalışma hem de mesleki gelişim adına karşılaştırma imkanları sağlayacağından ve öğretmenlerin farkındalıklarını arttıracığından en az 2 farklı kurumda çalışmış olmak da çalışmanın geçerliliğine katkı yapacağı için bir kriter olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu İstanbul'da çalışan öğretmenler ve yöneticilerle sınırlandırılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen katılımcı sayısına görüşmeler sırasında yeni temaların oluşmamasına yani veri doygunluğuna göre karar verilmiştir. Görüşmeler yapılırken bir yandan analizine başlanmış olup, yeni kodların oluşmaması ve kodların tekrarlanmaya başlamasıyla veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler. Araştırma grubuna 20 gönüllü katılımcı dahil edilmiştir. Bu katılımcıların özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

K. No	Cinsiyet	Deneyim	Kurum	Çalışılan kurum sayısı	Branş/Görev	Mezuniyet Durumu
Y1	E	24 Yıl	Okul 1	4	Yönetici	Y. Lisans
Y2	K	5 yıl	Okul 2	3	Yönetici	Lisans
Y3	K	10 yıl	Okul 3	4	Yönetici	Ön-lisans
Y4	K	6 Yıl	Okul 4	4	Yönetici	Lisans
Y5	E	12 Yıl	Okul 5	2	Yönetici	Lisans
Ö1	E	37 Yıl	Okul 6	2	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö2	K	26 yıl	Okul 7	3	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö3	K	10 Yıl	Okul 1	3	Branş Öğretmeni	Lisans
Ö4	E	17 yıl	Okul 1	3	Branş Öğretmeni	Lisans
Ö5	K	7 yıl	Okul 8	3	Branş Öğretmeni	Lisans
Ö6	K	20 yıl	Okul 3	3	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö7	E	8 Yıl	Okul 9	3	Branş Öğretmeni	Lisans
Ö8	K	7 yıl	Okul 1	3	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö9	K	6 yıl	Okul 3	3	Branş Öğretmeni	Lisans
Ö10	K	5 Yıl	Okul 1	2	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E1	E	12 Yıl	Firma 1	-	Mesleki Gelişim Hizmeti Sunan Kişi	Lisans
E2	K	6 Yıl	Bağımsız	-	Mesleki Gelişim Hizmeti Sunan Kişi	Y. Lisans
E3	K	24 yıl	Firma 2	-	Mesleki Gelişim Hizmeti Sunan Kişi	Lisans
E4	K	15 yıl	Firma 3	-	Mesleki Gelişim Hizmeti Sunan Kişi	Doktora
E5	K	25 Yıl	Bağımsız	-	Mesleki Gelişim Hizmeti Sunan Kişi	Lisans

Tablo 2'de demografik özellikleri verilen çalışma grubunun özellikleri Ek 1'de verilmiştir. Katılımcıların özelliklerine göre her birine kodlar atanmıştır. Bu kodlar, öğretmenlere mesleki gelişim etkinliği sunan kişiler için E1, E2,..., E5, okul yöneticileri için Y1, Y2, ... Y5 ve öğretmenler için Ö1, Ö2, ... Ö10 şeklindedir.

Çalışmaya 9 farklı özel okuldan 5 erkek, 10 kadın öğretmen ve yönetici dahil edilmiştir. Bu okulların 5'i uluslararası sertifikasyona sahipken, 3 okul Türkiye genelindeki zincir okullardandır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyim süreleri, 5 ila 26 yıl arasında, çalıştıkları kurum sayısı da 2 ila 4 arasında değişiklik göstermektedir. Çalışma grubunda öğretmenlere mesleki gelişim hizmeti veren 3 farklı firmadan 3 eğitim hizmeti sunan 3 kişi ve bağımsız çalışan 2 eğitim hizmeti sunan kişi bulunmaktadır. Firma 1, özel okul dışında da farklı sektörlerden firmalara danışmanlık ve kurumsallaşmaya yönelik mesleki gelişim hizmeti vermektedir. Firma 2, okulların taleplerine göre kendi bünyesinde çalışan öğretmenlerle eğitim sunmaktadır. Firma 3, yüz yüze sunduğu hizmetlerin yanı sıra okullara bir online portal üzerinden alanında uzman kişileri bularak mesleki gelişim hizmeti sunmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 Pandemisiyle ilgili kısıtlamalar olduğu için Tablo 2'de demografik özellikleri verilen katılımcıların tümünün görüşmeleri çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Çalışmada, Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna yönelik karar yazısı alındıktan sonra (Ek 3) katılımcılarla çevrimiçi araçlar aracılığı ile video konferans yapılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı, katılımcılara ulaşmak için sosyal medyadan duyurular yayınlamış, yakın çevresinden ve özel okullarda çalışan meslektaşlarından yardım almıştır. Bu doğrultuda çalışma grubu kriterleri gözetilerek araştırmaya gönüllü olan katılımcılara çalışma konusunda daha detaylı bilgi verilmiş ve görüşmeler katılımcılara uygun gün ve saatte yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların, internet bağlantısının kararlı olduğu, sessiz ve tek başlarına oldukları bir ortamdan katılmalarına özen gösterilmiştir.

Görüşmeler araştırmacının kendisini tanıtmayı ve araştırmanın amacını açıklamasıyla başlamıştır. Görüşme sorularına geçmeden önce, katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağına, araştırmada gerçek isimlerin kullanılmayacağına yönelik bilgiler verilmiştir. Görüşmecilerden araştırma sırasında ses kaydı alınmasına yönelik izin alınarak, görüşme verileri daha sağlıklı saklanmıştır. Ayrıca görüşmecilerin yazılı onamları da alınmıştır.

Görüşmeler daha çok sohbet şeklinde gerçekleşmiş olup, görüşme sırasında görüşmecinin anlattıklarına göre yeri değiştirilen sorular olmuş ya da görüşmecinin soru sorulmadan verdiği cevaplar olduğundan sorulmasına gerek kalmayan sorular olmuştur. Görüşmelerin en kısısı 60 dakika, en uzununu ise 120 dakika sürmüş ve Kasım 2020 ile Ağustos 2021 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

Görüşme Verilerinin Toplanması. Görüşmeler, aranan yanıtın derinliğiyle ilişkili olarak farklı türlerde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, kapsam ile ilgili başlıkların kontrol listesini, varsayılan ifadeleri ve soruların sırasını sunan bir görüşme rehberi aracılığıyla veriler toplanır (Robson, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmenin sağladığı bu esneklik ve serbestlik daha fazla detaylı verinin elde edilmesine olanak sağlar (Güçlü, 2019). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme formu aracılığıyla katılımcıların tecrübe ve davranışlarıyla, fikir ve değerleriyle, algılarıyla, duygularıyla ve arka planlarıyla ilgili veriler toplanmıştır (Merriam, 2018). Bu doğrultuda çalışmada kullanılmak üzere uzman görüşleri de alınarak bir görüşme formu geliştirilmiş, görüşme formunun istenen verileri toplayıp toplamadığını bulmak adına bir öğretmen ve bir yönetici ile ön görüşme yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu aracılığıyla (Ek 2), öncelikle öğretmenlerin demografik özelliklerini almak için kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Sonrasında, öğretmenlik mesleğine nasıl karar verdiklerinden başlayarak mesleki gelişimleri için neler yaptıklarına odaklanılmıştır. Görüşmenin odağına öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ve deneyimleri alınarak, katılımcıların mesleki gelişime katılma motivasyonları, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri, konu alanları, katılım sıklıkları, ayırdıkları bütçe, memnun kalmalarına ilişkin düşüncelerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada dokümanlardan ve görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu

okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyip yorumlamaktır. Bu doğrultuda, içerik analizinde izlenen adımlar şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018):

1. Verilerin kodlanması. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu çalışmada da genel kategori ve temalar kavram çerçevesinden yararlanılarak oluşturulmuş, bu temalar altında yer verilebilecek kodlar ise veri analizi sonucu ortaya çıkmıştır.

2. Temaların bulunması. Kodlar bir araya getirilip incelenmiş, kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması. İlk iki aşamada oluşturulan sisteme dayalı olarak elde edilen veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.

4. Bulguların yorumlanması. Detaylı bir şekilde tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından bu son aşamada yorumlanmıştır.

Dokümanlardaki söylemlerin analizinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tarama yapılmış ve söylemler birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerle, yöneticilerle ve eğitim hizmeti sunan kişilerle gerçekleştirilen görüşmelerde aynı kültürü paylaşan grubun betimlenmesi ile öğretmenlerin katılım örüntülerini ve onların bu eğitimlerle ilgili referans çerçevelerinin açığa çıkarılması amaçlanmış ve görüşme verilerinden temalar oluşturularak veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde açıklamalara yer verilmiş, ilişkilerin sistematığının görünür kılınması ve önemli özelliklerin ortaya konması için analizler ve bunların bir bütün olarak ne anlama geldiği sorusuna cevap vermek amacıyla yorumlanmıştır (Merriam, 2018).

Öğretmenlerden görüşmelerde katılımdaki motivasyon ve beklenti ile ilgili toplanan verilerin yanı sıra yöneticiler ve eğitim hizmeti sunan kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler hayat boyu öğrenme, eğitimdeki piyasalaşma ve neoliberal dinamiklerin mesleki gelişimi nasıl şekillendirdiğinde tamamlayıcı olmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde kodlanmış ve yorumlanabilecek şekilde araştırma raporuna alınmıştır.

Çalışmada görüşme verilerinin toplanması ile analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Görüşmelerde ses kayıtları alınmış ve ses kayıtları bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Veri analizi sürecinde çalışmaya yönelik kesitler elde etmek için kodlamalar yapılarak her bir görüşme notu ve belge anlaşılır bir gösterim şekline dönüştürülmüştür. Böylece

kategoriler oluşturulmuş, tümevarımsal bir şekilde kategoriler yapılandırılmış ve veriler araştırma soruları çerçevesinde anlamlandırılarak raporlama sürecine geçilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgulara şu başlıklar altında yer verilmiştir:

1. Hayat boyu öğrenme bağlamında öğretmen mesleki gelişimine yön veren uluslararası ve ulusal politika belgelerinin esas aldığı söylemler,
2. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik söylemleri ve deneyimleri,
3. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma sürecine yönelik deneyim ve düşünceleri.

Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler

Literatürde de belirtildiği üzere, öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim ve hayat boyu öğrenme bağlamında yaşanan dönüşümlerin içerisinde tekrar ve tekrar anlam kazanmaktadır. Örneğin, 70'lerde hayat boyu eğitim kavramıyla öğretmenin bilgiyi aktarmaktan ziyade sınıfta demokratik ve kapsayıcı bir ortam oluşturması önem kazanmış ve mesleki gelişiminin çerçevesi insan karakterini anlama ve farklı kişilik özelliklerine saygı duyma becerilerini kazandırma olarak çizilmiştir. Ancak öğretmenlerin bilim ve teknolojiye yaşanan gelişimlere uyum sağlayabilmeleri ve okullaşmanın artmasıyla kalabalık sınıflarda ders verebilmeleri de önem kazandıkça mesleki gelişimle ilgili çerçeve yeniden tanımlanmıştır. Bu süreç içerisinde, uluslararası kuruluşlar da eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarını tekrar gözden geçirmiş, eğitimde kredi, altyapı hizmeti, kitap, araç-gereç, laboratuvar gibi maddi destek sağlayan bir dış paydaş olmak yerine, öğrencilerin eğitimle ilgili kazanımlarının ve bu kazanımlarda öğretmenlerin etkisinin ülkenin ekonomik rekabet edebilirliğine yansımalarına odaklanmayı tercih etmişlerdir (Fontdevila ve Verger, 2015). Nitekim, 2007 McKinsey raporundaki "bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin kalitesi kadardır" ifadesi (Barber ve Mourshed, 2007) uluslararası kuruluşların eğitimdeki bu yaklaşımlarının sloganı olarak somutlaşmıştır.

Öğretmenler, çağın gerekliliği olarak yaşanan değişim ve dönüşümlerde en çok sorumluluk alması ve en hızlı hareket etmesi beklenen gruplardan biri olarak tanıtılıp kariyerleri boyunca farklı eğitim ihtiyaçlarına sahip yaşam boyu öğrenenler olarak kabul edilirken (OECD, 2019), uluslararası kuruluşlar da eğitimle ilgili amaçlarını ihtiyaç duyulanları öngörüp tespit etmek, öğretmenlerin mesleki gelişimindeki farklı türlerin etkililiğini izlemek, okul liderlerine ve öğretmenlere kaynak sağlamak, mesleki gelişim için kalite standartları belirlemek, mesleki gelişim sağlayıcıları akredite etmek, kanıta dayalı paylaşımlar yapmak, mesleki öğrenmeler için zaman sağlamak ve yenilikçi modelleri değerlendirerek sürekliliğini garantilemek olarak açıklamakta ve nihai görevlerini de çeşitli seviyelerdeki politika yapıcılara destek vermek olarak tanımlamaktadırlar (Boeskens, Nusche ve Yurita, 2020). Bu bağlamda OECD, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili geçerli bilgiler sağlamak amacıyla 2008 yılından bu yana TALIS ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimini konu alarak ülkeler arası karşılaştırmalar yapmaktadır. 2018-2019 yıllarında yayınlanan "TALIS I" ve "TALIS II" raporlarında, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili politika yapıcıların uygulamalar geliştirmeleri için tespit edilen hedef alanları gerekçeleriyle birlikte şu şekildedir (OECD, 2019, 2020);

- Öğretmenler derse girmenin dışında, ders planı yazmak, bunu gözden geçirmek ve düzenlemek ayrıca mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için ek zamana ihtiyaç duyarlar bu yüzden; "öğretmenlerin zaman çizelgeleri gözden geçirilmeli" ve "mesleki gelişime katılım için zaman tahsis edilmelidir".
- Güncel araştırmalar göstermektedir ki mesleki öğrenme toplulukları mesleki gelişimin önemli bir türü olarak öne çıkmaktadır. Bu öğrenme toplulukları öğretmenlerin birbirinden geri bildirim almalarına fırsat vermekte aynı zamanda öğrenci başarısını ve eğitim niteliğini olumlu etkileyecek işbirliklerinin kurulmasına vesile olmaktadır. Bu yüzden "yenilikçi uygulamaların içselleştirilmesi ve yayılması için mesleki öğrenme toplulukları kurulmalıdır".
- Hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişimin tutarlı bir müfredatın parçası olarak birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve birbirini tamamlayıcı olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde, hizmet öncesinde edindikleri bilgi ve beceriler hesaba katılmalı ve "hizmet öncesi eğitim ve

mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri arasında bağlantı kurulduğundan emin olunmalıdır.

- Derslerin işlenişini daha etkili yapacağı ve öğrencilerin başarısında olumlu etkilerinin olma ihtimalinden dolayı "yerel ihtiyaçlara cevap veren ve okulun kendine özgü bağlamına uyarlanmış okul temelli, işbirlikçi ve öğretmenlerin aktif öğrenenler olduğu mesleki gelişim etkinlikleri" desteklenmelidir.
- Bir çok ülkede mesleki gelişime katılımda teşvik mekanizmaları işletiliyor olmakla beraber eğitim sistemleri kendi özgün bağamlarına göre en uygun teşvik sistemlerini bulmalı ve "mesleki gelişime katılım için teşvikler oluşturmalıdır."

UNESCO (2018) ise, Uluslararası Öğretmen İşgücü raporunda, öğretmenlerin niceliğinin ve niteliğinin artırılması hedefiyle birlikte, uygun mesleki gelişim etkinliklerinin sağlanmasını ve öğretmenlerin bilgi eksiklerini tamamlayıcı adımlar atılmasını ülke bazındaki politika yapıcılara önermiştir. Birleşmiş Milletlerin "Sürdürülebilir Kalkınma için Küresel Amaçlar" hareketinde herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik edecek "Nitelikli Eğitim" ve akabinde öğretmenlerin eğitiminde uluslararası işbirliğinin sağlanması aracılığıyla nitelikli öğretmen tedarikinin önemiyle ilgili uluslararası çağrılar yapmıştır. Bu bağlamda, UNESCO (2020) öğretmenlerin hayat boyu öğrenenler yetiştirmede kilit bir rol oynadığını, kendilerini hayat boyu öğrenenler olarak görmelerini ve bu şekilde de takdir edilmeleri gerektiğini ifade etmekte ve tüm hükümetlerin öğrencilerinin hepsinin nitelikli, profesyonel eğitime sahip, motive ve iyi desteklenen öğretmenler tarafından öğretim görmelerini sağlamasını 2030 hedefi olarak belirlemiştir (Crehan, 2016). UNESCO'nun (UNESCO, 2022a), öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında ülkelere tavsiyeleri şu şekildedir;

- Öğretmenlerin işe alımına rehberlik edecek, profesyonel öğretmenlik standartları ve yetkinlikleri çerçevesi geliştirilmesi, mesleki gelişimin biçimlendirilmesine yol gösterecek şekilde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin müfredatının yenilenmesi,
- Öğretimin işbirlikçi bir meslek olarak yeniden kurgulanması ve mesleki gelişimin de uygulama toplulukları, mentörlük programları ve akran öğrenimini işe koşacak şekilde yeniden tasavvur edilmesi,

- Mesleki gelişimin, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde sınıf odaklı olduğundan ve öğretmen tarafından yönlendirildiğinden emin olunması,
- Hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitime araştırma sorgulamanın dahil edilmesiyle öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirildiğinden ve yaşam boyu öğrenenler olduklarından emin olunması.

Dünya Bankası da (2019) ülkelerin eğitimle ilgili politikalarında, öğretmenlerin sürekli gelişimi için mesleki gelişimlerini destek ve motivasyon kaynağı olarak konumlandırmalarını politika yapıcılara önermektedir. Dünya Bankası'nın mesleki gelişim açısından ulusal düzeydeki politika yapıcılara yol gösterici olması amaçlanan tespitleri şu şekildedir (Béteille ve Evans, 2019):

- Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde akademik açıdan kendilerini geliştirememekte ve alanlarına özgü uzmanlık edinememektedirler ayrıca öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine yönelik bir politika yoktur.
- En iyi öğrencilerin öğretmen olarak işe alınamaması bir çok ülkede şikâyet edilen bir durumdur bu yüzden mesleğin statüsü arttırılmalı ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Ayrıca, nitelikli kişilerin işe alımı için alternatifler oluşturulurken düşük performanslı öğretmenler işten çıkarılabilir.
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre, uygulamalı, konu odaklı ve pratik yüksek kaliteli mesleki gelişim fırsatları okul içinde sağlamalıdır.
- Öğretmenlere yapılandırılmış ders planları verilmelidir ki hizmet öncesi eğitimdeki eksikleri telafi edilsin.

"Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri Raporu" ile ulusal düzeydeki verilerle karşılaştırma yapan Eurydice (2018) genel bir bakış sunarak öğretmen arz ve talebinin ileriye yönelik planlanması, mesleğe giriş, okullar arasında öğretmen hareketliliği, sürekli mesleki gelişim, kariyer yapıları, öğretmen yeterlilikleri ve değerlendirme sistemleri üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişiminde ulusal düzeydeki politika yapıcılara mesleğe giriş, göreve başlama, kariyer gelişimi ve öğretmen değerlendirmesini ön plana çıkarmalarını işaret etmiştir.

Uluslararası belgeler tespitleri doğrultusunda sundukları öneriler ve hedef alanları ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin çerçevesini öğretmen niteliği ve mesleki gelişim etkinliklerinin yapısı üzerinden çizmişlerdir. Uluslararası belgelerde öğretmen mesleki

gelişimi için oluşturulan bu bağlamın ulusal belgelerde de yansması hem izlenecek stratejilerde hem de uygulama adımlarında görülmektedir. 2019-2023 Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında, öğretmenlik mesleki gelişimi insan kaynakları yönetimi alanında ele alınmış olup, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gelişimlerinin desteklenmesindeki amaç, yeni bir mesleki anlayışı, sistemi ve modelini oluşturmak olarak açıklanmıştır ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili dijital beceriler, erken çocukluk eğitimi ve beceri eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu açıklanmıştır (MEB, 2019). 20. Milli Eğitim Şurasının önemli gündemleri arasında öğretmen mesleki gelişimine yer verilmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimine gösterilen bu ehemmiyetin nedeni ise açılış konuşmasında şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2021):

Yine hemen her ülkede yapılan araştırmalar gösteriyor ki, eğitimde niteliği artıracak en önemli unsur öğretmenlerdir. Bu sebeple Şûrada tartışılıp geliştirilmesini istediğimiz diğer önemli bir gündemimiz ise “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri”dir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaklaşımın değişmesi ihtiyacı hasıl olmuştur. Çıkış noktasının ise diğer ülkelerle karşılaştırma yapılmasını kolaylaştıran uluslararası kurum ve kuruluşların raporları olduğu açıktır. Bu yeni model 2023 Eğitim Vizyonunda “lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli” olarak tanımlanmış ve buradaki anlayış “kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacak” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018).

20. Milli Eğitim Şurasında, odaklanılan konulardan birinin "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olması son yıllarda “öğretmenin mesleki gelişimi” konusuna Türkiye’de politika düzeyinde verilen önceliğin en güncel yansıması olarak kabul edilebilir (Aktaş Salman, Düşkün ve Arık, 2021). Bu şurada, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yapılacaklar, öğretmen yetiştiriminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve öğretmenliğin statüsünün artırılması olarak ele alınmıştır. Şurada mesleki gelişimle ilgili öne çıkan ve hem On Birinci Kalkınma Planında hem de 2023 Eğitim Vizyonunda da tekrar eden hedefler şunlar olmuştur (MEB, 2018, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019);

- Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak yeniden yapılandırılmalı; yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümreleri daha işlevsel hâle getirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir.
- Belli aralıklarla ve merkezî olarak uygulanan mesleki gelişim programlarına ilaveten eğitim öğretim süreci içerisinde kurum türlerine göre öğretmen ve yöneticilerin kendi mahallinde mesleki gelişim programlarından sürekli olarak faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programları öğretmenlerin kariyer gelişimini destekler nitelikte planlanmalıdır. Bu bağlamda bölgenin, okulun ve öğretmenin gereksinimlerine uygun şekilde gelişim planları uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenler, atandıkları bölge ve okulun sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. şartlarına göre uyum ve mesleki gelişim programı eğitimine tabi tutulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen kurum ve kuruluşlarca verilen eğitimlerin akreditasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır.

Eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişim olarak kendini tanıtan ERG, yapısal dönüşümde eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olmasını, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesini ve her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasını ana unsurlar olarak ifade etmektedir. Kendisini bu alanda Türkiye için örnek bir sivil toplum kuruluşu olarak gösteren ERG'nin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ulusal tespitleri ve politika geliştirilmesi için öncelikli olarak işaret ettiği meseleler şu şekildedir (Aktaş Salman ve diğerleri, 2021; ERG, 2015);

- Deneyimli öğretmenlerin işbaşında eğitim hizmetleri ile, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise nitelikli ve işlevsel aday/uyum süreçleri ile desteklenmelerine gereksinim büyüktür.
- Mesleki gelişim programlarının başarısının izlenememesi bir sorun alanıdır.

- Mesleki gelişim programlarında yer alan eğitimcilerin çoğu zaman yeterli donanımına sahip değildir.
- MEB öğretmenleri, sunulan mesleki gelişim programlarından memnun değildir.
- MEB'in öğretmenleri düzenli bir biçimde hizmet içi eğitim etkinlikleri ile desteklediğini söylemek mümkün değildir.
- Devlet okulları açısından güven ortamının yıpranmış olması informal mesleki gelişim etkinliklerinin işlevini yitirmesine neden olmaktadır.
- Bireysel çabalar ve STK'lerin çalışmaları çok önemli ama öğretmenin iyi olma hâli ve mesleki gelişimi için tüm bunların sistemsal hâle gelmesi önemlidir.

Hem uluslarüstü hem de ulusal belgelerde söz konusu olan hedefler ve politika önerileri görüldüğü üzere öğretmen niteliğine ve mesleki gelişimin yapısına yönelik söylemler etrafında toplanmaktadır. Bu paralellik, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tanımlarda da görülmektedir. Örneğin MEB'e göre (2022a), mesleki gelişim, istihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir. TALIS'de öğretmenlerin mesleki gelişimi; bireysel beceri, bilgi, uzmanlığın vb.lerinin gelişimi için hizmet öncesi eğitimden sonra alınan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). Dünya Bankası'na (2019) göre “mesleki gelişim” terimi, öğretmenler için kariyerlerinin ilk aşamalarından mesleğe girişlerine kadar ve mesleğe başladıktan sonra devam eden tüm öğrenme fırsatlarını içerir. Eurydice Raporunda ise mesleki gelişimin tanımı şu şekildedir (Eurydice, 2018):

Bir öğretmenin kariyeri boyunca bilgi, beceri ve tutumlarını genişletmelerine, geliştirmelerine ve güncellemelerine olanak veren, hizmet içi eğitim. Resmi veya gayri resmi olabilir ve hem konu bazlı hem de pedagojik eğitimi içerir. Dersler, seminerler, akran gözlemleri ve öğretmen ağlarından destek gibi farklı formatlar sunulmaktadır.

Tüm bu tanımlar bir arada ele alındığında, Dünya Bankası'nın mesleki gelişimle ilgili tanımı hizmet öncesi eğitime de vurgu yaptığı için mesleki gelişimi diğer tanımlara göre daha kapsamlı bir çerçevede ele alıyor gibi gözükabilir ancak Dünya Bankası'nın hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişimdeki yerine yaptığı bu gönderme diğer belgelerde hedef alanları içerisinde kapsamaktadır. Örneğin OECD (2019), öğretmenlerin hizmet

öncesi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri arasında bağlantı kurulmasını bir hedef olarak ele alırken, hayat boyu öğrenenler olarak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri arasında bağlantıların sağlanmasını kilit nokta olarak değerlendirmekte ve hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişimle ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır (OECD, 2020):

Mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin ve okul liderlerinin başlangıç eğitimlerinin veya hizmet öncesi eğitimlerinin bir parçası olarak edindikleri bilgi ve becerileri dikkate alması ve üzerine inşa edilmesi gerekir.

Hizmet öncesi eğitimin niteliği ile ilgili daha detaylı çalışmaların yapılması gerektiği yönünde önerilere rastlansa da (OECD, 2019; MEB, 2021; UNESCO, 2022a), hizmet içi eğitim programlarında yenilik yapılmasının, hizmet öncesi eğitimde yapılacak yeniliklerden daha kolay olduğuna dair tüm belgelerde bir söylem birliği bulunmaktadır (DB, 2019; Popova, Evans ve Arancibia, 2016). Bu bağlamda niteliksiz kişilerin veya başka iş bulamayanların öğretmenliği tercih ettiği öne sürülerek hizmet öncesi eğitime yaklaşımların odak noktası ve hedefleri nitelikli adayları çekmek ya da adaylar arasından nitelikli olanları seçebilmek olarak sınırlandırılmış ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden niteliksiz geldikleri genel bir kabul olmuştur. Nitekim Türkiye açısından da öğretmen niteliğine yönelik tespit şu şekildedir (ERG, 2015):

Türkiye’de öğretmen niteliğini, müdürlerin gözünden değerlendiren araştırmalar, pek çok alanda öğretmen niteliğinin yetersiz görüldüğüne işaret etmektedir

UNESCO'nun bu yöndeki en büyük endişesi nitelikleri yetersiz, güvenilirmez ve yeniliklere isteksiz adaylardan oluşacak bir öğretmen neslinin uzun vadede geri dönüşü olmayan sonuçlar doğuracağı (Childress, Chimier, Raudonyte ve Tournier, 2019) iken Dünya Bankası'nın (2019) öğretmenlerin "niteliksizliklerini", "yetersizliklerini" ve "kaytarmaya açık oluşlarını" mesleki gelişimle aşılabilecek sorunlar olarak değerlendirmesi, mesleki gelişimden beklentiyi hizmet öncesi eğitimdeki eksikleri tamamlama ya da öğretmenlerin yetersizliklerini gidermeye yöneltmiştir:

(...) hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimi için tek ve en belirleyici itici güçtür ve niteliksiz veya yetersiz eğitim almış öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamamanın da tek yoludur (...) Dünya Bankası hem yetersiz öğretmenlere hem de nitelikli öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına destek vermiştir ve mesleki gelişime hizmet öncesi eğitimdeki eksiklikleri gidereceği için büyük ölçüde güvenmektedir (DB, 2019).

Mesleki gelişim hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamakla ilişkilendirilirken aslında daha büyük bir çerçeve içerisine yerleştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (DB, 2019):

Öğretmenlerin gelişimi için, eğitim programlarının daha geniş çerçevede ve tutarlı bir şekilde uygulanması gerekir. Yüksek performanslı ülkelerdeki gibi, öğretim kariyeri boyunca, seçme ve elemenin eşlik ettiği mekanizmalarla birlikte mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.

Hem öğretmenlik mesleğinin statüsünü arttırarak nitelikli işgücünü öğretmenliğe çekmek hem de kariyerleri boyunca motive bir şekilde öğretmenlerin mesleki olarak nasıl gelişeceklerinin haritasını çizebilmek hem de yetersiz performans gösteren öğretmenleri işten çıkarabilmek adına ülkelerin kendi içlerinde mekanizmalar geliştirmeleri gerektiği ve buna karşılık olarak da öğretmenlik mesleğinin kariyer yolu modellerine göre düzenlenmesi ve mesleki gelişim etkinliklerinin de kariyer yolu modelindeki aşamalara göre yapılandırılması önerilmektedir (Childress ve diğerleri, 2019; Crehan, 2016). Her ülkenin kendi dinamiklerine uygun bir kariyer yolu modeli geliştirebileceği belirtilerek belgelerde bir çok model örneği ele alınmıştır. Bu modellerin geliştirildikleri dönemlerin politik konjonktürüne göre "Keynesyen dönem" ve "Neoliberal dönem" olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Örneğin, Keynesyen dönem kariyer yolu modellerinde öğretmenlere yönelik teşvikler ve kariyerde ilerleme fırsatları, tecrübeye göre gerçekleşirken, artık neoliberal politikaların etkisiyle kariyerde ilerleme performans göstergelerine dayandırılarak rekabet teşvik edilmektedir. Mesleki gelişimde bu dönemlerin özelliklerine göre anlam bulmaktadır.

İlk dönem kariyer yolu modellerinde meslekte ilerleme dikey yönlüdür ve kendini geliştiren öğretmenler, sınıfın dışındaki rol ve sorumluluklara yönelir. Ancak okullardan ve sınıflardan bu nitelikli öğretmenlerin çekilmesi bir sorun olarak görülmektedir (Crehan, 2016). Bir yandan da bu modellerdeki "ömür boyu istihdam" garantisi öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacını ortadan kaldırdığı için eleştirilerek, kadroların bu kendini geliştirme ihtiyacı duymayan öğretmenlerle dolu olmasının sonucunda da genç ve nitelikli öğretmenlerin işe alınamadığı ileri sürülmektedir (Béteille ve Evans, 2019). Nitekim TALIS bulguları, öğretmenlik mesleğindeki kalıcı istihdamın mesleki gelişime katılımı ve işbirliğini düşürdüğünü göstermektedir (OECD, 2019, 2020).

İkinci dönem yaklaşımlarında özellikle Dünya Bankası'na göre (2019) genç ve nitelikli öğretmenleri işe alabilme ve niteliksiz olanları işten çıkarabilme kurgusu ön

plana alınmalıdır. Ayrıca bu modellerde öğretmenlerin mesleklerindeki yatay ve dikey ilerlemeleri hakkında çeşitli alternatiflerin yer alması ile, öğretmenlere meslekleri süresince yüksek kaliteli mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme olanakları sağlanırsa, öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve içsel motivasyonu yüksek kişilerin tercih edeceği öngörüsü ortak noktadır (Childress ve diğerleri, 2019). Son dönemde Türkiye bağlamında geliştirilen "Öğretmenlik Kariyer Basamakları" da devlet okullarında istihdam edilen öğretmenler için yatay hareketliliğe odaklanırken, öğretmenlerin mesleki gelişime devam etmelerini teşvik edeceği ileri sürülmektedir (MEB, 2022c). 20. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili bölümde özel okul öğretmenlerinin özlük haklarının korunmasına dikkat çekilmektedir:

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle asgari aynı düzeyde özlük haklarına sahip olmaları yönünde düzenleme yapılmalıdır.

"Öğretmenlik Meslek Kanunu"nu resmi ve özel okullarda çalışan tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu her ne kadar özel okul öğretmenlerini kapsıyor gözükse de öğretmenlik kariyer basamakları özel okullarda yürürlükte olan bir süreç değildir. Hatta özel okul öğretmenleri "uzman öğretmenlik" ya da "başöğretmenlik" gibi unvanlar kazansalar dahi devlet kadrosuna geçemedikleri sürece bu unvanların sağladığı hakları kullanamayacaklardır. Özel okul öğretmenleri açısından, kullanamayacakları bu unvanları almadaki motivasyonun özel okullarda istihdam edilirken nitelikli ve yeterli olduklarını kanıtlamanın sağlayacağı rekabet avantajı olmaktan öteye geçemeyeceği açıktır.

TALIS çalışmasına göre mesleki gelişim hem insan kaynağını geliştirme hem de nitelikli insan kaynağını öğretmenlik mesleğine çekme görevi gördüğünden kariyer yolu modellerinde aktif bir yapı taşı olarak konumlandırılmalıdır (OECD, 2020). Bu doğrultuda TALIS bulguları öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilişkilendirilerek kariyer yolu modellerine yönelik hedef ve politika önerileri sunulmuştur. TALIS analizlerinin neticesinde öğretmenlik kariyer yolu modelinde öne çıkan aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (OECD, 2020);

- Öğretmenlik hizmet öncesi eğitime ve liderlik hazırlığına yüksek nitelikli adayları çekmek ve seçmek,
- Yüksek kaliteli hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim yoluyla eğitim profesyonellerini geliştirmek,

- Giriş eğitimleri, mentörlük ve işbirliği ile öğretim profesyonellerinin büyümesini desteklemek,
- Özerklik, liderlik ve kariyerde ilerleme fırsatları ile öğretim profesyonellerini güçlendirmek,
- Tatmin edici işler, esenlik ve ödüllendirici ve doyurucu iş koşulları ile öğretim profesyonellerini elde tutmak.

İlk dönem kariyer yolu modellerinde mesleki gelişime katılmak öğretmenin kendi inisiyatifinde gelişimini devam ettirmesi olarak anlam bulurken, ikinci dönem kariyer yolu modellerinde mesleki gelişime katılmak işe girmek, işte kalmak ve kariyerde ilerlemek için araçsallaştırılmakta ve öğretmenin kariyerindeki aşamaya göre nitelik kazanmasına yaramaktadır. Böylece daha genelde mesleki gelişim öğretmenlerin hizmet öncesinden hizmete başladıktan sonraki aşamaları da kapsayacak şekilde nitelik kazandırma söylemi ile anlam bulmuştur. Bir başka deyişle mesleki gelişimin en büyük gerekçesi hem ulusal hem de uluslararası belgelerde öğretmenlere nitelik kazandırmak olarak temellendirilmiştir:

Öğretmenlerin niteliğini arttırmak, hizmet öncesi eğitimden mezun olanların geliştirilmesi demektir (DB, 2019).

Sürekli mesleki gelişim (SMG), öğretmenlere yeterliliklerini geliştirme ve bunları günümüzün hızlı değişen ortamına uyarlama fırsatı verir (Eurydice, 2018).

Eğitim kalitesinin ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi, öğretmenleri sınıfa sokmaktan daha fazlasını gerektirecektir: bu öğretmenlerin üst düzey profesyonel standartlara göre nitelikli olması ve kariyerleri boyunca eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekir (UNESCO, 2018).

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim amacıyla Bakanlığımızca öğretmenlere yönelik birçok mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir (MEB, 2017)

Mesleki gelişime öğretmenlere nitelik kazandırma görevinin yüklendiğini gösteren bu söylemler öğrenci başarısı ve eğitimle ilgili reformların uygulanabilmesi gerekçe gösterilerek mesleki gelişimin çerçevesi bu iki amaca yönelik nitelik kazandırma olarak daraltılmaktadır. Mesleki gelişimi eğitim reformları ile ilişkilendiren söylemler şu şekildedir:

OECD ülkelerinde, herhangi bir eğitim reformunun başarılı olması için en temel unsur mesleki gelişim etkinlikleridir. Mesleki gelişim öğretmenlerin, politika girişimlerinde bilinçli ve önemli alıcıları olarak gerekli becerileri edinmelerini sağlar (OECD, 2019).

Eğitim sisteminde tüm aktörlerin uyum içinde hareket etmesi gerekliliğine istinaden, öğretmenlerin mesleki gelişimlerle eğitimde hedeflenen reformları yerine getirecek şekilde yapılanmalarını sağlamak hedeflenmektedir (DB, 2019).

Öğretmenlerin bu hızlı değişime ve ortaya çıkan farklı eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri ve çözüm üretebilmeleri için, hizmetiçi eğitim faaliyetleri bu yönde işe koşularak sürece önemli katkıda bulunacaktır (MEB, 2017).

Sürekli değişen bir öğretim ortamının beraberinde öğretmenlerin bu yeni taleplere öngörülü bir şekilde yanıt verebilmeleri için desteğe ihtiyaç duyduğu (Eurydice, 2018) ve eğitimdeki reformların gerçekleşmesindeki kilit taşının öğretmenler olduğu (DB, 2019) söylemleriyle mesleki gelişime öğretmenleri bu reformları hızlı bir şekilde sahada uygulayacak becerilerle donatması işlevi verilmektedir. Yani UNESCO'nun (2022a) ifadesiyle "mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin eğitimi dönüştürmesinde hayati öneme sahiptir". Öğretmen niteliğine verilen bu öneme ulusal belgelerde de rastlanmaktadır:

Bir ülkede eğitimle ilgili çıktıları iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini geliştirmekten geçmektedir (MEB, 2017).

Nitelikli öğretmen vurgusuyla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerekçelendirildiği bir diğer söylem alanı öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısı uluslararası belgelerde 21. yüzyıl becerilerini kazanma (Caena, 2011), teknoloji zengini bir dünyaya hazır olma (Boeskens ve diğerleri, 2020), akademik başarı (UNESCO, 2018) veya TIMSS ve PISA sınavlarındaki yüksek puanlar (OECD, 2019, 2020) ile ilişkilendirilmekte ve öğretmenlerin niteliğine dikkat çekilmektedir:

Kayıtlı oldukları okul türü ne olursa olsun, bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesini sağlamak için tüm öğrenciler nitelikli öğretmenlere eşit erişime sahip olmalıdır (OECD, 2019).

İyi eğitim ancak iyi öğretmenlerle verilebilmektedir ve okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesinin ötesine geçmemektedir (ERG, 2015).

Mesleki öğrenmelerin başarılı olması demek, öğrencilerin kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olması demektir (Boeskens ve diğerleri, 2020).

Öğretmenin kalitesinin, okulun ve eğitim sisteminin kalitesiyle ilişkilendirildiği bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin başarısına sağlayacağı katkılar hem ulusal hem de uluslararası belgelerde sıklıkla tartışılmıştır:

İyi eğitilmiş öğretmenler, sınıflarında öğrencilerin öğrenmesini ilerletmek için daha iyi performans sergileyen öğretmenlerdir. (...) Öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenin etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimini gerektiren kaliteli öğretime bağlıdır. (...) Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin amacı “öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının sürekli gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi yoluyla öğretimin kalitesini artırarak, etkili öğretim yaklaşımlarını belirleyerek ve bunlardan öğrencinin faydasına olacak şekilde yararlanarak öğrenme kalitelerini artırmaktır” (DB, 2019).

Bugün eğitim sistemlerinin en büyük endişesi, öğrencilerin günümüz toplumunda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve yetkinlikleri edinmelerini sağlayamamaktır. İş istikrarsızlıklarının, göçün, demografik dönüşümün ve küreselleşen ekonominin toplumun ihtiyaç ve taleplerini sürekli olarak yeniden tanımladığı hızla değişen günümüz dünyası için bu zorlu bir görevdir. Bu değişimler karşısında öğrencilerinin daha yetkin, rekabetçi ve topluma uyum gösteren yetişkinler olarak yetişmelerine yardımcı olabilmek için öğretmenler kendi becerilerini güncel ve geçerli tutmalıdırlar. Eğitim sistemlerinin bulduğu çare çeşitli mesleki gelişim türleri tasarlayarak, uygulayarak ve teşvik ederek öğretmenleri desteklemektir (OECD, 2019).

Öğretim kalitesi, öğrenciler için olumlu eğitim çıktılarının sağlanmasında temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kariyerleri boyunca becerilerini geliştirmeye devam edebilmeleri ve en önemlisi, öğretmeye motive olmaları önemlidir (Eurydice, 2018).

Kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağı öğretmen niteliğidir (ERG, 2015).

Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını artırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu yüzden hızla değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek, yeterliklerini ve yeteneklerini artırmak hayati öneme sahiptir (MEB, 2017).

OECD'nin (2019) söylemi ile öğrenci başarısı için çarenin öğretmenlerin mesleki gelişiminde olduğuna işaret edilmektedir. Öğrencinin hayat boyu öğrenen olarak başarılı olmasının neredeyse tek koşulunun iyi bir mesleki gelişime tabi olan öğretmenden geçtiği ve her öğrencinin nitelikli bir öğretmeni hak ettiği gerekçeleri ile uluslararası örgütler bu alandaki girişimlerini gittikçe daha çok arttıracaklarını belirtmektedirler (Boeskens ve diğerleri, 2020; DB, 2019; UNESCO, 2022a).

Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Uluslararası ve ulusal belgelerdeki söylemlerde görüldüğü üzere mesleki gelişim eğitim reformlarının uygulanabilmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek hayati öneme sahiptir ama her mesleki gelişim fırsatı eşit şekilde oluşturulmamıştır (Béteille ve Evans, 2019). Dünya Bankası'na göre (2019), şu anda dünyada uygulanmakta olan öğretmen mesleki gelişim programlarının çoğu başarılı bir programın sahip olması gereken özelliklere sahip olmamalarının beraberinde, bir mesleki gelişim faaliyetine katılmak öğrenci başarısında istendik yönde kazanımları garantilememekte hatta çoğu zaman hüsrarla sonuçlanmaktadır (Béteille ve Evans, 2019). Bir diğer yandan da öğretmenlerin mesleki gelişimini daha az maliyetle sunma arayışında ülkeler arasında bir ortaklık olduğunu belirten OECD (2019), mesleki gelişime katılımın öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısına etkisini ve mesleki gelişim türlerinden hangilerinin daha etkili olduğunu tespit etmek için politik bir ilgi olduğunu belirtmektedir.

Bu söylemler ve mesleki gelişime yapılan milyonlarca dolar yatırımın, proje ve girişimlerin istendik çıktılara ulaşmadığı (DB, 2019) kanısı mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğinden nasıl emin olunacağına yönelik sorgulamaları gerekçelendirmektedir. Bu bağlamda uluslararası kuruluşlar "yüksek düzeyde ihtiyaç duyulan alanlara odaklanarak, yüksek kaliteli mesleki gelişim sağlamayı" hedeflerinin arasına almış (OECD, 2019, 2020) ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin nitelikli hizmet içi eğitimle sağlanmasını önermişlerdir (UNESCO, 2022a). Bazı mesleki gelişim faaliyetlerinin diğerlerinden daha etkili olduğu (Boeskens ve diğerleri, 2020) ve sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi gerektiği de belirtilerek (UNESCO, 2022a) bir mesleki gelişim faaliyetini nelerin etkili yapabileceğine dair söylemler mesleki gelişimin yapısı ve türü, odaklanılacak konu alanları ve mesleki gelişim etkinliklerinin akreditasyonu etrafında toplanmıştır.

Mesleki Gelişimin Yapısına ve Türüne Yönelik Söylemler. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok çeşitli teknikler ya da türler olabilir, bunlar arasında eğitim ve kurslara gitmek veya diploma programlarına katılmak, zorunlu hizmet içi eğitimlere dahil olmak veya akran işbirliği ve mentör desteği almak ya da mesleki okumalar yapmak olabilir (Childress ve diğerleri, 2019). TALIS'de öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim türlerinin konferanslar, çalıştaylar, sertifika programları gibi

yapılandırılmış formal etkinliklerden çevre yapma (networking), okul içinde akranlardan öğrenme, mesleki okuma yapma gibi informal etkinliklere kadar çeşitlilik gösterdiğine ulaşılmıştır (OECD, 2020).

OECD'nin tespitleri, öğretmenlerin öğrenmesini desteklemek için ortaya çıkan çeşitli yaklaşımlardan bazılarının diğerlerine göre öğrencilerin başarısında ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde daha etkili olduğu yönündedir. Bunlar okul temelli, öğretmenin liderlik ettiği ve doğrudan öğretmen ve öğrenci ihtiyacına yönelik olanlar ve aynı zamanda işbirliğini teşvik edenlerdir (Boeskens ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin türlerinde çeşitlilik olmasının daha etkili olacağı söylemiyle (OECD, 2019), alan ve müfredat içeriğine yoğunlaşan ve öğretimde işbirlikçi yaklaşımları ve aktif öğrenmeyi içeren unsurların öğretmenlerin mesleki gelişimini etkili yaptığını ileri sürülmektedir. Ancak TALIS'de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim türleri incelendiğinde, kurs/seminer (%76) ve mesleki okumalar (%72) en çok katılım gösterilen mesleki gelişim türleri arasında yer alırken işbirlikçi türler için katılımın daha düşük olduğu tespit edilmiştir (%44). Bu gerekçeler ve tespitler doğrultusunda politika yapıcılara, "yerel ihtiyaçlara cevap veren ve okula özgü bağlamlara uyarlanabilen okul temelli, işbirlikçi ve aktif mesleki gelişimin teşvik edilmesi" önerilmektedir (OECD, 2019, 2020):

Etkili olan bir mesleki gelişim faaliyeti, okul düzeyinde tasarlanan ve uygulanan yaklaşımlar içerir böylece eğitimin yerel ihtiyaçlara cevap vermesi ve okula özgü bağlamanın dikkate alınması sağlanmış olur. Bunun neticesinde, mesleki gelişim katılımcıların günlük işleri ile daha alakalı hala gelir.

Bu söylem doğrultusunda OECD (2019) öğretme deneyimini, okul bağlamını ve öğretmenler arası işbirliğini bir araya getiren okulun işleyişine gömülü mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ders işleyişlerini geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Nitekim Dünya Bankası (2019) da iyi tasarlanmış ve uygulanmış bir mesleki gelişim etkinliğinin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirdiğini ama tek başına yeterli olmadığını tespit etmiş ve öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen ortamların kurulmasının bir şart olduğunu ifade etmiştir (DB, 2019). Bir başka deyişle, OECD'ye göre (2020) öğretmenler dışarıdan sağlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmış olsalar dahi, bu öğrenme deneyimi okul bağlamları ile ilişkilidir. Okullar öğretmenlerin mesleki öğrenmeler gerçekleştirdikleri alanlar olarak mesleki gelişimde önemli rol oynamaktadırlar (Boeskens ve diğerleri, 2020). Bunun başarılmasında en önemli rol okul liderlerine verilmiştir:

Okul liderlerinden yalnızca okulların idaresine ve yönetimine liderlik etmesi değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme geliştirici ortamlar oluşturmaları da beklenmektedir. Bunun için liderler okul gelişim planları hazırlayabilir, öğretmenlerin işbirliğine ve etkili mesleki gelişime dahil olmalarını teşvik edebilir (OECD, 2020).

Okul liderlerinin sadece öğrenci başarısı için değil aynı zamanda öğrencilerin esenlikleri için de ortak bir hesapverebilirlik duygusu etrafında mesleki gelişim oluşturmadaki önemleri aşıkardır. (...) Öğretimsel liderliklerinin bir parçası olarak, okul yöneticileri ve liderlik ekipleri gelişim fırsatlarını belirleme veya önermede ve öğretmenlerin ihtiyaçları ile ilgili tespitleri doğrultusunda okul temelli etkinlikler başlatmada önemli rol oynarlar (Boeskens ve diğerleri, 2020).

Yukarıdaki söylemlerin paralelinde Dünya Bankası da okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine liderlik ettikleri öğretimsel liderliğin olmaması durumunda "iyi tasarlanmış ve iyi uygulanmış mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını iyileştiremeyeceğini" belirtmiştir (DB, 2019).

Söylemlerden görüldüğü üzere okul temelli mesleki gelişimde, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları teknik ve yöntemleri geliştirmek amacıyla sınıf deneyimi, okul bağlamı, öğretmenlerin meslektaş dayanışması ve öğretimsel liderlik bir arada ele alınmıştır. Bu sürecin nasıl yürütüleceğine yönelik OECD'nin (2019) önerisi şu şekildedir:

Öğretmenler haftalık ya da aylık olarak bir araya gelerek sınıflarda nasıl ders işlediklerini tartışabilir, birbirleriyle fikir alışverişi yapabilir ya da uygulamaları üzerinde dönüşümlü düşünebilirler. Her okul kendine özgü bir mesleki gelişim topluluğu kurabilir.

Dünya Bankası da, yüksek başarı gösteren ülkelerden yola çıkarak okul temelli mesleki gelişimde yeni başlayanlara mentörlük, öğretmenlere daha az iş yükü ve ortak planlamaya ayrılmış zaman dilimlerinin yanı sıra müfredat ve ölçme değerlendirme geliştirilmesine ve kararların alınmasına öğretmenlerin katılımını sağlayan ve işbirliği içeren mesleki gelişim faaliyetlerin okulun programına temellendirilmesini önermektedir (Popova ve diğerleri, 2016).

Okul temelli mesleki gelişimin etkili bir yöntem olarak görülmesinde sadece öğrenci başarısına ya da derslerin işlenişine sağlayacağı katkıya değinilmemiştir. OECD'nin okul temelli mesleki gelişimle ilgili tespit ettiği diğer faydalar şunlardır (OECD, 2019, 2020);

- Okulun kapasitesi ve işleyişine bağlı olduğu için öğretmenleri ve liderleri desteklemenin tasarruflu bir yolu olabilir; verimi artırır ve maliyeti düşürür.
- Okul içinde öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme ve okul gelişimine yönelik ortak hareketi başlatma ve güçlendirme potansiyeline sahiptir.
- Okul tarafından gelişimleri için desteklendiğini düşünen öğretmenler, çalışma şartlarından memnun olma eğilimi gösterirler.

Uluslararası belgelerde vurgulanan okul temelli yaklaşım 90'lı yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının da gündemine girmiş ve proje olarak tüm yönleriyle kâğıt üzerinde kurgulanmıştır lakin sürdürülebilir bir uygulama olmamıştır (ERG, 2015).

Belli aralıklarla ve merkezî olarak uygulanan mesleki gelişim programlarına ilaveten eğitim öğretim süreci içerisinde kurum türlerine göre öğretmen ve yöneticilerin kendi mahallinde mesleki gelişim programlarından sürekli olarak faydalanmaları sağlanmalıdır (MEB, 2021).

Ulusal belgelerde mesleki gelişime okul temelli yaklaşımın artık projelendirmeden uzak bir söylemle ele alındığı daha çok okul içerisinde yöneticilerin inisiyatifinde geliştirilecek bir zemine oturtulduğu görülmektedir. Ancak okul temelli uygulamalarda özellikle, mentörlük veya koçluk uygulamalarının tercih edilmesi önerilen türler olarak TALIS'de de tavsiye edildiği üzere, ulusal belgelerde mentörlük uygulaması ile ilgili bu teşvikin cevap bulduğu görülmektedir (MEB, 2021):

Öğretmen kıdeminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurularak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul tabanlı mentörlük programları uygulanmalıdır.

Aslında OECD, mentörlük, koçluk veya yönetime aktif katılım gibi etkinliklerle okulda işbirliği kültürünün oluşturulmasını ve işbirlikçi öğrenme topluluklarının başlatılmasını önermektedir ve UNESCO da okul temelli mesleki gelişimde bilgi edinimini arttırmanın güçlü bir yolu olarak öğretmenler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Childress ve diğerleri, 2019). Ancak etkili bir mesleki gelişimin özelliği olarak öğretmenler arası işbirliği sadece okul içinde sınırlı tutulmamaktadır. Nitekim TALIS'de öğretmenlere katıldıkları etkili mesleki gelişim faaliyetleri hakkında sorular sorulduğunda, öğretmenler genellikle işbirlikçi öğrenme fırsatlarını etkili bir mesleki gelişimin temel bir özelliği olarak belirtmişlerdir (OECD, 2020). Etkili mesleki gelişimde işbirliği şu şekilde açıklanmaktadır:

Bireysel modellerle karşılaştırıldığında, mesleki gelişim fırsatlarında bağlamsal bir faktör olarak işbirliği, öğretmenlerin öğrenimini geliştirmek için yararlı olabilir (OECD, 2020).

Öğretmenlerin dönüştürücü bir rol oynayabilmesi için, mesleki gelişimde 'öğretmenler arası işbirliği ve akran öğrenmesi' öne çıkarılmalıdır. Böylece geleneksel ve dijital teknolojiler kullanılarak, zaman ve mekan sınırlaması olmadan sınıflara entegre edilebilen ve sürdürülebilir dönüştürücü sistemler, süreçler ve ortak uygulamalar oluşturulabilir (UNESCO, 2022a).

Bu söylemlerden işbirliğinin mesleki gelişim bağlamında önem kazandığı görülmektedir. Bir diğer yandan da öğretmenler arasında paylaşımların yapıldığı ve işbirliğinin kurulduğu mesleki ağlara katılmak, mesleki gelişimin yenilikçi ve etkili bir türü olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019):

Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği yapmaları ve fikirlerini paylaşmaları için teşvik edildiği mesleki bir çevre oluşturmaktadır. Ağ kurma fırsatları, bilginin birlikte inşasına, öğretmenlerin asıl ihtiyaçlarına daha iyi uyan destekleri sağlamaya ve pedagojik yeniliklere fırsat vermektedir.

Dünya Bankası (2019) da öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemine binaen yaptığı saha araştırmasında akran öğrenmesini ya da işbirlikçi çalışmayı teşvik etmek için aynı okuldan veya farklı okulların aynı sınıf seviyesindeki öğretmenleri bir araya getirecek bazı girişimlerin olduğunu ama bunun sistemli yapılmadığı verisine ulaşmış ve bunun teşviki ile ilgili önlemler alınacağını belirtmiştir. UNESCO'ya göre (2019), öğretmenlerin ortak bilgi ve kaynaklara erişmesi sınıfta kullandıkları yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğretim içerikleri de zenginleşecektir. OECD'nin, politika yapıcılara önerileri şu şekildedir (OECD, 2019):

Akran gözlemi, kendi dersini kaydedip gözlemini yapma (self observation) ve koçluk okul kültüründe öğretmenler arasında kurulabilecek etkili işbirliğini destekleyen türlerdir. Bunlar tüm okul topluluğunun üyelerinin katılımını gerektiren günlük okul görevleri arasına dahil edilebilir.

Kurs veya seminerlere katılım veya mesleki okumalar yapmak gibi bazı etkinlikler, daha çok bilgi temelli becerileri geliştirirken, mesleki ağlara katılma veya koçluk işbirliği ve sosyal becerileri geliştirmektedir.

Öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapabilecekleri fırsatların ve ortamların olması mesleki gelişimleri açısından fayda sağlayacağına yönelik söylemlerin yanı sıra

öğretmenler arasında kurulan işbirliği öğretmenlerin motivasyonlarında belirleyici bir unsurdur (Childress ve diğerleri, 2019). Nitekim pandemi sürecinde öğretmenler arasındaki işbirliğinin mesleki gelişim açısından bu anlamdaki önemi daha da görünür kılınmıştır:

Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin hem motivasyonlarının hem de dijital becerilerinin artmasında ve salgın koşullarında öğretmenlerin güçlenmesinde önemli bir rol oynadığı görülüyor (Aktaş Salman ve diğerleri, 2021).

İşbirliğinin mesleki gelişimi desteklemesi için sunulan bu ortam ve fırsatlarda öğretmenlerin özne olmalarına dikkat çekilmekte ve olabildiğince çok öğretmen ve paydaşın erişimi ve etkileşimine imkân sağlanması vurgulanmaktadır (Childress ve diğerleri, 2019). Uluslararası belgelerde öne çıkan öğretmen ağlarının kurulması ve okul içi işbirlikçi öğrenme topluluklarının oluşturulması ve desteklenmesine yönelik bu önerilerinin ulusal belgelere de "öğretmenler tarafından geliştirilen örnek uygulamaların, Millî Eğitim Bakanlığınca dijital bir platform üzerinde sergilenerek diğer öğretmenlerin kullanımına sunulmasını sağlama" hedefi ile yansıdığı görülmektedir.

Mesleki Gelişimde Odaklanılması Önerilen Konu Alanları. Etkili mesleki gelişimde, uluslararası belgelerde öne çıkan sorgulamalardan bir tanesi hangi alanda mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğu olmuştur. OECD'ye göre (2020), öğretmenlerin günümüzdeki zorluklara ve eğitim sistemlerinin politik önceliklerine dayalı olarak kendi yeterliliklerinde güncellemeleri gereken alanlar hakkında farkındalıkları artmıştır. TALIS çalışmalarında, öğretmenlerin katıldıkları ve katılmak istedikleri mesleki gelişim alanları derinlemesine analiz edilmesiyle, politika yapıcılarının hangi mesleki gelişim alanlarına öncelik vermesi gerektiğine dair söylemler gerekçelendirilmiştir.

OECD ülkeleri genelinde öğretmenler, belirli ders alanlarına, dersin pedagojisine ve genel pedagojik konulara odaklanan konu veya içerik odaklı etkinliklerde yer alma eğilimindedir (OECD, 2019). Dünya Bankasına göre (2019), etkili bir mesleki gelişim öğretmeni konu içeriği ve pedagojik stratejilerle donatır (Béteille ve Evans, 2019).

Dünya Bankası ise öğretmenleri ve gelişim aşamaları ve gelişim alanlarına göre ihtiyaç duyacakları mesleki gelişim yaklaşımlarını dört başlıkta toplamıştır (DB, 2019);

- Vasıfsız Öğretim (unskilled teaching): Hazırlıksız olanları kastedir. Mesleki gelişim programları, yapılandırılmış bir şekilde içerik ve pedagoji ile ilgili bilgi

ve becerilere odaklanmalıdır mesela yazılı ders planları vermek gibi ve eğitim sistemi içerisinde denetim ve destek sağlanmalıdır.

- Mekanik öğretim: Mekanik bir şekilde ders işleyen öğretmenleri kasteder. Mesleki gelişim programında, öğretmenlere çeşitli kılavuzlar ve ders kitaplarıyla birlikte yeni öğretim teknikleri ile ilgili bilgi verilmesine ve modelleme yapılmasına gerek vardır. Ayrıca sürekli olarak destek verilmesine ihtiyaç duyarlar.
- Rutin öğretim: Sınırlı bir yöntem dağarcığı olan öğretmenler. Mesleki gelişim, daha geniş çerçevede deneyimler sunacak şekilde yöntem ve bilgilerini genişletmelidir.
- Dönüşümlü düşünen öğretim: Kendi durumlarına göre, yöntem repertuarlarını değiştirebilen öğretmenler. Bu öğretmenler dönüşümlü düşünürler ve yeteneklidirler bu yüzden de mesleki gelişimde onların desteklenmesini sağlamak için dönüşümlü düşünme yeteneklerinden faydalanılmalıdır.

Öğretmenler için yapılan bu sınıflamada Dünya Bankası (2019) önceliği düşük becerili öğretmenlere verdiğini, çünkü bu öğretmenlerin beceri repertuarlarını geliştirmek için daha çok rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buradaki destek, bir dersin nasıl öğretileceği ile ilgili detaylı planlar sağlamaya kadar gitmektedir. Bu bağlamda Dünya Bankası'nın en çok destek verdiği mesleki gelişim alanı, pedagoji ve müfredat ile ilgili konular olmuştur (DB, 2019).

Ulusal belgeler arasında öğretmenlerin mesleki gelişimindeki konu alanlarına rehberlik amacı taşıyan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olarak üç alan belirlenmiştir (MEB, 2017). Daha özelde ise öğretmenlerin mesleki gelişim alanları "alan bilgisi", "alan eğitimi bilgisi", "mevzuat bilgisi", "eğitim öğretimi planlama", "öğrenme ortamları oluşturma", "öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme", "ölçme ve değerlendirme", "milli, manevi ve evrensel değerler", "öğrenciye yaklaşım" ve "iletişim ve işbirliği" olarak detaylandırılmış ve öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapabilmelerini de yeterlik olarak sınıflamaya dahil edilmiştir (MEB, 2017). Ulusal belgelerde ayrıca yabancı dil, rehberlik, matematik ve Türkçe öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili gelişimlere ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır:

Rehberlik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ihtiyaç olarak tespit edilmiştir (MEB, 2019).

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenecektir (MEB, 2018).

Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına uyumunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Hem ulusal hem de uluslararası belgelerde alan bilgisine yönelik mesleki gelişimde "alanla ilgili bilgi ve anlayış", "alanla ilgili pedagojik yeterlilik" ve "müfredat bilgisi" öne çıkan eğitim başlıkları olmuştur. Hatta çoğu ülkede %70'in üzerinde katılım oranlarıyla en popüler iki etkinlik türü, “konu alan(lar)ım hakkında bilgi ve anlayış” ve “konu alan(lar)ımı öğretmede pedagojik yeterlilikler” olarak tespit edilmiş ve bu eğitimlere ilköğretim öğretmenlerinin daha çok katıldıklarına ulaşılmıştır (OECD, 2019).

Öğrencilerin ilerleyen yıllarda şu an bilinmeyen mesleklere sahip olacağı öngörüsüyle eğitim sistemlerine ve öğretmenlerin mesleki gelişimindeki konu alanlarına yapılan uluslararası müdahaleler gerekçelendirilmektedir. Bu bağlamda TALIS çalışmasında ders alan bilgisine yönelik mesleki gelişimin yanı sıra ele alınan mesleki gelişim konu alanları şunlar olmuştur (OECD, 2019);

- Öğrenci değerlendirme uygulamaları
- Öğretimde BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) becerileri
- Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi
- Disiplinler arası beceriler
- Öğrenci değerlendirmelerinin analizi ve kullanımı
- Bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları
- Özel gereksinimi olan öğrencilere öğretim
- Öğretmen-veli işbirliği
- Okul yönetimi ve idaresi
- Çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim
- Farklı kültür veya ülkelerden insanlarla iletişim

Dünya Bankası da pedagoji ve müfredata ek olarak öğretmenlere çeşitli konu başlıklarında mesleki gelişim sunmaktadır; destek verdiği eğitim başlıkları öğrenci

değerlendirmesi, teknolojinin pedagojisi, sayısal beceriler, çoklu sınıf düzeylerinde öğretim ve okuryazarlıktır.

Uluslararası belgelerde bu konu alanlarından, öğretmenlerin "özel gereksinimi olan öğrencilere öğretim", "öğretimde BİT becerileri" ve "çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim" alanlarında eğitimlere daha çok ihtiyaçları olduğu tespit edilmiş (Eurydice, 2018; OECD, 2019) ve "öğretimde inovasyon ve BİT'in etkili kullanımına yönelik açık görüşlü olmayı geliştirme" ve "kapsayıcı sınıflar ve okulların ihtiyaçlarını karşılamak için okul liderlerinin ve öğretmenlerin kapasitelerinin oluşturulması" hedefleri konulmuştur (Béteille ve Evans, 2019; Boeskens ve diğerleri, 2020; UNESCO, 2020).

Bunların yanı sıra mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen tükenmişliğini, dayanıklılığı ve çevikliğini de konu alması gerekliliği bu belgelerde öne çıkan bir diğer söylemdir (Childress ve diğerleri, 2019; UNESCO, 2022a). OECD (2019) TALIS ile öğretmenlerin işlerinden memnun olma ve özgüvenlerini arttırmada mesleki gelişimin önemini kanıtladığını ileri sürmektedir. Özellikle öğretmenlik kariyer modellerinde, öğretmenlerin işlerine devam edebilmeleri ve içsel motivasyonlarını koruyabilmeleri için mesleğe başladıkları ilk yıllarda oryantasyon eğitimleri ile ön plana çıkan bu husus, mesleğin ilerleyen yıllarında ise pandemi gibi eğitimde dönüştürücü etkisi olan durumlara daha kolay uyum sağlayabilmek adına gerekçelendirilerek sunulmaktadır (Aktaş Salman ve diğerleri, 2021; Eurydice, 2018; OECD, 2019). Yani öğretmenlerin zorluklar karşısında "gelişim zihniyeti"ne sahip olmaları amaçlanmaktadır (UNESCO, 2018). Girişimci bir yaklaşımla çözüm bulma motivasyonuna sahip olmalarını destekleyecek iç motivasyonlarını teşvik edici mesleki gelişim etkinliklerine odaklanılması gerektiği ileri sürülmektedir (UNESCO, 2018, 2022a).

Uluslararası belgelerde daha detaylı ve geniş bir şekilde ele alınan konu alanları, ulusal belgelerde "güncel ihtiyaçlar" terimi ile ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2019-2023 Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planında, güncel ihtiyaçlar biraz daha net bir şekilde ifade edilmiştir; “dijital beceriler”, “erken çocukluk eğitimi”, “beceri eğitimi” ve “rehberlik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim”. 20. Milli Eğitim

Şurasında ve 2023 Eğitim Vizyonunda öne çıkan söylemler şu şekilde olmuştur (MEB, 2018, 2021):

Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir. Bu kapsamda teknoloji, uzaktan eğitim, harmanlanmış eğitim, çevrim içi psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, yabancı dil, bağımlılıkla mücadele, temel sağlık bilgisi, afet yönetimi ve acil durum eğitimleri verilmelidir.

Bu söylemlerle birlikte On Birinci Kalkınma Planındaki "Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir." hedefi ile güncel ihtiyaçlar terimi bir arada ele alındığında, bir yandan öğretmenlerin mesleki gelişiminin ucu açık bırakılmış bir yandan da öğrencileri mesleklere hazırlama yani geleceğin işgücünü yetiştirmeye yarayacak becerileri edinme olarak sınırlandırdığı görülmektedir.

Mesleki Gelişimde Akreditasyon. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde bir çok eğitim sağlayıcısının aktif rol aldığını bunun beraberinde de kamu finansmanını ve öğretmenleri çekmek için birbiriyle rekabet eden ve giderek çeşitlenen oldukça zengin ve aktif bir tedarikçi pazarına şahit olunduğunu tespit eden OECD (2020), "mesleki gelişim sağlayıcılarının pazarını yönetmek" adına bir hedef alanı tespit etmiştir. Bu pazarda hem yüksek öğretim, öğretmen okulları vb. örgün eğitim kurumlarının hem de bu işten kar elde eden ticari sağlayıcıların aktif rol aldıkları tespit edilmiştir.

UNESCO'nun mesleki gelişim fırsatlarının bolluğu, kalitesini ve öğrencilerin başarısını arttırmaya yarayacağını garanti etmeyeceği endişesi (Childress ve diğerleri, 2019), OECD'nin (2019) öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerinin tanınmasının mesleki gelişime katılımı artıracağı iddiası ve MEB'in (2018) öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerini kanıtlayabilmelerini sağlamasıyla hakkaniyetli bir şekilde teşvikler alabileceklerini vurgulaması gibi gerekçelerle mesleki gelişim faaliyetlerinin akreditasyon, sertifikasyon vb. yöntemlerle tanınmasına yönelik söylemlere hem ulusal hem de uluslararası belgelerde yer verilmiştir:

Hem okullar hem de öğretmenler mesleki gelişim açısından giderek artan bir çeşitlilikle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim sağlayıcıların asgari nitelikleri taşıdığını garanti etmek için, ülkeler akreditasyon, sertifikasyon ve etiketlerle kalitelerini görünür kılabılır. (...) Böylece öğretmen ve okulların eğitime yaptıkları yatırımlarda bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olunabilir (Boeskens ve diğerleri, 2020).

Dünya Bankası da (2019), kurumsal akreditasyonların mesleki gelişimin kalitesinde önemli bir bileşen olduğunu belirtmektedir. Akreditasyon, öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmete başladıktan sonra mesleki gelişim fırsatı sunan kurumların denetimine bir standart getirecektir. Böylece mesleki gelişimde düzenli denetimler yapılmış olacak ve sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği ile yereldeki ihtiyaçların karşılandığından emin olunacaktır (UNESCO, 2022a). OECD'nin deyişiyle akreditasyonla bir yandan mesleki gelişim sağlayıcılarının da mesleki gelişimde değişen taleplere ve özellikle güncel konu alanlarına daha etkili bir şekilde karşılık vermeleri sağlanacaktır (Boeskens ve diğerleri, 2020).

Benzer yaklaşım ulusal belgelerde de görülmektedir. 20. Milli Eğitim Şurasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşların tanınması gündeme alınmıştır:

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen kurum ve kuruluşlarca verilen eğitimlerin akreditasyonu sağlanmalıdır (MEB, 2021).

MEB'in bu söylemiyle, bir yandan öğretmenlere ve okullara mesleki gelişim hizmeti veren firmaların varlığını ve bir yandan da kamu kurumlarının da bu yöndeki girişimlerini meşrulaştırmaktadır. Ulusal belgelerin farklılaştığı husus, üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik rol ve sorumlulukları ile ilgili söylemlerinin daha baskın olmasıdır:

Öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının lisansüstü eğitim yapmaları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir (MEB, 2021).

Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır (MEB, 2018).

Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir (MEB, 2018).

Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir (MEB, 2018).

Bu söylemlerle birlikte 2015 döneminin Milli Eğitim Bakanı (Nabi Avcı), üniversitelerin daha fazla öğretmen adayı yetiştirmek yerine hizmet içi eğitimlere yönelmelerini tavsiye etmiştir (ERG, 2015). Hem öğretmenlerin mesleki gelişim olarak lisansüstü eğitime teşvik edildikleri hem de Türkiye'deki tüm üniversitelerin öğretmen mesleki gelişimindeki girişimlerinin desteklendiği görülmektedir.

Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Deneyim ve Söylemleri

Türkiye'de 90'lı yıllardan itibaren, neoliberal söylemlerle birlikte özel okulların yaygınlaşmasına yönelik gerekli hukuki düzenlemelerin yapılmasının ardından özel okul sayılarında ciddi bir artış yaşanmıştır (Altun Aslan, 2019). Örneğin, 1979-1980 arasında 90 olan özel okul sayısı 1989-1990 yılları arasında 155'e, günümüze gelindiğinde ise 14 bin 179'a çıkmıştır. Bu özel okulların yarısından fazlası; 7 bin 437'si İstanbul ilindedir (T.C. İstanbul Valiliği, 2019). İstanbul ili içerisinde ise ilköğretim kademesinde özel okulların ve devlet okullarının oranı neredeyse yarı yarıyadır (MEB, 2019).

Bu manzara göz önünde bulundurulduğunda özel okul nezdinde mesleki gelişimin nasıl anlam bulduğu sorgulaması ancak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik deneyim ve düşünceleri ile açıklık kazanabilir. Çünkü ilgili yönetmeliklerde özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişiminde okulların serbestliği bulunmakta ve pek çok açıdan özel okullar ve özel okulda çalışan öğretmenlerin durumunun devlet okullarında çalışan öğretmenlerden farklılaştığı hem ulusal hem de uluslararası çalışmaların sonuçlarına yansımaktadır (OECD, 2019). Nitekim bu çalışmada da katılımcılar mesleki gelişim açısından özel okulların devlet okullarından farklılaştığını açıklarken öncelikle devlet ve özel kıyaslaması yapmaktadırlar:

Y4: Özel okul hepimiz için aynı... Bir de bunların çünkü hepsi dersane backgroundlı hocam. O yüzden şeyi biliyorlar, eğitim nedir, neler yapılmalı devlet gibi değil. Bakalım. Yani bu kurum da güzel en azından adı var. Hani yine de merkeze bağlıyız tabi ki de yani.

Ö2: (...) özel okullar gerçekten çok yıpratıcı şimdi devlet terbiyesi ile büyüyünce özel okulda bütün her şeyleri gördükçe bir takım üzüldüğüm ve hep şunu diyorum çocuklara, genç öğretmenlere “Bunun sonu yok!”.

Ö5: Özel okulların öğretmenleri çok yıpratıldığını düşünüyorum ben. Zor bir süreç. Velilerin, öğrencilerin herkesin beklentisi çok farklı. Tabii özel okulun şeyine göre de değişiyor belki, kalitesine göre de değişiyor diyebilirim ya da bulunduğu çevreye, ile göre de değişebiliyor ama kesinlikle her zaman devlette çalışmayı daha çok isterim.

E1: Tek kelimeyle orada rekabet var çünkü siz özelsiniz. Eğer dışarıdaysanız belirli bir sermayeyi yöneten ve o sermayeye göre kar etmek zorunda olan bir firmasıdır. Ne olursanız olun, özel okulsunuz. Ben eğitim üretiyorum falan notalarını geçelim.

Eğitim öğretimin değil de ne kadar kar edildiğinin esas gündem olması özel okulları devlet okullarından ayırmaktadır. Bu ayırmayı, daha önce devlet okulunda öğretmenlik yaptığı için Ö2 görebilmekteyken, Y4 için bu süreç doğal olarak yorumlanmakta, üst otorite olarak MEB'den değil de yönetim kurulundan bahsetmesi bu ayırışmanın içselleştirildiğine işaret etmektedir. Nitekim E1'in tanımıyla özel okul öğretmenleri, "özel okulda, öğretmen sıfatıyla çalışan işçilerdir":

E1: Siz bir devlet memuru değilsiniz. Siz her ne kadar öğretmen sıfatını taşıyor olsanız da özel bir sektörde çalışan, tırnak içerisinde işçisiniz, işçi sözleşmeniz var. Yıllık olarak gidiyorsunuz sözleşmenizi yapıyorsunuz.

Özel okul öğretmenleri MEB tarafından dışlandıklarını düşünmektedirler (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8). Birer "işçi" olarak tanımlandıkları için mesleki gelişimleri de çalıştıkları okuldaki önceliklere uygun olarak yönetim kurulunun ve genel müdürün izin verdiği ölçüde (E5) ve okulun bulunduğu çevre ve şehre göre (Ö5) şekillenmektedir.

Ö8: Mesela devlette öğrencinin velisini öğretmen kovabiliyor, velideki bu tepki de şöyle oluyor özele alayım ben. Ben ne dersem o olsun. Aslında burada da bir dengesizlik söz konusu. Bizim okulumuz için bence bu geçerli değil. Ben bunu orta sınıf okullar için söylüyorum. Gerçekten hani veliler noktasında bizim okulumuz iyi seviyede. Birazcık yüksek fiyatlı olduğu için de. İşte bu seferde sınıf sistemine giriyor. Maalesef bunu götüren sınıf sistemi.

Y4: Yapmazsam sıradanmışım gibi geliyor. yani o zaman diyorum ki benim doğudaki öğretmenden farkım ne? Bu çocuklar yani özel okul öğrencisi, para da veriyor velileri.

Bu söylemlerden özel okul ve devlet okulu arasındaki farklılıkların bir sonucu olarak öğretmenler, mesleki gelişimin devlet okullarından oldukça farklı olduğu ve devlet okulunda mesleki açıdan gelişemeyecekleri, körelecekleri ve tek başlarına kalacakları algısına sahiptirler. Bu bağlamda mesleki açıdan gelişmek için özel okulda çalışmayı tercih eden öğretmenlerin söylemleri şu şekildedir:

Ö3: Devleti hiçbir zaman düşünmedim, çünkü o zaman devlette İngilizce 4. sınıfta başlıyordu ve kendimi geliştiremeyeceğimi düşünüyordum. Bu yüzden de özel okulu tercih ettim.

Ö5: (...) genellikle çalıştığım okullar imkân sağladılar gerçekten bir devlet okulunda olsaydım bu imkana sahip olamayacaktım. O yüzden kurumların hani çalıştığım kurumlarda gerçekten o anlamda şanslıyım ekstra kendim bir şeye bile katılmak istesem işte ders programımı bile ayarladılar.

Ö10: Marmara Üniversitesi'nde 100 kişilik sınıfta tek özel tercih eden bendim. (...) Kişisel olarak devletin öğretmenleri çok geliştirdiğini, çok katkı sağladığını düşünmüyordum. Kendi çabanıza bağlı olduğunu ama özel kurumların imkânlarının daha iyi olduğunu düşünüyordum. Bu anlamda işte öğretmenlerim ile görüştüğümde vesaire özel sektöre yöneldim. İstanbul'u da çok sevdiğim için, imkanları da çok iyi olduğu için bu şekilde özel sektöre birazcık kaymış oldum.

Öğretmenlerin özel okulda kendilerini daha çok geliştirebileceklerine dair inançları bu söylemlerden anlaşılmaktadır. Sözleşmeli öğretmen olarak devlette çalışmayı da deneyimlemiş olan Ö5, devlet okulunda özel okuldaki gibi bir gelişim imkanına sahip olamayacağını, özel okulda öğretmenliği öğrendiğini, bunları bilmeden devlette işlediği dersler dolayısıyla kendisini kötü hissettiğini de ifade etmektedir. Nitekim özel okul ve devlet okulu arasındaki bu farklılaşma uluslararası çalışmalara da yansımıştır. Örneğin TALIS, kaynaklar, bürokrasi ve özerklik çerçevesinden özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre iş memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu; özel okullarda meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışmanın devlet okuluna kıyasla daha çok olduğunu ve mesleki gelişim açısından özel okulda çalışan öğretmenlerin daha fazla destek aldıklarını raporlamıştır (OECD, 2019, 2020). Hatta özel ve devlet karşılaştırmalarında, özellikle Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için özel okullarda daha çok destek aldığı ve bu farkın diğer ülkelerden oldukça yüksek olduğuna ulaşılmıştır (OECD, 2020).

Öğretmenler okullar tarafından sağlanan mesleki gelişim fırsatlarını sadece devlet okulu ve özel okul çerçevesinden karşılaştırmamaktadırlar. Örneğin katılımcıların (Ö1, Ö2, Ö9 ve Ö10), çalıştıkları özel okulun İstanbul'da olmasını tercih etme nedenleri

arasında buradaki özel okullarda kendi tercihlerine göre mesleki gelişim fırsatlarının daha çok olması vardır. Öğretmenlerin hangi özel okulda çalışacaklarına karar verirken sunulan mesleki gelişim fırsatlarını göz önünde bulundurdıklarına yönelik diğer ifadeler şu şekildedir:

Ö1: Ben kendi adıma şöyle diyeyim bunu el yordamıyla yaparak zaman kaybetmektense, PYP (Uluslararası Bakalorya - İlk Yıllar Programı) okulları bizlere mesleki gelişimi okullarda sunduğunda, biz daha iyi bir nokta atışı yapıyoruz, zaman kaybetmiyoruz ve artı sınıftaki verimimiz de daha da artıyor.

Ö7: Yeni gittiğiniz her kurum için bence beklentiniz farklılaşıyor. (...) bulunduğunuz ortam ne olursa olsun maddi manevi kişisel gelişim bir şekilde. Hani bakın yüksek lisans yapıyorum, cuma günleri derse gideceğim, benim için sıkıntı olmamalı ya da “herhangi bir eğitime gitmek istediğim zaman izin verecek misiniz?”. Hani bunları konuşmuştuk.

Öğretmenlerin bir okulda çalışmaya karar verirken sunulan mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirdikleri ve bunu iş görüşmelerinde de gündem yaparak kendi taleplerinin karşılanacağını garantiye aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu gibi talepleri işe alımda yöneticiler üzerinde olumlu bir imaj bırakmaktadır (Y1, Y3, Y5) ama öğretmen kendi mesleki gelişimine ayrılacak bütçeyi maaşına direkt yansıtılmasını isterse olumsuz bir algı oluşmaktadır. Örneğin özel okula eğitim hizmeti sunan E1, bir iş görüşmesinde birebir yaptığı mülakatta adayın istediği maaşı yüksek bulmuş ve bu adayın bu isteğini mesleki gelişime yaptığı yatırımla ilişkilendirmesini olağan dışı karşılamıştır. Bir diğer yandan da Y3, öğretmenlerin özlük haklarındaki ısrarını “çıkarları hep, öğretmenlerin böyle maddiyata kayıyor bir yönleri” söylemiyle ifade ederken öğretmenlerin idealist özelliklerini kaybettiklerini ve eski fedakâr öğretmenlere olan özlemini dile getirmektedir. Ö8 ve Ö1'in sistemdeki bu işleyişle ilgili deneyimleri şu şekildedir:

Ö8: Bazısı diyor ki kim ne olursa olsun bana verilen maaş bu, ben böyle bir okulda yarı performans çalışabilirim. Bazısı da diyor ki iyi bir okulda olayım hem kendim gelişeyim hem de geliştireyim. Yani bu da bir tercih meselesi.

Ö1: Bu işte gelişim sağlaması ivmesini yukarı taşıyabilmesi için bu öğretmen için değil mi yukarıya çıkıyor çalıştığı kurum içinde yukarıya çıkıyor öğrenciye yansıttığımız bilgiler de yukarıya doğru çıkmış oluyor.

Öğretmenlerin alacağı maaşa ya da okulun sağlayacağı mesleki gelişim imkanlarına göre göstereceği performansı tayin ettiği bu söylemden anlaşılmaktadır. Bir

diğer yandan özel okulda öğretmenlik yapmak katılımcıların çoğu için geçici bir istihdam şeklidir, bazı öğretmenlerin mesleki gelişime de sadece başka bir mesleğe geçmek için katıldıklarını Ö3 şu şekilde dile getirmektedir:

Ö3: Mesela yüksek lisans diploması olması onun kendi kişisel gelişimi için takdir edilecek bir şey ama maalesef bazı öğretmenler için özel okul bir geçiş süreci gibi.. Öğretmenlik yapmayı değil de para kazanıp farklı bir alana sıçramayı istiyorlar. Akademisyenlik gibi mesela ... Benim için önemli olan öğretmenlikten kopmadan bunları yapmaktı. Oradaki katılımcılar bu eğitimi aslında öğretmenliği bırakıp, yeni bir kariyere geçmek için kullanıyordu.

Ö3'ün öğretmenlerle ilgili gözlemine ek olarak bu niyetini direkt olarak dile getiren katılımcıların ifadeleri şunlardır:

Ö4: Yurtdışında denkliği olduğu için bu benim için inanılmaz güzel bir şey. Çünkü bizim yurt dışı bağlantımız da var. (...) Her an ne bileyim bir Amerika macerası olabilir.

Ö8: Ben de aslında bir iki yıl çalışırım, çocuklar olunca ayrılırım gözüyle bakıyordum. Yani o yüzden özel okula girdim. KPSS ile uğraşmam demiştim. Bir iki yıl çalışacaksın sonra ayrılacaksın zaten.

Y2: İlk başladığım zaman şey bir öğretmen olmak istedim. Sadece derse girip çıkan değil. Aynı zamanda öğretmen eğitimcisi olmak istedim. Bir ayağım sınıfta olsun, hem de öğretmenleri yönlendiren birisi olma gibi bir isteğim vardı.

Ö5: Hala aklımda devlette çalışmak. Hatta seneye çok ciddi bir şekilde hazırlanmayı düşünüyorum.

Öğretmenler KPSS ya da üniversitede kadro alma hazırlıklarını mesleki gelişim olarak ifade ederlerken, mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın onlara daha iyi şartlarda bir iş sağlayacağı umudunu da taşımaktadırlar. Çünkü öğretmenlerin işe alımında mesleki gelişim belirleyici bir etkiye sahiptir.

Ö9: O zaman hani bir kaygı var öğrencilik yıllarında elimde ne kadar çok sertifika olursa ne kadar çok eğitime katıldı isem iş görüşmelerinde de o kadar fark edilirim diye bir yaklaşım vardı.

Ö10: Üniversite döneminde artık devlet tercih etmeyeceğime karar verince, birinci, ikinci sınıfta falan zaten ara ara farklı işlerde çalışıyordum. Sonra fark ettim ki özel sektör gerçekten donanımlı insan istiyor, bir yerden başlamam gerektiğini düşündüm.

Ö3: Şu an o kadar çok webinar var ki, görüyorum bazı öğretmenler o webinardan bu webinara zıplayıp duruyorlar. Bi nevi sertifika webinarcılığı çıkmış durumda. Hak veriyorum da... Çünkü özel okullarda tecrübeli yeni mezun arayışı var. İnsanların yapacak bir şeyi kalmıyor cvlerini doldurmak için bunu yapmak durumundalar.

Bu söylemlerde özel okulda çalışmaya karar verdiklerinden ya da KPSS ile atanamayacaklarını öngördüklerinden dolayı katılımcıların öğretmenlik mesleğine başlamadan önce mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Mesleki gelişimi iş bulma ile ilişkilendiren diğer katılımcı söylemleri şunlardır:

Ö1: Ben bu bilinçle kendimi geliştirip sınıfımı alıp daha iyi öğrencilerime daha çok nasıl katkıda bulunayım çabası içindeyken bu kazanımların iş başvurularında bana artı getirdiğini orada fark ettim (...) Kurum da çok haklı, bu donanım o kurum için çok önemli. Onu fark ettim.

Ö4: Sertifikanız olduğu müddetçe siz değerlisiniz. Yani benim gözlemlediğim tabii ki herkese genelleyemem bu haksızlık olur. Benim gözlemlediğim bir sertifikanız varsa onun içinin dolu olup olmadığı çok da önemli olmuyor. İşe girdikten sonra da zaten bir şekilde siz orada o coğrafyanın o iklimin içerisinde gidip geliyorsunuz çok da önemsenmiyor açıkçası ama bilmiyorum sertifika programlarına baktığım zamanda bazılarının içinin dolu olmadığını da görebiliyorum yani sadece işte alındı mı bu sertifika alındı. Evet mesela benim bir tane sertifikam var böyle.

Ö5: Okullara başvururken eğer kaliteli bir okula başvuruyorsanız özel okula bakıyorlardır illaki nelere katılmışsınız etmişsiniz. Ama ben çok geçerli olduğunu zannetmiyorum yani bir öğretmeni alırken aaa senin şu sertifikan var mı değil de daha çok nasıl öğretiyorsuna bakıyorlar. İletişimin nasıl ona bakıyorlar. Öğrenci ile nasıl bir diyalog halindesin, empati yapabiliyor musun? Bunlar çok önemli. O yüzden ben çok sertifikalara o anlamda önem vermiyorum. Çünkü çoğu öğretmen de sertifikayı alıyor ama acaba dinliyor mu aldığı eğitimi?

Ö7: Kendinize evet ben iyi bir öğretmenim diyebilmek için. Ben iyi bir öğretmenim diyorsun ama nasıl iyi bir öğretmensin? İnsanların sizin hakkında iyi konuşması mı sizi iyi öğretmen yapar? Yoksa belgelerle mi; ben bunları biliyorum bu eğitimleri aldım bu süreçlerden geçtim şu kadar senelik öğretmenim. Hani o biraz daha sizi destekleyen bir şey açıkçası. Mesela 2021 yılında kaç tane eğitimi almış 2020 yılında kaç tane eğitimi almış Hani bunlar bence önemli.

Ö10: Ben de kendi mesleki açımdan çevremdeki okullardan bu eğitimleri almanın çok büyük artısını gördüm işte.. özellikle bu açıdan talep edildiğini gördüm aslında. çoğu öğretmen bunu külfet gördüğü için (...) bunu yapabilen bir tık sıyrılıyor gibi geliyor bana meslekte..

Katılımcıların ifadelerinden öğretmenlerin iş bulabilmek ya da daha iyi koşullarda çalışabilmek için sertifika peşinde sürekli olarak sempozyum, seminer gibi etkinliklere katıldıkları anlaşılmaktadır. Diğer öğretmenlerden farklı olmak ve nitelikli olduğunu kanıtlamak adına edinilen sertifikalar ve katılım gösterilen eğitimler öğretmenlerin gözünde onları rakiplerinden ayırtıran kanıtlardır. Özellikle öğretmenler için Ö7'nin ifadesiyle, katılınan eğitimlerin sayısının kalabalıklığı ve özgeçmişlerindeki satırların dolu olması avantaj sağlamaktadır.

Öğretmenler bu sertifikaları bir istihdam aracı olarak görürken, işe alımlarda öncelikli olan “Öğretmenlerin sadece öğretmenlik yapmaması, farklı alanlarda da kendini geliştirebilmesi (Y2)” olarak öne çıkmakta ve yöneticiler için işe alım yaparken öğretmenin katıldığı mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenin araştırmacı ya da değişime açık olup olmadığına bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Y4: Ama tabi benim oradaki amacım şu, araştırmacı mı? katılıyor mu? Bu kısma odaklanıyorum ben.

Y1: Bazı işte CVler geliyor hiç şey yok orada. Adam 20 yıllık öğretmen ama CVsinde hiç bir eğitim yok. Ona da soruyoruz. Acaba bir eğitim aldınız mı? Katılmış olduğunuz eğitimler oldu mu? Yok diyor. O tabi bizim için bir şey oluyor. Negatif bir puan olmuş oluyor. Bekliyoruz yani. Öğretmenin en azından mesleki gelişimi adına eğitimler almasını bekliyoruz. ... Bence ne anlama geliyor. Meraklı değil. Kendini geliştirmeye açık değil. Diplomayı aldım ben artık öğretmen oldum. Öğreneceğimi öğrendim ben üniversitede artık bunlarla devam edeceğim gibi bir şey düşündürüyor. ... Kurumsal bazı kurumlar var bu eğitimleri veriyor. Ama açıkçası oraya çok fazla dikkat etmiyoruz... “ aa şuradan almış bu eğitimi.. a şundan almış.. falan diye” çok fazla oraya dikkat etmiyoruz. O eğitimi gördüğümüzde bununla ilgili olarak size katkısı ne oldu.

Mesleki gelişimin niteliği değil niceliği önem kazanmış olup, iyi bir öğretmen olmanın göstergesi olarak öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin sayısını çoğaltma peşindedir. Hatta eğitimlerin nereden ya da kimden alındığı, MEB onayının, MEB'le işbirliğinin olup olmadığı yöneticilerin ve öğretmenlerin sorguladığı ya da dikkat ettiği bir kriter değildir:

Y3: Çok sorgulamam açıkçası MEB ayağını. Yani artık her okul neredeyse bunları yapıyor, öğretmenler çok alışıyorlar bir süre sonra böyle şeylere gitmeye, farklı deneyimlere gitmeye.

Ayrıca Y3, okul içinde öğretmenlere yönelik ücretli bir sempozyumun düzenleme komitesinde bizzat yer almış olup, MEB'le herhangi bir işbirliği içerisinde olunmadığını,

katılımcıların da bununla ilgili herhangi bir sorgulamalarının olmadığını, genel müdürün imzasının olduğu bir sertifikanın yeterli olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer taraftan da öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri veren firmaların ve bireysel olarak çalışan eğitim hizmeti sunan kişilerin de sundukları hizmetler bağlamında MEB'le herhangi bir ilişkilerinin olmadığına ulaşılmıştır. Özel okullar içinde de öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim etkinlikleri okulun kendi inisiyatifinde MEB'den bağımsız ilerlemektedir. Her ne kadar yönetmelikte, okulun seminer ve hizmet içi eğitim planlamalarının MEB'e sunulmasıyla ilgili bir yaptırım varsa da uygulamada araştırmaya katılan hiçbir yönetici bununla karşılaşmamış, kendi okul içlerindeki eğitimlerin planlamasında kurum özelinde, özerk olarak ilerlediklerini ifade etmişlerdir.

Özel okuldaki rol ve sorumlulukları bağlamında kişinin yetkinlik kazanması için mesleki gelişim, sürecin işlevsel bir parçası olarak devreye girmektedir. Örneğin, kariyerinde müdür yardımcılığına çok hızlı bir geçiş yaptığını belirten Y5, okulun uygulamalı eğitimlerinin onu yeni rolüne hızla hazırladığını söylemiştir:

Y5: Yani resmen bize orada bir senaryo veriyorlardı. Biz ona göre bir çalışma yapıyorduk. Açıkçası bu da çok önemli orada da bir çok şey kazandık. Bir de açık bir şey söyleyeyim mi; ben müdür yardımcısı olurken beni sınava aldılar. 5 tane örnek verdiler mesela o 5 örnek çok sıkıntılı, mesela nasıl söyleyeyim mesela servisle ilgili bir sıkıntı var. Mesela bu sıkıntıyı nasıl çözersiniz? Mesela bir bölüm başkanı ile bir toplantıdasınız bölüm başkanı size bir konuyla ilgili farklı bir şey söyledi hani ona nasıl bir tavır alırsınız? Çünkü çok ağır şeyler de vardı orada. Açıkçası iki veli kavga etmiş nasıl çözersiniz gibi... İşte biz bunun eğitimini aldık açık söylemek gerekirse o yüzden piştik diyebilirim yani.

Ö5: Devlette ücretli öğretmenlik yaptığım dönemde, yeniydim işte o kadar bilmiyordum. Sonra özel okulda gerçekten çok şey öğrendim. Çocuklara nasıl ders anlatmam gerektiğini öğrendim. Anaokulu ile başladım özel okulda ve kitapsız ders yapmayı öğrendim. Çocukların dikkatini çekmem gerektiğini öğrendim. Tiyatro yapmayı öğrendim gibi gibi. Böyle birçok katkısı oldu bana. Özel okulda belki çalışmak zor bir öğretmen için ama gerçekten çok da katkısı var. Ben pişman da değilim açıkçası özelde çalıştığıma o anlamda.

Ö10: Özel kurumlar, özellikle öğretmen eğitimleri konusunda oldukça destek sağlıyor. Hem maddi olarak hem ayarlama yol gösterme olarak. Ciddi anlamda mesleki gelişme önem veriyorlar. Devlette bi tık daha kendi başınızasınız ama özel sektör zaten kendi de sizin gücünüzden yön aldığı için sizi destekliyor. İmkân sağlıyor. Okula eğitimler ayarlıyor vesaire. Bu anlamda çok donanımlı olarak ilerliyorsunuz. Belki devlette geçireceğiniz bir on yılı özel sektörde bir yılda sağlamış oluyorsunuz.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere rol ve sorumlulukların özel okul bağlamına has olduğu ve mesleki gelişime yüklenen anlamın da bu bağlamda şekillendiği görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki açıdan da doyum yaşadıkları, Ö5'in "özelde çalıştığına pişman olmadığı" ve Ö10'nun "özel okulda 1 yılın devlet okulunda 10 yıla denk geldiği" ifadelerinden anlaşılmaktadır. "Özel sektör zaten kendi de sizin gücünüzden yön aldığı" (Ö10) ifadesi özel okulun öğretmen mesleki gelişimine yaptığı yatırımın nedenini açıklığa kavuşmaktadır. Ayrıca özel okullarda yeni mezun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin de daha öncelikli tutulduğu görülmektedir:

Ö7: Bir eğitim olduğu zaman genellikle genç öğretmenleri gönderiyorlar. Böyle de bir durum var aslında. Ya tabii ki genç öğretmenlerin deneyim kazanması çok önemli, ama baktığınız zaman 15 sene üstü öğretmenlerde hani belki bu Milli Eğitim'de çok daha fazladır ama özel okullar için de geçerli. Kendini yenilemeye ve yeni bir şeyler öğrenmeye biraz kapatıyorlar kendilerini. Hani belki acımasız bir yorum olacak bu ama, hani biraz daha onları zorlamak lazım. Yani bütün yenilikler yeni ve genç öğretmenler üzerinden uygulanıyor.

Ö7'nin deneyimlerinden, özellikle genç öğretmenlere daha çok fırsat sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Y5'te öğretmenlerle ilgili gözlemlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Y5: Yeni öğretmen grubu da farklılaştı açıkçası, her şeyi açık konuşmak gerekirse şöyle şimdi ben açıkçası bizim zamanımızda daha zor kazandığımız için (...) Şimdi şöyle söyleyeyim belki ben yanlış düşünüyorum yani üniversiteler her yıl çok açıldı ve dikkat ettiyseniz benim girdiğim dönemde ben on yedi bininciydim, eşit ağırlık grubunda. Şimdi benim girdiğim bölüme yüz bininci öğrenciler girmiş. Yani bu da bence (...) kaliteyi bir tık düşürdüğünü düşünüyorum...

Bu söylemlere paralel olarak mesleki gelişimin hizmet öncesi eğitimdeki eksikleri tamamlamasına yönelik katılımcı ifadeleri şu şekilde devam etmektedir:

Ö5: İngilizce öğretmenlerinin en büyük sıkıntısı, biz mezun oluyoruz ama konuşmayı bilmiyoruz öğretmeyi öğreniyoruz ya da derse nasıl bazı şeyleri aktarabileceğimizi evet üniversitede öğreniyoruz ama uygulamak çok farklı oluyor.

Ö8: Üniversite eğitim fakültesi dediğimiz yerler bize okulu öğretmiyorlar. Okul ortamını, sınıfın ortamını çalışarak öğreniyoruz... Yaşayarak öğreniyoruz sınıf öğretmenliği bence bu "yaşayarak öğrenme".

Y4: Biz harala hürelle giriyoruz İngilizce öğretime de ama bunun da bir Türkçe gibi öğretimi var. Bunu her okul da yapmıyor aslında. Yapmıyoruz yani.

Bilmiyoruz yani. Herkes bilmek zorunda değil. Herkesin imkânı yok ki yurtdışında yaşasın gelsin eğitimler alsın gelsin.

Özel okulların nitelikli işgücünü mevzuatların dışında da değerlendirdikleri görülmektedir. Nitekim katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, bir katılımcının MEB mevzuatına göre müdür yardımcısı olarak atamasının yapılması mümkün olmadığı halde özel okulda idari görevde olduğu görülmektedir. Yani MEB mevzuatına göre idari göreve ataması yapılabilecek donanımda olmak özel okulda yöneticilik için yeterli değilken, aksi de yönetici olmaya bir engel teşkil etmemektedir. Buna paralel olarak mevzuata göre öğretmen olma şartlarını taşımayan kişilerin özel okullarda öğretmen olmalarının da önünde herhangi bir engel olmadığı, hatta öğretmenlerin alanlarından bağımsız olarak esnek bir şekilde farklı görev ve rollerde çalışmalarının teşvik edildiği katılımcı ifadelerinde görülmektedir:

G3: Burada şu yanlış anlaşılmasın diplomaların önemi yok gibi. Çok önemli, özellikle bir öğretmenin öğretmenlik mezunu olması çok önemli.

G4: (...) biz sadece öğretmenlik yapmıyoruz, çocuğa koçluk yapıyoruz. Yeri geliyor annelik yapıyoruz, yeri geliyor mentörlük yapıyoruz. Bu çok önemli. O yüzden her yönümüzün kuvvetli olması lazım.

Y3: Mesleki gelişim olarak üniversitede okurken bu öğretmen başka ne yapmış yani sadece öğrencilik hayatına mı odaklanmış, yoksa diğer sosyal sorumluluk da olabilir diğer farklı eğitim alanları olabilir yani neleri keşfetmiş? (...) ki bunu deneyimlediğimiz bir öğretmenimiz var. Henüz yeni mezundu üniversiteden ama üniversite hayatında her şeyi deneyimlemişti. Yayıncılık da bile çalışmıştı. O dönem bizim de geliştirmek istediğimiz bir proje vardı, direkt onda gönüllü olarak yer almak istedi. (...) yani öğretmenler de sadece öğretmenlik yapmamalı farklı alanlarda da kendini geliştirmeli yani biz de kurum olarak bunu destekliyoruz.

Bu söylemlerden de görüldüğü üzere özel okulda öğretmenin donanımlı olmasıyla kastedilen aslında esnek istihdamdır. Örneğin, Ö7 ve Y2 kendi alanları dışında lisansüstü eğitime devam etmektedirler. Ayrıca Y4, alanı dışında bir lisans programını daha tamamlamıştır. Ö8 ise, üniversitede çift anadal yapmıştır. Ö10 ise, öğretmenliğin yanı sıra yazarlık ve editörlük de yapmaktadır. Y1, Y2 ve Ö10 ayrıca eğitim hizmeti sunan kişi olarak da çalışmakta, E3 ise aktif olarak verdiği eğitim hizmetlerinin yanı sıra sınıf öğretmeni olarak özel bir okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin asıl görevlerinin yanı sıra, bu şekilde ek bir işle uzmanlıklarını bir gelir kaynağına dönüştürdükleri tespit edilmiştir. Nitekim kadrosuna bir öğretmen dahil edeceği zaman yöneticiler de sıklıkla, öğretmenlik dışında bir uğraş alanının olup olmadığını

incelemekte ve bunu okul içerisinde nasıl değerlendirebileceğini göz önünde bulundurmaktadır:

Y3: Alacağımız kadroya dahil etmek istediğimizde nerde hangi becerileri gelişmiş olduğuna bakıyorum. Yeni mezun olsa bile ki bunu deneyimlediğimiz bir öğretmenimiz var. Henüz yeni mezundu üniversiteden ama üniversite hayatında her şeyi deneyimlemişti. Yayıncılıkta bile çalışmıştı. O dönem bizim de geliştirmek istediğimiz bir proje vardı. O sene direkt onda gönüllü olarak yer almak istedi. Yani bu bir çoklu bir yetenek. Bu yetenek herkes de olabilir insan yeter ki istesin geliştirsin kendini yani böyle düşünüyorum. Yani öğretmenler de sadece öğretmenlik yapmamalı farklı alanlarda da kendini geliştirmeli, bizde kurum olarak bunu destekliyoruz.

Bir öğretmenin salt öğretmen olarak, özel okulda görev alması olağandışı karşılanmaktadır. Nitekim katılımcıların hepsi öğretmenliğin yanı sıra sorumluluk aldıkları farklı alanlardaki rollerini de ifade etmektedirler. Örneğin Ö8'in sınıf öğretmenliği yanında sosyal bilgiler öğretmenliği diplomasına da sahipken, Ö10'da Türk Dili ve Edebiyatı mezunu iken hem Türkçe öğretmenliği hem de drama öğretmenliği yapmaktadır.

Y5: Çünkü bizim gibi özel okullarda bilirsiniz çocuğa ders anlatmak yetmez çocuğa iyi bir program ve iyi bir takip (...) Çoğu veli zaten çocuğa iyi bir takip yapıp yapılmadığına bakıyor (...) artık öğretmen bir koç bunu net olarak söyleyebilirim.

Ö6: Öğretmenlik çok yönlü bir meslek. (...) öğretmen oldum diye bir şey söz konusu değil.

Ö7: her öğretmenin öncelikle iyi bir rehber öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum. (...) Çocukları eğitmek bana göre daha kolay ama anne babasını da eğitmek gerekiyor.

Yöneticilerin ifadelerinde, öğretmenin bu esnekliğe sahip olması işe alım sürecine bir artı olarak yansımaktayken, öğretmenlerin ifadelerine de çağın gerekliliği olarak yansımaktadır. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişimlerinde, alan bilgilerini derinleştirmenin yanı sıra onları farklılaştıracak eğitime yönelmektedirler. Nitekim veli memnuniyeti bir itici güç olduğundan, özel okul veliyi memnun edecek donanımlı öğretmen istemektedir. Bu donanım öğretmenin sınıftaki performansının ötesine geçmekte; veliye verilen hizmet ya da okulun öğretim faaliyetlerinin dışındaki alanlarda değerlendirebileceği niteliklere yönelik olabilmektedir. Ö2'nin ifadesiyle özel okul donanımlı öğretmeniyle "veliye şirin gözükmenin" peşindedir. Yani velinin; "müşterinin"

memnuniyetine göre donanımlı öğretmen yetiştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimi anlam kazanmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları okullardaki organizasyon şemalarının içerisinde işe alımlardan sorumlu insan kaynakları, iletişimden ve reklamlardan sorumlu halkla ilişkiler birimlerinin olmasının yanı sıra yönetim şemalarında da müdür ve müdür yardımcılarının beraberinde özel okul bağlamında şekillenen icra kurulu, genel müdürlük ve koordinatörlük gibi pozisyonlarının olması özel okulların şirket ve ya bir işletme mantığıyla her okulun kendine özgü bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. Bu şekilde bir yapılanma oluşturma amacını Y1 kurumsallaşmayı sağlamak olarak tanımlamaktadır. Kurumsallaşmada amaç karı artırmak ve rekabette öne çıkmaktır. Çünkü okul yıl sonunda kar etmiyorsa yönetim kurulunun okulu kapatma ya da iflas etme gerçeği vardır (E1). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimine, “kurgulanmış iç-süreçleri uygulayan ve yakından takip eden bir yönetim anlayışı, bir çalışan kitlesi oluşturma” (E1) amacı ve anlamı yüklenmektedir.

E1, kurumsallaşma sürecinde karşılaşılan zorluklardan birini özel okullarda yöneticilerin işletme olarak bir okulu yönetme yetkinliklerinin olmaması bu yüzden de bir mesleki gelişim pratiği olarak danışmanlığa ihtiyaç duydukları şeklinde ifade etmektedir:

E1: İçeride bir disiplin süreçleri var, personel alım süreçleri var, mesleki gelişim süreçleri var, yıllık yapılacak zirveler, yıllık yapılacak işte çalıştaylar, konferanslar. Bunlar ne anlama geliyor falan hepsini kurguluyoruz içeride fakat pek çok şirkette olduğu gibi özel okullarda da bunların yazılı olarak kalma ihtimali söz konusu. Örnek kültüre dönüşümünü gerçekleştirebilmeniz için içeride yaşayarak o kültürü ilerletmeniz gerekiyor. Yani rollerin doğru bir şekilde tartıldığı ve o rollere bağlı görevlerin doğru bir şekilde assign edilmiş olduğu ve insanların da buna bağlı aksiyonlar geliştirdikleri canlı bir akış.

Bu söylemden de anlaşılacağı üzere özel okullarda performans ve yetkinlik, müşteri memnuniyeti ve kâra göre kurgulanırken MEB mevzuatının etki alanı giderek azalmıştır. MEB’in mevzuatının dışında gelişen ve özel okula özgü oluşan bu yapılanmalar beraberinde özel okuldaki paydaşları ortak paydada buluşturacak misyon, vizyon ve kültür gerektirmektedir.

Özel okulların kuruma özgü kültür ve işleyişlerini benimsetmek adına mesleki gelişimden faydalandıkları katılımcıların ifadelerinden çıkartılmaktadır. “Kurum neyi benimserse, öğretmenin de ona inandığını” ifade eden katılımcı (Y3), “öğretmenin ya da yöneticinin benimsemiş olduğu kurumun misyonuyla aynı hizmeti vermenin mutlu

ettiği”ni ifade etmesi mesleki gelişimin bu kurgusunun iyi işlediğini göstermektedir. Katılımcılardan E3 ise, “okulların mesleki gelişim planlamalarında, okulun kendi vizyonun ve misyonun önemli bir etken” olduğunu ifade etmesi mesleki gelişimin kurum kültürünü öğretmenlerine aktarması ve bu kurum kültürünü öğretmenlerin de yaşatması için kullanıldığını göstermektedir:

Y1: (...) hocam siz bunlara mutlaka katılacaksınız, katılmanızı istiyoruz. Çünkü biz bu süreçte böyle bir süreçte gireceğiz. Bu süreçte sizin desteğinize, yardımınıza ihtiyacımız olacak dedik.

G7: Genelde bir eğitim zirvesi oluyor, öğretmenler arasında böyle 20.si, 21.si düzenlenen hem kendi aralarında biraz daha organik bağ olduğu kurumlar oluyor kurumların. Hani buna katılmanızı istiyoruz, öngörüyoruz, hani katılırsanız iyi olur özel bir sebebiniz yoksa. Hani sizde de oluyordur illaki ev sahipliği gibi, gidip sizin de orada bulunmanız gereken durumlar oluyordur. İsteseniz ya da istemeseniz de siz de illaki bu duruma düşmüşsünüzdür.

Katılımcı ifadelerinden özel okulların kendi içlerinde bir kurum kültürü, misyon ve vizyon geliştirdikleri ve hem yöneticilerini hem de öğretmenlerini bu doğrultuda mesleki gelişime tabi tuttukları görülmektedir:

Ö10: En büyük farklılaşma sistemsel olarak, kurum değiştikçe eğitimler de değişmiş oldu. Daha kapsamlı bir hale gelmiş oldu. Kurumun belli başlı şeyleri oturdukça, bir yandan da yeni sistemler geliştikçe bizim alanda da yeni projeler yeni çalışmalar oluştukça eğitimler de bir tık bunlarla ilişkili şekilde ilerledi. İşte müzedir. Orman eğitimidir vesaire. Kurum içeriklerini geliştirdikçe aslında eğitimler de buna bağlı olarak gelişiyor. İşte velilerin de son zamanlarda popüler bulduğu ve tercih ettiği bir alansa.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin velilerin tercih ettikleri alanlara yöneltilmesi de özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin doğrudan piyasanın kuşatmasında olduğunu gösteren bir diğer unsurdur. Müşteri çekmeye odaklanan özel okullar, nitelikli olduklarını kanıtlamak adına çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinden faydalanmanın yanı sıra uluslararası akreditasyon ve sertifikasyon programlarından da yararlanmaktadır. Nitekim araştırmaya dahil olan katılımcıların okullarına bakıldığında 4 okul uluslararası akreditasyona sahiptir. Katılımcılardan da 14’ü uluslararası sertifikasyona sahip okullarda çalışmış ya da halen çalışmaktadır. Yani özel okulların piyasa isterleri arasında diğer okullardan farklı olma çabaları, uluslararası sertifikasyon süreçlerine dahil olmalarıyla sonuçlanmaktadır. Nitekim, katılımcıların ifadelerinde de bu net bir şekilde görülmektedir.

E5: Ancak asıl motivasyon şey de oluyor tabii ki işte, akreditasyon alınınca kayıt çok olacak, çok para kazanılacak. Yani şey olacak hani imtiyazlı, elit okullar arasına katılacağız gibi bir algı var.

E5'in ifadesine paralel olarak öğretmenlerin ifadelerinden de uluslararası sertifikasyona sahip okullarda oldukları için mesleki gelişimde imkanların sağlandığı, bununla ilgili eğitim aldıkları ve kendilerini geliştirme sahası buldukları (G1) anlaşılmaktadır:

G5: IB ile ilgili sertifikaları aldım ve çok gerçekten de maliyeti olan sertifikalardı. O açıdan o anlamda önümü açtı. Yani ben gidip de belki sertifika almayı düşünmezdim belki, ama onlar olanak sağladılar yani.

G8: Şimdiki okulum diğer okuldan bambaşka bir dünya. Diğer okulum çarpı üç, hele PYP ile çarpı on. O kadar yani ondan sonra. Ama bana çok şey kattı. Çünkü ben buna ihtiyaç duyuyorum yapmam gerektiğinin farkındayım.

G6: En köklü değişiklik bahsettiğim okula geçince oldu. İlk gittiğim sene yapılandırmacı eğitim modeli olarak almıştım eğitimi, sonraki senelerde de IB ile beraber çok daha farklı bir eğitimle karşılaştım.

Bu doğrultuda öğretmenler için mesleki gelişim okulun içinde bulunduğu sertifikasyon sürecinin bir gerekliliği olarak anlam kazanmaktadır. E5'e göre akreditasyon süreci beraberinde “<good governance> Türkçe’de yönetim denilen terimle ifade edilen bir paylaşılan liderlik yaklaşımı getirdiğinden ve okul olarak bütüncül bir dönüşüm yaşanacağından bu süreç öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de şekillendirmektedir. Ancak Ö2’nin şu ifadesinden mesleki gelişimde okulun öncelikli olarak kendi çıkarlarını gözettiği anlaşılmaktadır:

Ö2: Özel okulları da gördük. Hizmet içi eğitim diyorlar ya değil, kendi işlerini kolaylaştırmak için yapıyorlar onu. Öğretmen bir şey öğrensin diye değil (...) İş yürüsün diye, veliye daha şirin görünsün. Öğretmenimiz her şeyi biliyor havasında.

Y5'in yönetici olurken aldığı uygulamalı eğitimler "servis sorunları", "öğretmenler arası görüş farklılıkları" ve "veliler arası kavgalar" üzerine olması da mesleki gelişim açısından okulların kendi işleyişlerini kolaylaştırmak hem de müşteri çekmek adına adımlar attıklarını göstermektedir.

Ö8'in çalıştığı okulda öğretmenlerin talepleri üzerine yabancı dil eğitimi verilmiştir. Burada dikkat çeken durum şudur; öğrenciler okula alınırken seçilmektedir

(Ö8, Ö3, Ö2, Y2, Y4) yani öğretmenler sınıfa girmeden önce bu yönde bir mesleki gelişime ihtiyaç duyacakları aşıkardır ancak bu mesleki gelişimin planlanması öğretmenlerin talepleri üzerine kurgulanmıştır. Böylece okul ve öğretmen arasında sözde bir işbirliği kurulmuş olup, öğretmene istediği yönde mesleki gelişimin sağlandığı algısı oluşturulmuştur. Bu durumda da özel okulda çalışmanın beraberinde getirdiği problem durumlarına karşı okul içinde mesleki gelişim fırsatları sunulurken, öğretmen karar verme sürecine aktif bir paydaş olarak sözde katılım sağlamıştır.

Öğretmenlerin hem aktif paydaş olduğu hem de okulun işleyişini kolaylaştıran mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarında bir başka örnek Y1'in ifadelerinde görülmektedir:

Y1: Biz bu yıl ve bundan sonra TÜBİTAK çalışmalarında hep yer alacağız. Ne yapabiliriz? Bunu bütün öğretmenlere şey yaptık hocam. Öğretmenlere ulaştırdık ve dedik ki böyle bir eğitim var bu eğitime katıldığınız zaman işte şu kadarını destek vereceğiz dedik. Ama bazı öğretmenlere de mutlaka katılacaksınız, katılmanızı istiyoruz dedik. Çünkü biz bu süreçte böyle bir sürece gireceğiz. Bu süreçte sizin desteğinize yardımınıza ihtiyacımız olacak dedik. Nitekim birçok öğretmenimiz bu eğitime katıldı.

Bu söylemden anlaşılacağı üzere okullar izleyecekleri süreçlere göre mesleki gelişim fırsatları sunarak işlerini kolaylaştırmaktadırlar. Burada ilginç olan ise, bu eğitimin ücretinin öğretmen ve okul arasında bölüşülmüş olmasıdır. Öğretmenler kendilerine yatırım yaptıkları ve başka bir okula geçerken bunu değerlendirebileceklerini düşündükleri için bu eğitimdeki maliyeti paylaşmaya rıza göstermektedirler. Nitekim Ö8'in "kendime dedim ki bu sisteme o zaman yatırım yap kendini geliştir çünkü bunun da böyle süreceği belli değil." ifadesi aslında güvencesiz çalışma ortamında kendi çıkarlarını bir şekilde gözetmeye çalıştığı şeklinde okunabilir. Yani mesleki gelişim öğretmenin öğrenmesine değil, çalıştıkları okula ve şartlara uyum gösterme ve boyun eğmeye hizmet etmektedir.

Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Süreçlerine Yönelik Deneyim ve Düşünceleri

Türkiye bağlamında özel okul, özel okullarda okuyan öğrenci ve çalışan öğretmen sayısı göz önünde bulundurulduğunda ve bir önceki bölümde de bahsi geçtiği üzere MEB'in kontrol alanının dışında hareket eden bir sistemin dinamikleri içerisinde özel okul

öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek için yetişkin öğrenenler olarak nasıl hareket ettiklerinin incelenmesi, hem mesleki gelişim hem hayat boyu öğrenme hem de eğitim adına yaşanan dönüşümdeki büyük resmi anlamayı sağlayacaktır. Bu bölümde, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim hizmeti sunan kişilerle yapılan görüşmelerin sonucunda özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri "katılma motivasyonu", "katılım gösterilen mesleki gelişim türleri", "katılım gösterilen konu alanları", "katılım sıklıkları", "ayrılan bütçe" ve "memnuniyet" başlıkları altında ele alınmıştır.

Mesleki Gelişime Katılma Motivasyonu

Öğretmenler, sürekli bir öğrenme ve öğretme ortamı içerisinde olduğundan diğer yetişkin öğrenenlerden farklılaşmaktadır. Bu sebeple Kwakman (2003) yaptığı araştırmada öğretmenlerin neden öğrenmeye devam ettiklerini açıklamak için içsel ve dışsal motivasyon tanımlamalarının daha kapsayıcı olacağını belirtmiştir. İçsel motivasyon, zevk ve haz için kişinin kendisini yönlendirmesine bağlı olarak katılım gösterme olarak tanımlanırken, dışsal motivasyon katılımın kendisinden elde edilen tatmin için değil, sonucun beraberinde getireceği koşullardan dolayı katılım gösterme isteği olarak açıklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). OECD de öğretmenlerin mesleki gelişimine katılımında içsel ve dışsal motivasyondan yola çıkarak, ikisinin bir arada işlediğini ileri sürmüştür (Boeskens ve diğerleri, 2020). Öğretmenler açısından ele alındığında, içsel motivasyon öğretmenin kendisini mesleki olarak geliştireceğine olan inancı ile öğrencilere sağlayacağı faydanın verdiği haz ve heyecandan dolayı öğrenmeye devam etmesi; dışsal motivasyon ise maddi teşvik, ödül, kendini kanıtlama ve ceza ya da suçluluk duygusundan kaçınma için öğrenmeye devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Appova ve Arbaugh, 2018; Zhang, Admiraal ve Saab, 2021). Bu çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları içsel ve dışsal motivasyon çerçevesinden ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımında Dışsal Motivasyon. Dışsal olarak motive edilmiş bir davranışın tipik özelliği ödül ya da onaylama gibi bir çıkar için katılım gösterilmesidir (Boeskens ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin bir mesleki gelişim faaliyetine katılmaya nasıl karar verdiklerini açıklarken

kullandıkları söylemler daha çok dışsal motivasyonla ilişkilidir ve öğretmenlerin kariyerlerindeki aşamalara göre değişkenlik göstermektedir. Katılımcılar özellikle mesleğe başlama arifesinde ya da ilk yıllarında iş bulabilmek için her türlü mesleki gelişim faaliyetine katıldıklarını ifade etmektedirler:

Y4: Her bulduğuma, o zamanlar daha yenisiniz tabi denk gelene gidiyorsunuz. Hiç kaçırmamaya çalıştım.

Ö9: O zaman hani bir kaygı var öğrencilik yıllarında elimde ne kadar çok sertifika olursa ne kadar çok eğitime katıldı isem iş görüşmelerinde de o kadar fark edilirim diye bir yaklaşım vardı.

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılma nedenleri arasında iş bulma amacını ve iş bulmasına yardımcı olacak kişilerle tanışma fırsatlarını dile getirmeleri dışsal motivasyona işaret etmektedir. Katılımcıların kendi deneyimlerinden ve çevrelerindeki öğretmenleri gözlemlerinden ortaya çıkan bu akımın “webinar sertifikacılığı” (Ö3) ve “artık kimi ve kaç kişiyi tanıdığının daha önemli” (E4) olduğu yönündedir. Bu akım özellikle, özel okulda çalışmayı düşünen öğretmenler arasında gelişmektedir. Çünkü öğretmenler işe alınırken, diğerlerinden önde olduklarını bu sertifikalar ile kanıtlayabileceklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin iş bulma motivasyonu ile mesleki gelişime katılmaları mesleki gelişim hizmeti sunan firmaların da gözünden kaçmamıştır. Hem sunulan dijital platformlarda hem de düzenlenen konferanslarda öğretmenlerin network kurabilecekleri alanlara ayrı bir önem verilmektedir. Okulunda bir konferans yürütme deneyimi olan Y3, network fırsatlarının katılımı artıran bir unsur olduğuna değinmektedir. Y1'in de okulda düzenlenen konferanslara katılan öğretmenler arasından işe alımların gerçekleştiğini belirtmesi hem öğretmen hem de yönetici tarafından mesleki gelişimin iş bulmadaki işleyişine açıklık getirmektedir.

Kariyerlerinin ilerleyen yıllarında ise öğretmenler için artık çalıştıkları okulun yönlendirici etkisi baskın olmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar arasında en çok bahsi geçen husus ise öğretmenlerin okulun bir gerekliliği olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarıdır. Katılımcıların tamamı, bu faaliyetlere katılımda okulun yönlendirmesinden ve yöneticilerin beklentisinden bahsetmektedir:

Ö1: (...) zaten okul bunu duyuruyor böyle bir eğitimimiz var diye genellikle de yüzde yüz gönüllü çıkıyor ortaya da.

Ö4: ... biz öğretmeniz ve özel okulda bir kuruma bağlıyız bazen idarecilerimizin öngörüsü, yöneticilerimizin bu konudaki merakı diyelim. İlk başlarda belki çok cazip gelmiyor. Aman yine mi eğitim konuşmaları oluyor. Her okulda olduğu gibi, bizim okulda da oluyor. Kim bilir kaç saat sürecek, kim gelecek... Hemen o kişiyi araştırıyordum mesela. A bak bu burada da seminer vermiş falan bu dinlenir, veyahut bundan olmaz en arka sıraya geçelim oturalım bunu yapıyorduk yani yalan yok gerçekten.

Ö5: Sertifika almayı düşünmezdim belki ama onlar (okul) olanak sağladılar.

Ö7: Kurumun belirlemiş olduğu birkaç program doğrultusunda katılıyoruz, başka katılmıyoruz.

Ö8: Okul bizi çok destekliyor. Gönderilen tüm eğitimlere katıldım.

İfadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarında dışsal motivasyon olarak öne çıkan en büyük etken okuldur. Öğretmenlerin ifadelerinden okulun yönlendirdiği, zorunlu tuttuğu ya da katılmadıklarında uyumsuz olarak etiketlenecekleri için mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda okul tarafından desteklendiklerinin bir göstergesi veya fark edilmelerine bir araç olduğu için katılmaya isteklidirler.

Eğitim hizmeti sunan kişilerin katılımında motivasyon kaynağının okul ve daha özelde okul yönetimi olduğuna yönelik ifadeleri öğretmenlerin söylemleriyle paraleldir:

E1: Mesela genel müdür ile başlayan bir yüksek lisans furyası vardı bir ara. (...) Herkes de böyle bir master, doktora dönemi oldu yönetimde. (...) Sonra öğretmenlere de yansıdı.

E5: Ben eskiden şey diye düşünüyordum, liderin kim olduğu fark etmemeli. O görüşüm değişti, liderin kim olduğu ve nasıl davranışlar sergilediğinin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Daha doğrusu liderin yönetmekten yönetişime geçişe ne kadar hazır olduğuyula çok ilintili olduğunu fark ettim. Bir yandan da hem destekleyici hem de talepkar olma.

E1 ve E5'in ifadelerinde de görüldüğü üzere, kurumdaki yöneticilerin, mesleki gelişimle ilgili talepkar olmaları öğretmenlerin motivasyonlarındaki önemli etmenlerden biridir. Olumsuz bir mesleki gelişim etkinliği deneyimlediğini ifade eden E2 de bunun sebebinin kurumdaki yöneticiden kaynaklandığını belirtmiştir. E2'nin deneyiminde okul müdürü öğretmenleri katılıma zorunlu tutmuş ve bu da mesleki gelişim etkinliği sırasında eğitimiye karşı bir direnç olarak yansımıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarındaki olumlu etkilerinin yanı sıra, olumsuz etkilerinin de

olduğu görülmektedir. E5'e göre de okul yönetiminin mesleki gelişimle bir fayda sağlayacağına inanması ve bunu da öğretmenlerine benimsetmesi mesleki gelişim faaliyetlerine katılımda motivasyonu arttırmaktadır:

E5: <it is not just me> okulun yönetiminin de benim yanımda ve beni destekliyor olması lazım. Yoksa sen ordasın, öncesinde istediğini yap. Okul yönetimi de motivasyon sağlamamışsa, okulun kültüründe mesleki gelişime dair bir strateji, bir planlama yoksa fark etmez. Yani istediğin kişiyi getir orada konuşur. İlgi sahte falan da olabiliyor. Zor işler.

E5 yaptığı danışmanlığın başarılı olabilmesi ve öğretmenlere gerçekten ulaşabilmesi için okul yönetiminin desteğine ve sahiplenmesine vurgu yapmaktadır. El ise bu dışsal motivasyona olan ihtiyacı "Türk olmak", "gazla çalışmak" ya da "denetlenmediğinde kaytaracak" olmak ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlere yönelik bu dil okulun mesleki gelişimdeki tüm kontrolü elinde tutmasını da gerekçelendirmektedir.

Öğretmenlerin iş bulma amacı ve okulun gerekliliği olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının yanı sıra katılımda reklamların ve tanıtımların etkisi olduğuna da ulaşılmıştır. Özellikle sosyal medya reklamlarının etkisi bir mesleki gelişim faaliyetine nasıl katılmaya karar verdiklerini açıklarken "direkt Instagram'da önüme çıktı" (Ö4, Ö5) söylemi ile görülmektedir. E5'in kendi reklamını bireysel olarak hiçbir zaman yapmadığını sosyal medya aracılığı ve referanslar ile okulların kendisine ulaştığını ifade etmesi ve Ö4'ün "Muhteşem bir sosyal medya ekibimiz var, sosyal medyada bunları yayınlıyoruz." açıklaması sosyal medya reklamlarının katılımı artırmadaki etkisine dikkat çekmektedir. Yani öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetleri sunan katılımcılarda reklamların ve kullandıkları pazarlama stratejilerinin katılımı artırdığına yönelik görüş birliği vardır. E4'ün belirttiği üzere burada yapılan iş "işletmeciliktir". En yaygın pazarlama stratejisi ise, "Talk Show", "Çekiliş", "Konser" ve "Oyunlar"ın ek birer etkinlik olarak sunulması ve öğretmenlerin bir sonraki yıllarda da katılımlarını garantilemek için olabildiğince eğlenceli bir deneyim yaşamış olmalarının sağlanmasıdır. E4'ün bu yöndeki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

E4: Zirvede biz birazcık şovla da başlıyoruz. Burada bir dans gösterisi olabiliyor, işte mesela bir komedyen de çıkardığımız olabiliyor. İşte farklı böyle teknoloji ile beraber aslında birleşen şovlar ya da belki bir müzik dinletisi de olabiliyor. Bunları yapıyorsunuz çünkü o şey çok önemli. O kişi heyecanlı geliyor, heyecanı yukarıya çıkartalım. Tabii ki açılış konuşmaları çok önemli, onlar da olsun ama birazcık daha böyle kıvılcım olsun. Orada onları mutlu eden bir deneyim olsun çünkü sıkıldığınız bir yerde öğrenmeniz de çok zor. Biz o yüzden de birazcık onu dengeli tutmaya özen gösteriyoruz.

Y3 de düzenleyicisi olduğu konferansta katılımcıların eğlenmesini sağlamak için yapılanları şu şekilde aktarmaktadır:

Y3: Hatta küçük hediyeler de takdim ettik yine. Çekilişlerimiz oldu yine mesela şeyin sonunda oturumun sonunda. Çekilişte çok eğlendiler. Çocukluk anılarını götürdük mesela çocukluk sokağı yaptık. Orada çok eski oyuncakları sergiledik.

Bununla beraber etkinliğin reklamlarının da ayrı bir çalışma gerektirdiği ve reklamlardaki özenin ve kalitenin de daha geniş kitlelere ulaşmada etkili olduğu öne çıkan bir diğer unsur iken etkinliğin reklam değerini artırmada sosyal medyada fenomen olan simaların katılımlarından da sıklıkla faydalandığı görülmektedir. Örneğin, Y3 organizasyonunu üstlendiği konferansın katılımını artırmak için sosyal medyada da aktif olan eğitimcileri etkinliğe davet ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden ulaşıldığı üzere, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında en etkili olan motivasyon türü dışsal motivasyondur. Öğretmenler özellikle, okul tarafından yönlendirildikleri için mesleki gelişim etkinliklerine katılım göstermektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş bulmak ve kendilerine iş bulabilecekleri bir çevre edinmek için mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları görülürken, mesleki gelişim etkinlikleri sunan firmalar da öğretmenlerin bu istekleri üzerinden pazarlama stratejilerini kurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımında İçsel Motivasyon. İçsel motivasyon, öğretmenin öğrenme hazzından dolayı mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını ifade ederken, içinde bulunduğu mesleki ortamın, kişisel tutumların ve ihtiyaç olarak algıladıklarının sonucu olarak gelişebilir. Ayrıca, dışsal teşvikler ve bu teşviklerin öğretmenin kendi hedefleri, değerleri ve inançlarıyla uyumlu olması içsel motivasyonu şekillendirebilir (Boeskens ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada da öğretmenler arasında öğrenme isteği ve merak gibi unsurlar mesleki gelişim etkinliklerine katılmada içsel motivasyon olarak öne çıkmaktadır, ancak Boeskens vd. (2020) belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma motivasyonlarının şekillenmesinde çalıştıkları kurumlar bağlamında yetersizlik hissi ve güncel kalma nosyonu etkilidir. Öğretmenlerin ifadelerinde sıklıkla "merak ettiğim için katıldım" söylemine rastlanırken, öğrenmeye açık olmayı yaptıkları işi öğrenebilmek ve daha iyi yapabilmekle de ilişkilendirmektedirler:

Ö2: Benim derdim sertifika değil ben öğrenmek istiyorum... İçinden gelecek ... Bir şey duydum mu illa gireceğim oraya inceleyeceğim. İlla araştıracağım.

Ö6: Aldığımız eğitimlerin belki de öğretmenlik için yeterli olabileceğini hani insanı öğretmen yapabileceğini düşünürdüm eğitimi alırken. Ancak zaman geçtikten sonra şunu düşünüyorum, onlar sadece biz istersek bize bir şeyler katabilecek. (...) Öğretirken öğreniyorsunuz sürekli ve buna açık olmak gerektiğini fark ettim.

Ö4: Öğrenme isteği. Merak ediyorum acaba neler olacak hani benim hayatıma ne gibi değişiklikler katacak, başta çocuklarıma (...) ne gibi bir fayda sağlayacak.

İfadelerden de görüldüğü üzere içsel motivasyon bağlamında öğretmenler sıklıkla içlerinden geldiği ve merak ettikleri için mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını belirtirken, bir yandan da kazanacakları yeniliklerin öğrencilerine katkısının onları heyecanlandığını dile getirmektedirler.

Her ne kadar öğretmenler öğrenmenin içten geldiğine değinseler de ifadelerinden öğrenmeye karşı duydukları bu içsel motivasyonun temelinde eksiklik ve yetersizlik duygusunun öne çıktığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, kendilerinde eksik gördükleri yanları tamamlama isteğiyle mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadırlar ki böylece "iş yapmayı öğrenecekler" (Ö4) dir.

Ö5: Ben kendimde ne eksik varsa o başlığa yönelmeyi tercih ediyorum. Orada öğrenebileceğim bir çok şey olduğunu düşünüyorum.

Ö5'e benzer şekilde Ö3 de katılımındaki en büyük motivasyonun "kişisel olarak o eğitime ihtiyacı olduğunu düşünmüş olmak" olarak açıklamaktadır. Öğrenmeye açıklığın ve öğrenme isteğinin aslında öğretmenlerin kendilerini belirli alanlarda eksik hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ö5 ise, hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerden dolayı mesleki gelişime katıldığını belirtmiştir. Nitekim Ö5'in branşı olan İngilizce öğretmenliği özelinde ulusal belgelerde de sıklıkla İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine vurgu vardır. Yine benzer şekilde İngilizce öğretmenliği yapan Y4, öğretmenlerin İngilizcelerini geliştirmek için kendi kendilerine kaldıklarını ve herkesin aynı şartlarda imkanlara sahip olmadığını belirtmektedir.

Örneğin; İngilizce açısından ele alındığında katılımcılardan Y1, Y3 ve Ö8'de kendilerinde eksik gördükleri için yabancı dil öğrenmeye katıldıklarını belirtmektedirler. Çalıştıkları okullarda uluslararası programlar uygulandığı için Y1 ve Y3, toplantılarda ve işleyişte İngilizce bilmedikleri için kendilerini eksik hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Uluslararası bir program uygulayan okulda çalışan Ö8 de İngilizce bilmemeyi bir eksiklik olarak gördüğünü şu ifadelerle açıklamaktadır:

Ö8: Yabancı dilde gelişmeye ihtiyacım olduğunu fark ettim. Niye çünkü öncelikle yabancı çocuklarım var. Her sene yabancı öğrenciler geldi. Ve veli iletişiminde sıkıntılar yaşadım.

Nitekim bu okullarda öğretmenlerin ya da yöneticilerin İngilizce bilmelerine yönelik herhangi bir talep bulunmamakla birlikte, bu yönde açık bir beklenti de yoktur. Öğretmenler ve yöneticiler, okul içindeki pratiklerde dilin kullanımını gördükçe kendilerini eksik hissetmekte ve dil öğrenmeye özenmektedirler. Yani öğretmenlerin sürekli öğrenmeye açık olmalarında en önemli etken olarak eksiklik ve yetersizlik duygusu dikkat çekmektedir. Öğrenmeye açık olma ve sürekli öğrenme isteği aslında öğretmenler üzerinde kurulan “yetersizlik” baskısından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bu dış baskıları o kadar içselleştirmişlerdir ki onları öğrenmeye yönlendiren içsel motivasyonları tamamen bu dış yönlendirmelerden beslenmektedir.

Mesleki gelişim etkinliği sunan katılımcıların ifadelerinde, bir yandan öğretmenlik mesleğinin kutsallığına dem vurulurken aslında bir yandan da okulun ve öğretmenlerin eksiklerine ve yetersizliklerine gönderme yapılarak "güncel kalma" nosyonu işlenmektedir:

E4: Biz de bu alanda hep diyoruz ki öğrencileri yetiştirecek kişiler öğretmenlerdir. (...) Geleceğin meslekleri konuşuluyor işte, bir çok farklı becerileri elde etmemiz gerektiği konuşuluyor. Biz de diyoruz ki bu platformla öğretmenleri aslında farklı açılardan besleyelim ve onların daha güncel kalmalarına yardımcı olalım diye onları destekliyoruz.

E4'ün ifadesinde öğretmenlerin güncel kalma ihtiyaçlarına vurgu yapılarak öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik özel şirketlerin varlığı meşru kılınmaktadır. Güncel kalmak öğretmenlik meslek ve alan bilgisinin ötesinde farklı disiplin alanlarının ve uzmanların öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde aktif rol almaları anlamı taşımaktadır. Bu talebin karşılanmasında da öğretmenlerin bireysel olarak ya da okul olarak firmalardan danışmanlık ve mesleki gelişim desteği aldığı görülmektedir. Dolayısıyla piyasa, öğretmenleri kendilerini eksik görmeleri, tek başlarına güncel kalamadıkları ve bunun için yardıma ihtiyaçları olduğu şeklinde yönlendirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında öncelikli bir katılım motivasyonu olarak ifade edilmiş olmasa da sağlayacağı toplumsal fayda için mesleki gelişim

etkinliklerine katılmak öğretmenleri yönlendiren bir diğer içsel motivasyondur. Örneğin Ö6, toplumsal bir sorun olarak gözlemlediği için aile içi suistimali ve çocukların cinsel istismarını daha hızlı ve erken fark edebileceği eğitimlere katılmaya istekli olduğunu belirtirken bunun toplumsal açıdan önemine de vurgu yapmaktadır. Ö6 ayrıca dezavantajlı gruplara fayda sağlamak açısından çeşitli kurslara katıldığını ve sesli kitap projelerinde de gönüllü olarak yer aldığını belirtmektedir. Y3 ise çevre duyarlılığı kazandırmak ve kaynakları bilinçli tüketmek gibi toplumsal sorunlara çözüm bulunabilecek mesleki gelişimlere katılma motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtirken, öğretmenlerden Ö10 da benzer şekilde mesleki gelişiminde buna önem vermekte, hatta derneklere üye olduğunu ve gönüllü projelere de katıldığını ifade etmektedir. Ö3, MEB'in program geliştirme seminerlerine, orada çalışan arkadaşı aracılığı ile davet almıştır ve katılımındaki motivasyonunu öğretmenlere ve birçok öğrenciye katkı sağlamak olarak açıklamaktadır:

Ö3: Daveti alınca çok heyecanlandım ve hiç düşünmeden katıldım çünkü müfredatı, öğretmenlere, öğrencilere bir katkı olacaktı hatta iki gün uzak bir yere de gitmem gerekiyordu. Ama benim kendi açımdan çok verimliydi çünkü Milli Eğitim müfredatına katkılarım olmuştu. Herkes akademisyendi, sadece ben öğretmen olarak aralarındaydım, yaşanan sorunlar ve nasıl çözümlenebileceğiyle ilgili uzun uzun çalıştık. Şu an Milli Eğitim'in uyguladığı müfredatta ufakta olsa bir katkı olduğunu bilmek çok gurur verici.

Öğretmenlerin ifadelerinden toplumsal fayda için katıldıkları eğitimleri kişisel gelişim olarak düşündükleri görülmektedir. Öğretmenin toplumsal sorumluluklarının mesleki açıdan değil de kişisel tatmin açısından değerlendirilmesi öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu toplumdan soyutlandığına işaret etmektedir. Bunun sonucunda da öğretmenlerin sadece akademik çıktılara ve öğrencilerinin iş bulmasına yarayacak becerileri kazanmalarına yardımcı olan eğitimleri ve öğrenmeleri mesleki gelişimden saydıkları görülmektedir.

Katılım Gösterilen Mesleki Gelişim Türleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimi bilgi, beceri ya da tutumlarını zenginleştirmek üzere dahil oldukları süreçleri ve etkinlikleri kapsayabilir. Literatürde, öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği, kapsamı, ortamı ve bağlamına göre geliştirilen bir çok model bulunmaktadır. Bu modeller ana hatları ile, öğretmenlerin

bireysel olarak katıldıkları veya okul temelinde şekillenenler olarak ikiye ayrılabilir. Bu çalışmada da katılımcıların katıldıkları mesleki gelişim türleri incelendiğinde, okul temelli ya da bireysel olarak informal ve nonformal bir şekilde mesleki öğrenmeler gerçekleştirdiklerine ulaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetleri bireysel modeller ve okul temelli modeller olarak iki kategoride ele alınmıştır.

Bireysel Modeller. Mesleki gelişimde bireysel modeller, öğretmenin kendi gelişim sürecini planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği modellerdir. Spark ve Laucks-Horsley'e (1989) göre, öğretmenler öğrenme ortamındaki ihtiyaçlarına veya öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunlara yönelik çalışmalar yapmakta, mesleki okumalar, mesleki günlük tutma, mesleki websitelerini takip etme veya lisansüstü eğitime başlama burada öne çıkan faaliyetler olmaktadır.

Bu çalışmada da katılımcılar sıklıkla öğrenmek istedikleri bir şey olduğunda internette araştırma yaptıklarını ve eğitimle ilgili sayfaları takip ettiklerini dile getirmektedir. Yani çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili katılımlarında öne çıkan mesleki gelişim faaliyeti katılımcıların yaptıkları araştırmalar ve okumalar olmaktadır. Bu noktada katılımcıların sosyal medyayı, interneti, TED konuşmalarını ve kitapları bilgiye ulaşma ve öğrenme amaçlı kullandıklarına ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinde araştırma yapma veya interneti takip etme olarak TED konuşmaları ve YouTube videoları izleme yer alırken aslında bu pratiğin sosyal medya ile sınırlı olduğu görülmektedir (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Y3, Y4, E1, E4 ve E5). Y4 ve Ö4 Instagram'da takip ettikleri hesapların yaptıkları paylaşımlarda çok şeyler öğrendiklerini ifade etmektedir.

Ö4: Her hafta takip ediyorum, mesela canlı seminerler oluyor. Bayağı da katılım oluyor. Ben de gidiyorum mutfakta kulaklığı takıyorum kulağıma, çayımı da alıyorum yanıma. Dinliyorum, çok keyifli oluyor.

Y4: Instagram'ı çok takip ediyorum. Çünkü artık oranın personal kısmı gitti artık. Orada bir sürü paylaşımlar oluyor. Yararlı çok şey görüyorum ben orada, takip ediyorum çok okuyorum, (...) genç genç sınıf öğretmenleri var takip ettiğim.

Bilgiye ulaşma ve öğrenme alanı katılımcıların çoğu için sosyal medya ile sınırlıdır. Sosyal medya bu anlamda katılımcılara hızlı, kullanışlı ve pratik geldiği için daha çok tercih edilmekte ve diğer alternatif bilgi kaynaklarını gölgede bırakmaktadır.

Sağladığı bu pratiklik ve erişim kolaylığı ile sosyal medya, öğretmen eğitiminin bir değişim aracı olarak hareket etmesine ivme katmıştır. Sosyal medyanın bu etkisi katılımcıların takip ettiği hesaplardan da anlaşılmaktadır. Bu hesaplar arasında yerli ya da yabancı ayrımı gözetmeksizin "genç sınıf öğretmenleri"(Y4), İngilizce öğretmenleri (Ö5, Y4) ve üniversite hocaları (Ö6, Ö4, Y3) bulunmaktadır. Sosyal medyada öğretim üyelerinin, eğitimcilerin ve öğretmenlerin yanı sıra eğitimle ilgisi olmayan kişilerin bile eğitim uzmanı olarak fenomenleştiği görülmektedir. Bu çalışmaya dahil olan eğitimcilerin de deneyimleri bunu desteklemektedir. Örneğin E1, sosyal medya için profesyonel olarak içerik hazırlamakta ve paylaşmaktadır. E4 sosyal medya sayesinde daha geniş bir kitleye ulaştığını belirtirken, E5 de ondan danışmanlık almak isteyen kişilerin genellikle onu sosyal medya üzerinden yaptığı paylaşımlarla bulduklarını ve iletişime geçtiklerini söylemektedir.

Mesleki gelişim faaliyeti olarak araştırma yapmanın beraberinde yapılan araştırmalarda ya da katılım gösterilen çeşitli faaliyetler sırasında öğretmenler sıklıkla defter tuttuklarını belirtmişlerdir. "Defter tutma" söylemi ile öne çıkan mesleki gelişim faaliyetinin eleştirel dönüşümlü düşünme (critical reflection) olduğu açıktır ve katılım sıklığı da oldukça yüksektir. Öğretmenler sıklıkla eğitimlerde ya da okul içindeki çalışmalarında tuttukları defterlerine dönüp baktıklarını (Ö7), onlar için önemli olan sözleri bu deftere yazdıklarını (Ö4), çıkarımlarını not tuttuklarını (Ö5) belirtmektedirler. Hatta aldıkları notların fazla olmasını eğitimin verimi (Ö7) ile de ilişkilendirmektedirler:

Ö7: Mesela seminerler sonrasında oluşturduğum not defterlerim var, şöyle geriye dönüp baktığım zaman orada aldığım notları zaten uygulamaya başlamışım.

Ö4: Benim için çok önemlidir, mutlaka ajandama not alırım (...), o kadar değerli ki vermiş olduğunuz eğitim, sizin için belki önemsiz olan bilgiler benim için o kadar değerli ki yani. Bir tane ajandam bitti bile, ikincisine geçiyorum şimdi.

Ayrıca Y3 de notlarını odasındaki bir duvara yerleştirdiğini ve sık sık üzerinden geçme ve dönüşümlü düşünme yapma fırsatı elde ettiğini belirtmektedir:

Y3: Öğrenme duvarı diye bir alan oluşturdum. Mutlaka okulda yaşadığım olaylar olabiliyor. Bu deneyimlerimi o duvara yerleştiriyorum. Daha evvelden ne yapıyordum, şimdi ne yapıyorum gibi. Bunları ölçme fırsatım oluyor böylelikle.

Y3'ün ifadesine benzer şekilde Y5 de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişimden faydalanmalarını not tutmaları yani üzerinde dönüşümlü düşünceleri ile

ilişkilendirmektedir. Nitekim öğretmenlere yönelik eğitimler düzenleyen E4 “verdiği eğitimden öğretmenlerin öğrendiklerini kendi öğretimlerine nasıl transfer edebilecekleri” sorgulaması ve paylaşımlarıyla dönüşümlü düşünceler yaptırdığını belirtmektedir. Yani öğretmenlerin öğrendikleri üzerinden dönüşümlü düşünceleri bir yandan mesleki gelişim faaliyeti iken bir yandan da katılım gösterilen bireysel araştırma, çalıştay, kurs, seminer, eğitim ve yetiştirim gibi mesleki gelişim faaliyetlerini daha anlamlı kılmak için önemli bir bileşendir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer mesleki gelişim türü örgün eğitime devam etmektir. Katılımcılardan öğretmen olan Ö7 ve Ö10 alanları dışında yüksek lisans eğitimlerine devam ederken, Ö3 yüksek lisans eğitimini yarıda bırakmıştır. Ö6, kendi alanı dışında uzaktan bir lisans eğitimi almaktadır. Yöneticiler açısından ise, Y1 doktora programına kayıtlıdır. Y2 yüksek lisans eğitimi almakta ve önlisans mezunu olan Y3 uzaktan eğitimle lisans eğitimine devam etmektedir. Y4 ise, sosyoloji alanında lisans eğitimi aldığını ve bunun da mesleki açıdan onu çok geliştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikleri sunan kişiler de mesleki gelişim olarak örgün eğitimden, yani mezun oldukları programlardan bahsetmektedirler. E4 öğretim görevlisi olarak da çalışmış olduğunu ve doktora derecesine sahip olduğunu ifade etmektedir. E1 yüksek lisans, E2 doktora eğitime devam etmektedir. E5 ise öğretmenlik dışında kendi faaliyetlerine katkı sağlayacağını düşündüğü için ekonomi alanında bir yüksek lisansa dahil olduğunu kendisi için gerekli becerileri kazandığını ve alacağı diplomaya ihtiyacı olmadığı için tez döneminde terk ettiğini belirtmektedir.

Mesleki gelişim amacıyla örgün eğitime katılımda dikkat çeken ister öğretmen ister yönetici isterse eğitimci olsun katılımcıların alanları dışında bir programa devam etmeleridir. Sadece öğretmen olmanın yetmeyişi ve kendilerini eksik görerek farklı alanlardan uzmanlığa ihtiyaç duymaları veya esnek istihdam ya da bir işletme olarak okulu yönetebilmek için kendilerini donatmaları tamamen piyasanın eğitim üzerinde kurduğu baskının bir çıktısıdır.

Okul Temelli Modeller. Okul temelli modeller, öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin öğrenmesine direkt yansımalarının hedeflendiği, yönetici ve öğretmen arasında mesleki açıdan öğretmenlerin nelerde eksik olduğunun belirlenmesinden yola çıkılarak kararların verildiği, meslektaşlar arasındaki işbirliğinden faydalandığı yöntemleri kapsamaktadır. Bu bağlamda okul temelli mesleki gelişim

modellerinde, yetiştirim, uygulama toplulukları, mentörlük, akran gözlemleri ve geri bildirim öne çıkmaktadır. Bu çalışmaya dahil olan öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişimleri daha çok seminer dönemlerinde okulun iç kaynakları ile ya da okulun işbirliği içerisinde olduğu üniversiteler ile ortaklaşa düzenlenen faaliyetlerden oluşurken, bir diğer yandan okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimi ya da okul olarak bütüncül bir gelişim amacıyla danışmanlık da alınmaktadır.

Katılımcıların ifadelerine göre öğretmenler mesleğe başladıktan sonra projelere, webinarlara, seminerlere ya da sertifikalı eğitimlere okul bağlamında katılmaktadırlar. Bu nedenle de öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri mesleki gelişim türü okul içinde ya da okul tarafından düzenlenen veya gönderilen yetiştirime yönelik etkinliklerdir. Katılımcıların hepsi hem seminer dönemlerinde hem de yıl boyunca okul tarafından eğitimlere dahil edilmektedir. Ö1, okulun dışında bir mesleki gelişime katılmadığını şu ifadeyle belirtmektedir; "zaten okulun içinde eğitim görüyoruz". Ayrıca bu durum Ö7'nin de "zümre başkanları aracılığıyla yayınevlerinin eğitimlerini alıyoruz" ifadesinden de anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri hem trend olan mesleki gelişim etkinliklerini takip etmekte hem de öğretmenlerin mesleki gelişim açısından taleplerini toplamaktadır. Nitekim, yöneticilerden Y1 de bu bağlamda özellikle üniversitelerin öğretmenlere yönelik verdiği mesleki gelişim etkinliklerini takip ettiğini, kendisinin okul içinde düzenlediği mesleki gelişim etkinliklerini buradan aldığı verilerle zenginleştirdiğini belirtmektedir.

Okul temelli mesleki gelişimde en önemli etmen yöneticilerin öğretmenlerdeki mesleki gelişimle ilgili tespit ettikleri ihtiyaçlardır. Okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerine karar verilirken öğretmenlerin tercihleri alınsa da son sözü okul yöneticileri söylemektedir. Nitekim, sadece öğretmenlerin isteklerine odaklanmak sonuç olarak mesleki gelişimin bireyselleşmesine yol açacak ve okula bir fayda sağlamayacaktır. Öğretmenlerin taleplerini almak, piyasada hâkim olan eğilimlerle ilgili nabız yoklama ve öğretmenlerin süreç içerisinde dahil edildiklerini hissetmelerini sağlayarak onların sorumluluk almalarını artırma amacını taşımaktadır.

Öne çıkan bir diğer mesleki gelişim türünü de öğretmenler, zümreleriyle paylaşımları doğrultusunda okul içinde ya da diğer okullarla gelişen bir işbirliği süreci olarak tanımlamaktadırlar. Özellikle her bir okulun farklı bir ortamı olduğu vurgusu ve zamanla bu ortama uyum sağlamalarıyla ilgili paylaşımlar aslında okul içinde şekillenen uygulama topluluklarına işaret etmektedir. Ö1'in "bilen bilmeyene öğretiyor" ve Ö4'ün okula ilk başladığında "herkesten yardım istiyordum" ifadelerinden kuruma yeni gelen

öğretmenlerin uyum süreçlerinde bilen ve bilmeyen ya da yeni ve eski öğretmenler arasında hem imece usulü hem de yapılandırılmış işbirliği içerisinde öğrenmelerin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasındaki işbirliğine diğer örnekler ise:

Ö1: Öğretmenler odasında bir kutumuz var, herkes öğrendiği bir şeyi oraya atıyor. Mesela ben şey yapıyorum, öğrendiklerimin hangi sınıfta kullanılabileceğini, nasıl uygulanabileceğini yazıyorum. Sonra içinden ihtiyacımıza göre açıyoruz seçiyoruz.

Ö7: Hepimizin ortak katıldığı bir seminer sonrasında, bilgi alışverişi yapmak adına toplantılar yapıyoruz.

Bilenlerin bilmeyenlere aktarımına bir diğer örnek de öğretmenlerin özellikle okul tarafından gönderildikleri seminerleri de okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşmasıdır (Ö2), benzer uygulama okulun toplu olarak gönderdiği eğitimlerden sonra da yapılmaktadır.

Öğretmenler arasındaki işbirliği ders gözlemine de taşınan bir yaklaşım olmuştur. Katılımcıların okullarında, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemesi ve geri bildirim vermesi mesleki gelişim açısından desteklenmektedir. Y1 okul içerisinde öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemleyebilecekleri bir sistemlerinin olduğunu ve bunun hem gözlemleyen hem de gözlemlenen öğretmen için faydalı olduğuna inandığını belirtmiştir. Ö8 de "gözlemci bir öğretmen" olduğunu belirtmekte ve zümresindeki diğer öğretmenlerden nasıl öğrendiğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Ö8: Sorarım, sen bunu mesela çocuğa nasıl öğrettin? Bu çocuk bundan nasıl geçti? gibisinden o şekilde bir öğrenme söz konusu.

Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler, diğer okullarla yapılan işbirliğine de dikkat çekmişlerdir. Ö8 okul ziyaretlerinin onlara mesleki gelişim açısından çok fayda getirdiğini belirtmekte ve "ufkunu açtığını" söylemektedir. Bir diğer yandan Ö1 ve Ö2, diğer okullardaki öğretmenlerin paylaşımları ile kendi derslerini geliştirdiklerini onlar için bir çok şeyin daha da somutlaştığını ifade etmişlerdir.

Okul temelli mesleki gelişim modellerinden katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, uygulama toplulukları modelinin özellikle kurum kültürü ve zümre içi dayanışma özelinde geliştiği görülürken, bir diğer yandan da öğretmenlerin ağırlıklı olarak yetiştirim modelinde, seminer, kurs, çalıştay v.b. etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Ayrıca okullarda belirli zamanlarda, ihtiyaç duyulan alanlar özelinde danışmanlık hizmeti alınmaktadır. Özellikle uluslararası akreditasyona dahil olan

okullarda, okul misyonu, vizyonu, politikaları ve müfredat geliştirme ve uygulama çalışmaları öğretmenlerin mesleki gelişiminde öne çıkan faaliyetler olmaktadır. Okul temelli gelişen bu mesleki gelişim sürecinde, kararlar öğretmen ve yöneticilerin işbirliğinin sonucunda verilirken, bu sürecin belirleyici unsuru yöneticilerin eğitimdeki güncel gelişmelere ve mesleki gelişimle ilgili diğer okullarda neler yapıldığına yönelik takipleridir.

Katılım Gösterilen Konu Alanları

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sunulan eğitimler öğretmenlik alan bilgisinden güncel konulara kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Hatta, E4 firma olarak kataloglarında seksenin üzerinde eğitimlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu geniş yelpaze içerisinde öğretmenlerin hangi konulardaki eğitimleri tercih ettiklerine bakıldığında alana yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin önemi tüm katılımcılar tarafından vurgulanmış olsa da katılım gösterilenler daha çok trend başlıklar etrafında toplanmaktadır. Özellikle mesleğin ilk yıllarındayken öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını geliştirmek amacıyla ders alanları özelinde mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarına ancak zaman içerisinde buna artık ihtiyaç duymadıklarına ve sadece trend başlıklara yöneldiklerine ulaşılmıştır (G1, G4, G5, G7 ve G10). Nitekim E5'in okulların mesleki gelişimle ilgili taleplerine yönelik deneyimlerinden de mesleki gelişimin trendlere göre şekillendiği görülmektedir.

E5: O yılın trendi neyse o isteniyor. Örneğin son iki yılın trendi farklılaştırma. Farklılaştırmanın bir hap olduğunu, ve gelen kişilerin onu hap olarak verebileceğini, eğitim olunca da farklılaşmanın birden bire olacağı gibi bir yaklaşım oluyor. Geçen yıl ve bu yıl farklıydı, şimdi Web 2.0 araçları. Sihirli sözcükler gibi yani. Seneden seneye farklılık oluyor. Bir robotik vardı o da biraz şu anda durdu. Belirli zamanlarda teknoloji entegrasyonu gibi falan şeyler böyle çok öne çıkıyor onlar isteniyor.

Eğitim hizmeti sunan kişilerin ifadelerinde, okullardan gelen eğitim talebinin "o sene trend olan başlıklar" (E5, E3) olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin okullarında danışmanlık hizmetlerinin yabancı dil, farklılaştırma, teknolojinin entegrasyonu, kurumsallaşma ve uluslararası program akreditasyonları için alındığına ulaşılmış olup bu konu alanlarının hem ulusal hem de uluslararası belgelerde önceliklenen alanlarla paralel olduğu dikkat çekmektedir.

Okulların yanı sıra öğretmenlerin de bireysel olarak kendi ihtiyaçlarından ziyade mesleki gelişimde trend olan eğitimleri tercih ettiği görülmektedir:

E3: Öğretmenler ihtiyacından ziyade trend olanı tercih ediyor. Yani trendden kastım şu örnek veriyorum başlık; “çocuklar için felsefe” mesela ya da işte yeni bir başlık çıkıyor işte “orman okulu” diyor vesaire falan. Şimdi oradaki şey, bu benim ihtiyacım mı? Hani ben bunu gerçekten kullanabilecek miyim? Eğitim programı içerisine nasıl entegre ederim? yani bu soruları sorup önce bireysel mesleki gelişim planını yapıyor olması lazım.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin katılım gösterdiği mesleki gelişim etkinliklerinin başlıkları arasında; "Tasarım Yolu ile Öğrenme (Understanding by Design)", "Hikayeleştirme", "Oyun terapisi", "Masal terapisi", "Resim analizi", "Yirmibirinci yüzyıl becerileri", "Doğa temelli eğitim", "Drama", "Enegram", "Etkili iletişim", "Farklılaştırma", "Oyunlaştırma", "Öğretmen çevikliği ve motivasyonu" ve "Teknoloji Araçları" bulunmaktadır. Bu eğitimlerin ortak özelliği ise, kısa süreli olması ve tüm sınıf seviyelerine ve branşlara entegre edilebilir olmasıdır. Yani bu eğitimler öğretmenin bir öğrenme gerçekleştirmesi ve sınıf içi uygulamalarını dönüştürmesine imkân sağlamaktan çok uzaktır. Daha çok öğretmenin bir teknisyene dönüşmesine hizmet eden, hap bilgilerin ve örnek uygulamaların üzerinde düşünmeye fırsat verilmeden sunulduğu eğitimlerdir.

Öğretmenlerin kendi ders alanlarına yönelik gelişmelerden ziyade, güncel kalma nosyonu ile trend olan mesleki gelişim etkinliklerine yöneldiklerine ulaşılmıştır. Öğretmenlik alan bilgisi dahilinde olmayan ve öğretmenlerin meslek öncesinde eğitimini almadıkları trend konu alanları, ders alanlarına yönelik mesleki gelişimin ötesinde bir gelişim alanı olarak ortaya çıkmaktadır. E4'ün öğretmenler için mesleki gelişim etkinliklerinin başlıklarını belirlerken özellikle OECD raporlarını takip ettiğini ve OECD direktörü ile iletişim ve işbirliği içinde olduğunu belirtmesi, bu konu alanlarının uluslararası kuruluşların raporlarıyla öğretmenlerin ve okulların gündemlerine bir mesleki gelişim ihtiyacı olarak sokulduğunu göstermektedir. Bu eğitimlerin her ders alanından ve kademedен öğretmene hitap edebilecek geniş çerçevelerde olması aslında amacının öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmenin ötesinde, müşteri hedef kitlesini daha geniş tutmaktır.

Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Sıklıkları

Çalışmadaki katılımcıların, mesleki gelişime katılım sıklıklarının incelenmesi, katılımdaki örüntüyü anlamak adına faydalı olacaktır. Nitekim zaman göreceli bir kavram olarak sürecin içerisinde mesleki gelişime atfedilen değere dikkat çekerken, bir diğer yandan da mesleki gelişim için ne kadar zamandan feragat edildiği ve bunun karşılığında ne beklendiğini gösterecektir.

Öğretmenler sıklıkla mesleki gelişimin sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte öğrenerek sürekli gerçekleştiğini ifade etseler de mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sıklıkları incelendiğinde, katılımcıların katılım sıklıkları "her zaman", "net sayılar vererek" ve "hiç" ifadeleri ile birbirlerinden farklılaşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 5'i mesleki gelişim faaliyetlerine her zaman katıldıklarını ifade etmektedir. Ö1 ve Ö2 çocukları büyüdüğü için zamanla ilgili bir sıkıntı yaşamadıklarını ve mesleki gelişimin günlük yaşamlarının bir parçası olduğunu dile getirmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 4'ü, mesleki gelişime katılım sıklıkları ile net sayılar vermiş ve bu rutinlerinin detaylarını net bir şekilde ifade etmiştir. Örneğin:

Ö8: Birazcık planlı olmak lazım, gece on birden sonra başlıyor, bire kadar ikiye kadar ben videolar seyrediyorum. Bizim evde onda mesai bitiyor çocuklar yatmış oluyor 11'e kadar evi topluyorum. Sonra başlıyorum izlemeye. O gün eğer böyle bir konu varsa. Bu mesela haftada bir gün ya da iki gün oluyor. Aklıma takılan bir konu varsa öncelikle onu işliyorum.

Sadece Ö9, mesleki gelişime katılım sıklığı ile ilgili "hiç" tanımlamasını yapmıştır, özellikle işe başladıktan sonra sadece kurumun yönlendirmesiyle mesleki gelişim faaliyetlerini takip ettiğini ama onun dışında bireysel bir girişiminin olmadığını belirtmiştir. Yani Ö9'da okulu içerisinde sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta, bunun dışında bireysel olarak ek bir çaba göstermemektedir. Katılım sıklığı ile ilgili söylemlerden, öğretmenler için mesleki gelişimin okul içerisinde ve okul tarafından şekillenmekte ve mesleki açıdan bir gereklilik olarak gömülü olarak işlediği anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri ve okullara danışmanlık hizmeti veren katılımcılar da öğretmenlerin okul içinde mesleki açıdan sürekli geliştirildiklerini söylemektedir. Bu nedenle ifadeler farklılaşsa da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarında net bir ayrışma görülmemektedir.

Eğitim hizmeti sunan kişilerin ise hepsi, her zaman mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gösterdiklerini ancak bunun mesleki olarak gelişmek için değil, alanlarındaki

gelişmelere hâkim olabilmek ve diğerlerinin neler yaptığını takip etmek için yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri açısından incelendiğinde ise, çalışmaya katılan hiçbir okul yöneticisi katılım sıklığı için "her zaman" dememiştir. Okul yöneticilerinin 4'ü mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ile ilgili net sayılar vermekte ve bu yönde kurdukları rutini net bir şekilde tanımlamaktadırlar. Örneğin:

Y1: Valla hocam her akşam yarım saat en az okumam vardır. Bunun dışında bu Youtube'da arabada gidip gelirken farklı konularda dinlemeler yaparım. Bir seminer olur bir konferans olur. İstanbul'un trafiği malum. Benim evde bir 40-45 dk çekiyor. Yani aşağı yukarı böyle bir 40-45 dakikalık bir seminer-konferans gibi olmuş oluyor. Güzel oluyor benim için.

Sadece Y5, mesleki gelişime hiç katılmadığını ifade etmiştir ve bunun nedeni ile ilgili katılmak istese bile okuldaki sorumluluklarının buna engel olduğu ve okul içinde bir çalışmaya dahil olmanın bile onun için çok güç olduğu şeklinde açıklamada bulunmuştur. Nitekim yöneticiler mesleki gelişime katılımı önemseseler ve bunun için kendilerine rutinler oluşturmuş olsalar dahi, okuldaki sorumluluklarından dolayı mesleki gelişime zaman ayırmakta zorlandıklarına ulaşılmaktadır. Yani özel okullarda, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri bir işletme mantığı yaklaşımıyla sorun çözme ve karlılık çalışmaları ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenler ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları okula ve öğrenciye doğrudan fayda sağlayacağı için sürekli desteklenmektedir.

Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayrılan Bütçe

Zaman gibi sınırlı kaynaklardan olan paranın mesleki gelişim etkinliklerine katılımda nasıl kullanıldığının incelenmesi, mesleki gelişime katılıma, atfedilen değeri dolaylı yoldan görünür kılacaktır. Katılımcıların, mesleki gelişime ayırdıkları bütçe incelendiğinde, öne çıkan ifadeler şu şekildedir: "okul karşıladığı için gerek duyulmuyor", "eğitime ve ihtiyaca göre değişkenlik gösteren" ve "net sayılar".

Katılımcılardan öğretmen olanların 5'i ve yönetici olanların 2'si okul karşıladığı için, mesleki gelişim etkinliklerine ek bir bütçe ayırmadıklarını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere, özel okullar mesleki gelişim faaliyetlerinin karar aşamasına öğretmenleri de dahil etmekte ve böylece öğretmenlerin mesleki gelişim açısından bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasını da sağlamaktadır.

Ö1: Dışarıdan eğitimleri de var PYP'nin, fakat ben şu ana kadar onlara hiç ihtiyaç da duymadım açıkçası ben okula adım attığından beri. Okulda öğretmenlerin gelişimi için gerekli her şeyi sağlamaya çalışıyorlar bize, yani belki de ondandır. Yeri geliyor biz duyduğumuz bir eğitimi okul idaresine taşıyoruz. Şartlar uygunsa bizi o konuda destekliyorlar, göndermeye gayret gösteriyorlar. Yani o nedenle hiç ihtiyaç duymadım.

Ö7: Bizim kurumumuz genel anlamda karşılıyorlar yani eğitim teknolojileri zirvesi vardı mesela 250 TL gibi bir ücreti vardı bunu kurum karşıladı. Ya da gene bir eğitimi vardı yüzde 60'ını kurum sağlamıştı. Benim cebimden 350 TL gibi bir para çıktı o anlamda çok yüksek meblağlar ödemedim.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, mesleki gelişim etkinliklerine ayırdıkları bütçeyi etkileyen unsurların en önemlisi özel bir okulda çalışıyor olmalarıdır. Ö7 ve Ö9 katıldığı bir mesleki gelişim etkinliğinin ücretinin bir kısmını kendisinin ödediğini, bir kısmını da çalıştığı kurumun karşıladığını belirtse de katılımcılar için mesleki gelişim bütçesi okulun düşünmesi gereken bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki gelişimde maliyetler açısından sorumluluğun bölüşülmesi aslında sembolik bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliğine daha istekli katılımlarını sağlamak ve daha fazla verim almak adına ücret bölüşülmektedir. Yine bu amaçla sembolik olarak öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin seçimine aktif olarak dahil edilmektedirler. Ücretin bölüşülmediği durumlarda, öğretmenlerin aldıkları eğitimle ilgili okulda sunum ve paylaşım yapmaları beklenmektedir. Böylece öğretmen ve okul arasında birbirini besleyen bir döngü kurulmakta ve mesleki gelişim bir meta olarak öğretmenin emeğine karşılık olarak verilmektedir.

Ö4: Yani çok fazla bütçe ayırdığımı söyleyemem. (...) çalıştığım okul İstanbul'da özel bir üniversiteye kardeş okul... O üniversitenin sertifika programlarını şöyle bir kontrol ediyorum, bakıyorum. Nerede ne var, biz bunların neresine dahil olabiliriz veya kaç kişi olması gerekiyor girmemiz için (...). Hemen bir organizasyon arkadaş çevresi ile (...) Bir şekilde dahil oluyoruz.

Ö4'ün ifadesinde mesleki gelişim etkinliklerine öğretmenler olarak kendilerinin karar verdikleri düşüncesi hakimken aslında öğretmenler işbirliği içerisinde olunan bir üniversitenin eğitim kataloğundan seçim yapmaktadırlar. Burada bir diğer yandan görülmektedir ki, üniversiteler de bu pazarda aktiftirler. Çalışmaya katılım gösteren öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları kurumlar incelendiğinde 2 okulun üniversite ile ortaklıkları bulunmakta ve mesleki gelişim süreçlerinin planlanmasında bu üniversitelerle

işbirliği yapılmaktadır. Yani kuruluş amacı kamu hizmeti olan üniversiteler de bu pazarda kâr amacı güden şirketlere dönüşmüşlerdir.

Okul dışında da bireysel olarak mesleki gelişime bütçe ayıran katılımcılar bulunmaktadır. Bütçelerinden ayırdıkları oran hakkında net sayılar belirten katılımcılar; Ö9 bütçesinin %5'ini; Ö10 %10'unu; Ö6 %20'sini Y4 %5'ini ve Y1 %20'sini ayırdığını ifade ederken, öğretmenlerin 3'ü, yöneticilerin 1'i ve eğitim hizmeti sunan kişilerin 4'ü, bütçelerinden ayıracakları paranın, eğitime ve kendi ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Aslında katılımcıların söylemleri incelendiğinde, katılacakları mesleki gelişim etkinliği onlara bir fayda sağlayacaksa bütçe ayırma konusunda daha esnektirler. Örneğin mesleğe başlamadan önce ya da mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, mesleki gelişim için daha çok bütçe ayırdıklarını hatta maaşlarının tamamına yakını mesleki gelişim etkinliklerine harcadıklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer yandan öğretmenlerin bireysel olarak ücretsiz mesleki gelişim etkinliklerini takip ettiği görülürken, bu eğitimleri aldıkları yerler olarak belediyeleri, dernekleri ve MEB ya da yayınevleri tarafından düzenlenen organizasyonları belirtmektedirler. Lakin, ücretsiz olan mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcılar (E5, Ö4, Ö5) sponsor ve reklam baskısının eğitimin niteliğini etkilediğini gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Yani aslında ücretsiz olan eğitimlerin de bir bedeli vardır. Bu noktada katılımcılar bunu daha iyi okullarda ve şartlarda iş bulmak için kendilerine yaptıkları bir yatırım olarak görmekte, ilerleyen zamanlarda da bunun karşılığını aldıklarını ifade etmektedirler. Nitekim Ö10 yaptığı bu yatırımla, "rekabet ettiği diğer öğretmenler arasında öne çıktığını" söylemektedir.

Bu işten para kazananların yani eğitim hizmeti sunan kişilerin mesleki gelişime ayırdıkları bütçenin de incelenmesiyle yetişkin eğitiminin metalaşma boyutu daha net görülmektedir. E1, özel bir üniversitede yüksek lisans ücretini, o üniversite personeline eğitim vererek ve üniversiteye danışmanlık hizmeti vererek karşılamaktadır:

E1: Ben elimden geldiğince yani yüksek lisansımı bile elimden geldiğince bursa mursa ya da böyle bir barter anlaşmasına falan oturtmaya çalışırım. Ben şimdi gittim mesela üniversiteye ilk. Öğrenciliğe kabul edildikten sonra. Dedim ki mali işler daire başkanı ile görüşmek istiyorum. (...) Dedim, bir indirim yapabilir miyiz? Ben böyle böyle işler yapıyorum, üniversitelerle de çalışıyorum. Kurumsal gelişim süreçlerinde destek olurum, isterseniz size. (...) Biz onlarla oturduk, 3-5 program yaptık. Ondan sonra bir danışmanlık falan almak istediler. Bizim fiyat yarıya indi nerdeyse.

E5 mesleki gelişime "bir miktar para yatırımı yapmak" gerektiğini ifade ederken, E3 ve E4 ise önceden, bütçelerinden daha çok ayırırken artık yaptıkları o yatırımların karşılığını aldıkları bir dönemde olduklarını ve özellikle bütçelerini yurtdışı eğitimlerine göre ayarladıklarını çünkü yurtiçinde bir çok konferans ve eğitime davet aldıkları için bir bütçe ayırmaya gerek duymadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlere mesleki gelişim faaliyeti sağlayan kişiler, mesleki gelişim için ayırdıkları bütçeyi şu ifadelerle açıklamaktadırlar.

E3: Bütçemden çok ayırıyorum, yaptığım yatırım tabii ki kazandığımdan çok fazlaydı geçmişte. Çünkü bazı eğitimler biliyorsunuz uluslararası eğitimler oluyor. Hani çok ciddi rakamlar oluyor yani. Hani Türkiye'de iyi eğitimler almak istediğiniz zaman hakikaten ciddi bütçeler ödüyorsunuz. Ödedim yani, hani öğretmen maaşını da düşündüğümüz zaman. Ama orada o eğitim alıyorsunuz ama başka bir şey aslında onu karşılıyor. Yani siz başka bir projenin içerisinde giriyorsunuz vesaire falan birbirini besleyen bir döngü.

E4: İngiltere'de yüksek lisans, doktora burada bir özel üniversitede. Bunlara çok ciddi şeyler ayırdım. İngiltere'de iyi bir eğitim görürsem onu mutlaka alıyorum. Tabi hani yurtdışında bir fuar, yurtdışında bir konferans varsa mutlaka ona katılıyorum. Türkiye içinde harcadığım bir şey olmadı şu ana kadar açıkçası ücretli gittiğim bir seminer şu ana kadar olmadı. Böyle davetiyede gelebiliyor bir şekilde bu alanda olduğum için bu şekilde katılıyorum.

Öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikleri sağlayan kişilerin özellikle yurtdışı ya da yurtdışı menşeli eğitimlere bütçe ayırmaları, mesleki gelişimdeki piyasalaşmanın göstergelerinden bir diğeridir. Bu söylemlerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mesleki gelişimde "ithal mesleki gelişim etkinlikleri" daha tercih edilebilir ve yatırım yapılabilir olarak öne çıkmaktadır. E4'ün kurduğu platformun isminin İngilizce olması ve içerikteki yapılanmanın da çift dilli olması aynı zamanda farklı ülkelerde de tanıtım ve reklamlarının bulunması mesleki gelişimde bir yandan "ihracat" da yapıldığını göstermektedir.

Öğretmenler, mesleki gelişimleri için bütçelerinden daha fazla para ayırmaya istekli olsalar da, özel okul şartlarında aldıkları maaşların bunun önünde bir engel teşkil ettiğini belirttiktedirler. Y4, özel okulda alınan ücretlerin okulun sağladıklarının dışında bir mesleki gelişim etkinliğine katılmaya imkân sağlamadığını "çok para kazansak harcarız tabi ama olmayınca, yani hani keşke öyle olsa ama" söylemi ile ifade ederken, bir yandan da yaşadığı hayal kırıklığını dile getirmekte; İngilizce öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri açısından "aynı şartlara ve koşullara sahip olmadığı" ve "öğretmenlerin geçim sıkıntısı yüzünden özel ders vermeye yönelmek zorunda" kaldıkları

da söylemlerinde yer almaktadır. Nitekim, öğretmenlerin mesleki gelişim sağlayarak "okul bana yatırım yapmalı" (Ö4) ifadesinin tam da bu sebeplerden şekillendiğine ulaşılabilir. Bu yatırımın okulun çıkarına olacak şekilde öğretmenine mesleki gelişim fırsatları sağlamasıyla ve öğretmenin de mesleki gelişim için bütçe ayırma gereksinimi duymaması hatta bunu bir okulda çalışmaya başladıktan sonra gereksiz görmesiyle sonuçlandığı söylenebilir. Nitekim mesleki açıdan gelişmek isteyen öğretmenlerin çalışmak için seçtikleri okullarda emeklerinin karşılığını mesleki gelişim etkinlikleri ile değiş tokuş ettikleri görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarından ve ilgilerinden ziyade, mesleki gelişimlerini okulun piyasa doğrultusunda gerekli gördüğü eğitimlerle sınırlandırmaktadır. Böylece mesleki gelişimle ilgili bütçeyi kendi kontrolünde tutan özel okullar mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı ilgili söz hakkını aslında öğretmenin elinden almış ve bunu da normalleştirmiştir.

Mesleki Gelişim Faaliyetleri ile ilgili Memnuniyet

Özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili değerlendirmeleri, memnuniyet perspektifinden ele alındığında tüm öğretmenler "hap bilgilerin" ve "uygulanabilir örneklerin" verildiği etkinlikleri en memnun kaldıkları etkinlikler olarak anlatmışlardır:

Ö3: Eğitimden alacaklarımın neler olduğuna odaklanıyorum. Öğretmenler bilirsiniz severler böyle takeawayleri, beni de bu motive ediyor.

Ö8: Hani okumaktan ziyade orada yaşayan birisinden dinlemek, yaptıklarını görmek ya da bir videoda seyretmek bence daha iyi... Videolarda izliyoruz, bakıyoruz işte öğretmen şöyle yapmış, he diyoruz böyle olacak... Yani uygulayabileceğim şeyler olmalı.

Ö4 de benzer şekilde uygulama fırsatının olmadığı ya da kendi branşına yönelik örneklerin verilmediği faaliyetlerden memnun kalmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Ö6 da yaşadığı hayal kırıklığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Ö6: Çok büyük bir beklenti ile gidiyorum sanırım. Bu benimle ilgili de olabilir. Yani uygulamaya yönelik, pratiğe yönelik çok fazla şey bekliyorum. Gene de bunu göremeyince de hayal kırıklığına uğramış oluyorum. Bu noktada biraz eksik buluyorum eğitimleri. Uygulama aşamasının biraz daha uzun süreli olması gerektiğini düşünüyorum.

Uygulanabilirliğe yönelik bu beklentilerde, öğretmenlerin uygulamadan kastettikleri eğitimlerdeki stratejileri görmek, denemek ve hemen sınıflarına taşımaktır ki Ö2'nin deyiimiyle bu "işimi kolaylaştıracak her şeye varım" olarak açıklanmaktadır.

Nitekim, eğitim hizmeti sunan kişilerden E5 de, şimdiye kadar verdiği öğretmen eğitimlerindeki gözlemlerine dayanarak, öğretmenlerin "düşünmek, kendileri için bu ne demek yorumlamak değil de; alın bak sizin sorununuzun ilacı bu" denilmesini istediklerini fark ettiğini dile getirmiştir. E3 de öğretmenlerin, uygulamaya yönelik etkinliklerde özellikle örnekler görmek istediklerini ifade etmektedir. Bu gözlemden yola çıkarak da öğretmenler için mesleki gelişimin beklentiyi karşılaması ile ilgili yaptığı açıklama şu şekildedir:

E3: Öğretmenler kendi branşlarında, direkt hap gibi kullanabilecekleri, pratiğe dönüşen, teoriden uzak uygulamaya yönelik, grup çalışmaları ve işbirliğinin ön plana çıktığı (...) kendilerinin de aktif rol aldığı mesleki gelişim programları bekliyorlar.

Bir mesleki gelişim faaliyetinde, öğretmenlerin hemen sınıflarında uygulayabilecekleri örneklerin ve uygulamaların yokluğunun memnuniyetsizliğe yol açtığı Ö3'ün şu ifadelerinde görülmektedir:

Ö3: Kesinlikle katıldığımız eğitimlerde sorunların konuşulmasından ziyade çözüm önerilerine odaklanmak istiyorum. Çünkü hepimiz o sorunları bilerek geliyoruz. O sorunların üzerinden tekrar tekrar konuşmak omuzlarıma daha ağır yükler yüklüyor.

Ö3, eğitim sistemindeki kronik sorunları tartışmak istememektedir. E3'ün deyiimiyle öğretmenler sadece uygulamalarında karşılaşılabilecekleri aksaklıklar hakkında konuştuklarında daha memnun olmaktadırlar. Scribner'a (1999) göre de, öğretmenler hemen uygulayabilecekleri "püf noktaları" veya "bilgi yığınları"na odaklanmakta daha istekli iken, mevcut pedagojik uygulamaların eleştirel incelemelerini öğrenme etkinliklerine katılmak için bir neden olarak tanımlama olasılıkları düşüktür. Aslında öğretmenler, teknisyen olarak onları sınıfa, okula ve velilere hazırlayan eğitimleri daha çok tercih etmekte, bu nedenle de daha çok hap bilgilerin olduğu, pratik yani hemen uygulanabilir çıktılarla ayrıldıkları eğitimlerden memnun kalmaktadırlar. Bu söylemler ışığında öğretmenlerin teknisyenlere dönüştüğü ve bu dönüşümü içselleştirerek bunu talep eder hale getirildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerindeki bir diğer beklentileri, paylaşım fırsatlarının bulunması ve farklı katılımcılarla tanışmış olmalarıdır. Ö2'nin, paylaşım ve diğer öğretmenlerle işbirliği noktasındaki ifadelerinden de bu anlaşılmaktadır:

Ö2: Mesela bu forumlar var, ben forumlara giriyordum evrak gönderiyorum oradakiler ile konuşuyorum. Bunu nasıl yapabiliriz? Şunu nasıl yapabiliriz? yaptığımız zümreleri atıyorum mesela... Arkadaşlar ben zümre yaptım sadece ismini değiştirip kullanabilirsiniz... Onlar bir şey yapıyor. Atıyoruz birbirimize. Powerpoint'lerde hazırladığım sunumları veriyoruz.

Bir eğitime grup olarak katılmanın önemini Ö6 şu ifadesinde dile getirmektedir:

Ö6: Grup olarak aldığımız eğitimler vardı. Hem kişiler arasındaki ilişkilerin, iletişimin gelişmesi açısından. Hem öğretmenin sosyal kişiliğinin gelişmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö10 ise, mesleki eğitimdeki girişimleri doğrultusunda çevresinin genişlemesinden ve ona daha çok eğitim haberi gelmesine de vesile olmasından memnun olduğunu dile getirmektedir. E3 ve E4 öğretmenler arasında meslektaş işbirliğinin kurulmasının mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı olumlu etkilere sahip olduğunu fark ettiklerini ifade etmektedirler. E4 bu nedenle geliştirdiği platformda öğretmenlerin paylaşım yapabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri "öğrenme topluluğu" olarak adlandırdıkları bir alan olduğunu belirtmektedir. Bu alanın işlevini ise, şu ifadeyle açıklamaktadır:

E4: Buradaki amacımız şu; ben bir eğitim verdim bir öğretmen üç fikirle ayrıldı, belki diğerinin aklına sadece bir fikir geldi ama benim eğitimimden öğrendiği şeyi derste uyguladığı zaman ve o materyallerini öğrenme topluluğunda paylaştığı zaman. O zaman çok kıymetli oluyor çünkü hocalar birbirlerinden de öğrenmeye başlıyorlar. Çünkü diğer türlü hizmetiçi eğitimlerde yapılan eğitim veriliyor ve sonra gidiliyor. O yüzden biz aslında bunun devamı şeklinde istiyoruz ve biz bu hizmeti okullara bir yıl boyunca sunuyoruz.

Benzer şekilde E5 de planladığı mesleki gelişim etkinliklerinde "mümkün olduğunca paylaşım üzerine kurulu ve fikirlerin paylaşıldığı olanakları" dahil ettiğini belirtmektedir. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden memnun ayrılmaları garantilenmektedir.

Bir diğer yandan da mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenler için erişilebilir olması hem katılımı hem de memnuniyeti arttırmaktadır. Mekân ve zaman serbestliği söz

konusu olduğunda, E4 öğretmenlerin kendilerine en uygun zamanı belirleme özgürlüğüne sahip olmaları gerektiğini şu ifadeyle savunmaktadır:

E4: Herkes sanki o saatte öğrenmeye çok açılmış gibi bir varsayımda bulunup onlara hizmet içi eğitim yapmaya çalışıyoruz. Ama bunun da gerçekten verimliliği çok büyük bir soru işareti. Tabi ki de yapılan her çalışma çok kıymetli ama hani ben bu alanda şunu farkettim okullarla çalıştığım zaman sürekli mesela bu normal eğitimlerde, yüz yüze de ya da onlineda işte hocam şurayı kaçırdım, burada ne söylemişsiniz, ya da özellikle canlı seminerlerde de çok oluyor aslında işte ben servisteydim tam sizi duyamadım gibi. Bir çok farklı şey ve kopukluklar oluyor. Ya da en basiti şu aslında yetişkin öğrenme prensibine göre aslında bunlar planlanmıyor. Çünkü aslında yetişkin öğrenme prensibine göre planlanırsa eğer, öğretmene aslında istediği zaman ve istediği yerde bu hizmeti sunabilmelisiniz. Biz o yüzden aslında kurduğumu platformu bu formda yaptık, öğretmen istediği zaman istediği yerde eğitim alabilsin.

Benzer şekilde E5 de "zamanlamasının katılımcıya ait olduğu" mesleki gelişim etkinliklerinin verimine değinirken bir yandan da mekân serbestliği ile ilgili şu ifadeleri eklemektedir:

E5: Arada bir, bir arada... Yani bir arada olmak illa aynı dakikada zorunda bir aradalık değil. Online platformda yazarak da ya da ne bileyim video kaydı koyarak da bir arada olabiliyoruz gibi.

Aslında zaman ve mekanla ilgili katılımcıların beklentileri birbirinden farklılaşmaktadır:

Ö4: Sadece saatleri çok uzun tutulmamalı. Yani kısa kısa bir yıla bölünmeli. Böyle sıkıştırılmış, zip yapılmış bir eğitim programı değil de biraz daha yedire yedire zamana. Onu içselleştirmeye fırsatımız olsun çünkü. Ben bunu öğrendim, küçük bir modül öğrendim ve ben bunu bu hafta uyguladım. Ama hepsini bir anda verdiğiniz zaman hop ben de kafa gidiyor.

Y2: Mesela mesleki gelişime dair kısa süreli eğitimler değil, uzun süreli danışmanlıklı eğitimler diyorum. Çünkü öbür türlü her şey havada kalıyor 1 saatte 2 saatte. O yüzden en az bir ay haftada bir saat, iki, üç saat ayrılmalı.

Y4: Online bir eğitimdi ve keşke bitmeseydi dedim. (...) Çok güzeldi videolarla yapmışlar modülleri. O şekilde katılıyorsunuz işte reflection yapıyorsunuz. Kendi zamanınıza göre.

Katılımcıların bir çoğu, eğitimleri kendi zamanlarında alabilmeyi ve küçük modüller halinde ilerlemeyi tercih etmektedirler. Katılımcıların eğitimle ilgili memnuniyetini belirleyen unsurlardan biri olarak zaman ve mekânın katılımcıya uygun

olması da öne çıkmaktadır. Ö5, uzaktan yapılan eğitimlerin daha erişilebilir olduğunu ve daha çok tercih ettiğini söylese de yüz yüze eğitimlerde oynanan oyunlarla daha çok eğlendiğini ve memnun kaldığını belirtmektedir.

Ö4: Dikkatimi çekmiyorsa ben bir yerden sonra dinleyemiyorum. Ama mesela bir tane kişi gelmişti eğitim koçu. Bizim hem dikkatimizi çekmişti, hem de bize bir şeyler anlatmıştı, hem de bizi gerçekten güldürmüştü. Ben stand-up yapsın demiyorum, kişi bizi eğlendirmek zorunda değil ama...

Ö4'ün ifadesinde de görüldüğü üzere, katılımcılar memnun kaldıkları mesleki gelişim etkinliklerinden bahsederken bu etkinliklerde ne kadar eğlendiklerini de anlatmaktadırlar. Yani zaman ve mekanla ilgili katılımcıların söylemlerinden erişilebilirlik açısından uzaktan olanlardan daha memnun oldukları ve bu sebeple tercih edildikleri görülürken, özellikle yüz yüze faaliyetlerde memnun kalmaları için eğlenceli ve keyifli vakit geçirmeleri ayrıca bir önem kazanmaktadır.

E3: Hizmetiçi eğitimde öğretmenin özellikle en çok akıllarında kalan şey sürece kendilerini ne kadar dahil oldukları. Aslında aldıkları eğitim içeriğinden ziyade bir de oyunlar, oynadıkları oyunlar, yaşadıkları deneyimler ve tartışmalar en çok eğitimden sonra akıllarında kalan şeyler oluyor. Aslında içerik onların ellerinde zaten. Özellikle bu tarz şeylere daha fazla önem veriyorlar, oynadık eğlendik işte. Tartıştık çok güzel geçti diye.

Keyifli geçmeyen eğitimlerde, katılımcılardan Ö4 odaklanmakta zorluk yaşadığını ve neticesinde de bu tarz eğitimleri terk ettiğini belirtmektedir.

Y3: Yani eğlenceli de olmalı. Hani eğitim dünyası denilince hep böyle bir ciddiyetle karşılaşıyoruz sürekli. Eğlenceli olmalı, oyun da içermeli. Oyunlu olmalı diye düşünüyorum.

Katılımcıların ifadelerinden görüldüğü üzere, bir mesleki gelişim faaliyetinin keyifli geçmesi öncelikli beklentiler arasındadır. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimden memnun ayrılmaları, bir sonraki seferde de katılımlarını artıracaklarını öngören E4, bu sebeple düzenlediği etkinliklerde öğretmenlerin eğlenebilecekleri unsurlara ayrı bir önem verdiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Y3 de okul olarak düzenledikleri bir konferansta eğlenceli aktivitelerle özel bir planlama yaptıklarını dile getirmiştir. Bu eğlence unsurlarının, ünlü şarkıcıların konserlerinden, ünlü fenomenlerin konuşmalarına, hediyelerin dağıtıldığı çekilişlere ve eğitimde hedeflenenin önüne geçen oyunlara kadar geniş bir yelpazeden ele alındığı görülmektedir.

Bir mesleki gelişim etkinliğinden memnun kalma nedenleri arasında sayılan; hap bilgilerin verilmesi, paylaşım üzerine kurulu olması, zaman ve mekânın uygunluğu ve keyifli geçmesi gibi özelliklerin yokluğunda katılımcılar mesleki gelişim etkinliğinden memnun kalmamaktadır. Bunlarla birlikte, katılımcıların memnuniyetini olumsuz etkileyen etmenler arasında, mesleki gelişim faaliyetinin çok teorik olması ve uygulamaya yönelik örneklerin olmaması; eğitimcinin kendisi ve ücretsiz olan mesleki gelişim faaliyetlerinin çok fazla reklam içermesi vardır.

Memnuniyeti olumsuz etkileyen bu özellikler arasında en çok öne çıkan bir faaliyetin teorikte kalması ve uygulamaya yönelik örneklerin olmamasıdır. Bu yönde yaşadığı deneyimi paylaşan Ö5, katıldığı bir mesleki gelişim etkinliğinde internetten de ulaşabileceği kitabi bilgiler aktarılmış ve uygulamaya yönelik örnekler verilmemiştir. Bu yüzden de eğitim onun için soyut kalmış ve beklentilerini karşılamamıştır. Ö5'in verdiği bu deneyime benzer örnekleri diğer katılımcılar da vermiştir. Ö3, çok istekli katıldığı bir mesleki gelişim etkinliğinde eğitimcinin çok fazla örnekler verdiğini ama işin felsefesini anlatmadığını bu yüzden de her şeyin onun için havada kaldığını aktarmıştır. Yani aslında öğretmenlerin buradaki teorik bilgiye ilişkin ifade, "bunu neden öğrenmem gerektiğini bilmeliyim" (Ö8) şeklindedir. Eğer ki eğitimci sadece teorik bilgileri anlatır ya da sadece örnekler vererek ilerlerse katılımcılar açısından memnuniyetsizlik oluşmaktadır. Eğitimci neyin, neden ve nasıl yapılacağını formüller, püf uçları ya da hap bilgilerle aktarmazsa, öğretmenlerin beklentileri karşılanmamaktadır.

Eğitimcinin teori-pratik dengesini ayarlayamamasının yanı sıra kendisinin nitelikli veya niteliksiz olması da öğretmenlerin memnuniyetini etkilemektedir. Artık herkesin her yerde bir mesleki gelişim etkinliği yürüttüğü ya da danışmanlık yaptığı katılımcıların çevrelerinde dikkatlerini çekmektedir. Örneğin Y5, yakından tanıdığı ve aslında bu işlere yatkınlığının da olmadığını düşündüğü bir meslektaşının, okullara danışmanlık ve eğitim vermeye başladığını duyunca ne kadar şaşırdığından bahsetmiş ve mesleki gelişim faaliyetlerinin çokluğu ve niteliksizliğini "çöplüğe döndü" metaforu ile açıklamıştır. Yeni Freire'nin (2019) "eğitim çığırtkanlığı" olarak tanımladığı olguya öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde de rastlanmaktadır. Bu sebeple de bir eğitimi seçerken artık çok dikkat etmek zorunda kaldıkları katılımcıların ifadelerine yansımıştır. Katılımcıların ifadelerinde memnun kalmadıkları eğitimlerdeki eğitimcilerin, "alandan olmayan", "yetişkin eğitimi açısından donanımlı olmayan", "internetdeki bilgiyi aynen sunan", "anlatım tarzında giden" ve "eğitimdekilerle etkileşim kurmayan" kişiler olduklarına ulaşılmaktadır.

Katılımcıların, memnuniyet düzeylerini olumsuz yönde etkileyen bir diğer unsur ise reklamlar ve sponsorluklar olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin, eğitimlerde öncelikli bir amaç olarak eğitimi şekillendirdiği ve bu sebeple de ücretsiz yapılarak her öğretmen için erişilebilir olmasının hedeflendiği düşünülebilir. Lakin son zamanlarda, artık bu durumun değiştiği E5'in ifadesinden görülmektedir:

E5: En son bir üniversitede bir TEDx yapıldığında gitmiştim, arada çıktık falan. TEDx hani şeydir o zamanlar 18 dakika kuralı ile işliyordu. En fazla 18 dakika sunum yapmaları gerekiyor. Ama gerçekten boştu yani çoğu, sponsorlu olduğu için belki de.

E5'in ifade ettiği gibi sponsorluk öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinde sıklıkla rastlanan bir durumdur. Örneğin, E3 ve Ö5'in katıldığı Öğretmen Akademisi Vakfının sponsoru özel bir banka iken, yayınevleri, danışmanlık firmaları, üniversiteler de kendi hizmetlerini tanıtılabilmek, öğretmenlerin mesleki gelişimi piyasasında aktif olabilmek ve "müşteri" toplamak için mesleki gelişim etkinliklerine sponsor olmakta, sponsorlukları ile içeriğe de müdahale etmektedirler. Bu müdahaleler de öğretmenler tarafından anlaşılır olduğunda mesleki gelişim etkinliğine karşı bir memnuniyetsizlik oluşmaktadır. Nitekim, katılımcılardan E5 ve Ö5 parasını vererek bir mesleki gelişim faaliyetine katılmanın, beklentilerini daha iyi karşılayacağını ve daha nitelikli bir eğitim alabileceklerini öngördüklerini belirtmişlerdir.

Bir diğer yandan da özel okuldaki öğretmenler, devlet öğretmenlerine mesleki gelişim etkinliklerinde sağlanan maddi destekler onlara sağlanmadığında memnuniyetlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedirler. Öğretmenler "devlet öğretmenlerine burs" veya "devlet öğretmenlerine ücretsizdir" ifadeleri ile sıklıkla karşılaştıklarını, özel okul öğretmeni olarak ayrıştırılmaktan rahatsız olduklarını dile getirmektedirler (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10). Mesleki gelişim hizmeti sunan kişi olarak E4'ün de geliştirdikleri mesleki gelişim portalına üye olan her özel okulla birlikte bir devlet okulunun öğretmenlerine bu portalın ücretsiz açılacağı kampanyasını kurguladığını söylerken aslında piyasa içerisinde mesleki gelişim etkinliklerinin özel okul öğretmenleri için metalaştığını desteklemektedir. Nitekim, devlet okulu ve özel okul öğretmenleri arasında mesleki gelişim açısından bir fırsat eşitsizliği görülmektedir. Devlet okullarında kadrolu çalışan öğretmenler mesleki açıdan gelişimleri için çeşitli burslar, ücretsiz eğitimler ve projelerle desteklenirken, özel okulda çalışan öğretmenler bu burslardan ve ücretsiz eğitimlerden yararlanamamakta ve projelere dahil olabilmek için araya "insan sokmak"(Ö3, Ö5) ya da "yalvarmak" (Ö4) zorunda kalmaktadırlar.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. Daha sonra sonuçlarla bağlantılı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenen politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki eden dinamikleri, son dönemde eğitim alanında yükselen hayat boyu öğrenme söylemleri ve piyasalaşma süreçleri çerçevesinde değerlendirmektir. Araştırmanın alt amaçlarına göre ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler

Uluslararası ve ulusal belgeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili söylemleri açısından incelenmiş ve özel okulda çalışan öğretmenler açısından bağlamın anlaşılması için ulusal yönetmelik ve mevzuatlarla bir arada alınarak analiz edilmiştir. Hem uluslararası kurum ve kuruluşların belgelerinde hem de ulusal belgelerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yüklenen anlamda ve mesleki gelişimin amaçlarıyla ilgili söylemlerde paralellik bulunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişime katılmalarıyla öğrencilerin istendik yönde başarı elde edeceği, eğitimdeki reformlarda başarıya ulaşılacağı, hizmet öncesi eğitimdeki eksiklerin giderileceği ve öğretmenlerin insan kaynağı olarak daha nitelikli hale getirileceği ileri sürülmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişime katılımın öğretmenlere mesleki doyum sağladığı ve tükenmişliği de önlediği iddia edilmektedir. Yani öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimdeki sorunları aşmada ve hayat boyu öğrenenler yetiştirmede büyük rol oynamaktadır.

Bu belgelerdeki söylemlerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin eğitimdeki reformlara ayak uyduramaması ve güncel kalamamaları başarısızlığın en temel sebebidir. Öğretmenlere yönelik bu dilin beraberinde gelen çözüm önerileri öğretmenleri mesleki gelişimlerinde sorumluluğu tek başlarına almaya yönlendirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki tanımlamasıyla "Kariyer Basamakları Modeli", mesleki gelişimi merkeze alarak öğretmenleri bir yarışın içerisine çekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, öğrenmeye devam etmeleri, meslekte kalmalarını ve en önemlisi de mesleğe daha nitelikli adayları motive etmenin bir yolu olarak kariyer teşvikleri daha yapılandırılmış bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmak, finansal teşvikler sağlamak ve mesleğin içerisine kariyerde ilerleme fırsatlarını entegre etmek mesleğe daha nitelikli adayların talip olmasını sağlama amacını gütmektedir. Nitelikli olmanın yani "iyi" ve "seçilecek" öğretmen olmanın kriterleri arasında içsel motivasyona yapılan vurgu öğretmenlerin çalışma koşullarını sorgulamak yerine, hatayı kendilerinde arayacakları ve kendi öğrenmelerini üstlenecekleri bir sistemin temelini oluşturmaktır.

Mesleki gelişimin öğretmenlerin kariyer süreçlerinin aktif bir yapı taşı olması vurgusunda ise neoliberal dönüşüm açısından esnek istihdam ve nitelikli insan kaynağının öğretmenlik mesleğine dahil edilmesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, hem mesleğe alım süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerekliliğiyle lisans düzeyine yapılacak müdahalelerin gerekçesi sunulmakta hem de öğretmenlik kariyerine geçişte alternatifler önerilmektedir ki nitelikli kişilerin lisans eğitimleri farklı olsa bile öğretmen olarak istihdam edilebilirliklerinin önü açılsın ve topyekûn bir insan kaynağı gelişimi sağlansın. Yani hizmet öncesi eğitim geçersiz kılınmaktadır, tüm kurgu öğretmenin hizmet öncesi eğitimden donanımsız geldiği varsayımıyla mesleki gelişim faaliyetleri dersin nasıl işleneceğine yönelik detaylı ders planları vermeye kadar indirgenerek öğretmenler teknisyenleştirilmektedir. Hizmet öncesindeki eğitimin yetersizliği bir yana, süreç içerisinde geçerliliğini de yitirmesine yapılan "güncel kalma" göndermesi öğretmenlerin hizmete başladıktan sonra sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarında bir gerekçe olarak öne sunulmaktadır.

Hem uluslararası hem de ulusal belgelerde mesleki gelişimi etkili yapan unsurlara da yer verilmiştir. Mesleki gelişimi okul temelli, işbirliğine dayalı, öncelikli görülen konularda ve akredite olması etkili yapmaktadır. Okul temelli ve işbirliğine dayalı yaklaşımlar aslında, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından yetişkin öğrenen özelliklerine hitap eden ve mesleki gelişimi etkili yapan bir unsur olarak düşünülebilir.

Lakin bu belgelerde okul temelli ve işbirliğine dayalı yaklaşımlarla, mesleki gelişim etkinliklerini planlama ve yürütme sürecinde sorumluluğu okul liderleri ve öğretmenlere devretme ve devlet tarafından yapılacak yatırımların maliyetini düşürme beklentisi bulunmaktadır.

Mesleki gelişimde etkililiği sağlayan bir diğer unsur da hangi konu alanlarında yapıldığıdır. Bu doğrultuda uluslararası kurum ve kuruluşların raporlarında öğretmenlerin mesleki gelişiminde alan bilgisine yönelik eğitimlerden kendilerini konu alanlarında geliştirecek olan ve konu alanına özgü pedagojik yaklaşımlara odaklanan mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katıldıklarına ulaşılmaktadır. Katılım yüksek olmasına rağmen öğretmenler bu eğitimleri bir ihtiyaç olarak görmemektedirler. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimdeki yetersizlik ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksiklerini mesleki gelişimle tamamlamak zorunda oldukları söyleminin küreselleşme doğrultusunda geliştirildiğine işaret etmektedir.

Mesleki gelişimden reformların hızlı uygulanmasını sağlayacağı beklentisi mesleki gelişimlerin konu alanlarını da şekillendirmektedir. Hem uluslararası hem de ulusal belgeler öğrencilerin ilerleyen yıllarda şu an bilinmeyen mesleklere sahip olacağı öngörüsüyle öğretmenlerin hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaçları olduğuna yönelik söylemler gerekçelendirilmektedir.

Uluslararası belgelerin söylemleri bir arada ele alındığında, sürdürülebilir küresel amaçlar gibi uluslararası ortaklıklarla ya da karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı araştırmalarla öğretmenlerin de mesleki gelişimini içine alan eğitim reformları için baskı kurmakta ve hükümetlere politika önerileri sunmaktadırlar. Ulusal belgeler incelendiğinde ise bu reform baskısı hem söylemlerdeki paralellikte hem de uygulamaya dönük hedeflerde görülmektedir.

Nitelikli eğitim için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi gerekçe olarak gösterilmekte, bürokrasinin hantallığı öğretmenlerin mesleki gelişiminde bir engel olarak lanse edilmekte ve ademi merkeziyetçilik desteklenmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişiminin akreditasyon ve hesap verebilirlikle kurgulanmasının teşvik edildiği de göz önünde bulundurulduğunda, küresel bir pazara işaret edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim, mesleki gelişim hizmeti sunan kişilerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlere yönelik oluşturulan bir mesleki gelişim portalının uluslararası bir girişim olması bu sonucu desteklemektedir.

Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Söylemleri ve Deneyimleri

Özel okulda çalışmanın mesleki gelişimde etkili bir unsur olmasında, kurum içindeki yapılanmalarının MEB'in yönergelerinden farklılaşması öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra özel okulların adeta eğitimi pazarlayan birer şirkete dönüşmüş olması ve diğer okullarla rekabetlerinde veliler tarafından tercih edilebilir olmayı bir öncelik olarak ele alması mesleki gelişimle ilgili söylemleri de şekillendirmektedir.

Özel okulların şirketleşmesi ve merkezden uzaklaştırılmasıyla birlikte mevzuat ve uygulamalarda sağlanan esneklik ve teşvikler neticesinde piyasanın yönlendirmeleri yakından takip edilmekte ve rekabet ortamının verdiği motivasyonla hızlı bir şekilde eyleme geçebilen işleyiş ve yapıları ön plana çıkarılmaktadır. Özel okullardaki rekabet unsurlarından en önemlisinin sahip oldukları insan kaynağı yani öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaları neoliberal dönüşümlere ve piyasalaşmaya tamamen açıktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine daha çok kaynak ve zaman ayırmaktadırlar, hatta özel okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili kurgu bir yapıya sahiptir. Ancak bu kurgu, okulun kurumsallaşma sürecinden, uluslararası akreditasyonların bağlamından ve okulun bir işletme olarak şirketleştiği ortamdan beslenmektedir.

Özel okuldaki piyasalaşma gerçeği, öğretmenin hakkı olan mesleki gelişimi de metalaştırmaktadır; mesleki gelişim alınıp satılan ya da emek karşılığında takas edilen bir öge olarak anlam bulmaktadır. Öğretmenler, okulun sağladığı mesleki gelişim fırsatlarını maaşları veya performansları ile ilgili kararlarda göz önünde bulundurmaktadırlar. Birbirini besleyen çok karlı bir döngü söz konusu olduğu için bir çok yatırımcının ve girişimcinin de dikkatini çekmekte ve öğretmenler açısından da emekleri karşılığında bir takas aracı olarak görülmektedir. Öğretmen bir sonraki kariyer hedefine kendini hazırlamak için gelişebileceği özel okulu tercih etmekte, özel okullar da öğretmenin içinde bulunduğu koşullara uyum sağlaması karlılığını ve sürdürülebilirliğini arttıracığı için kendini geliştirmiş ya da geliştirmeye açık bir öğretmen istemektedir. “Eğitim şirketleri” kendilerini okulun ya da öğretmenin hedeflerine ulaşabilmesi için bu sürecin içerisinde bir ihtiyaç gibi piyasaya sürerken, özel üniversiteler lisansüstü programlarla ve sertifika programlarıyla da kendilerine bir kazanç alanı yaratmışlardır. Böylece mesleki gelişimle ilgili arz da talep de kendi içinde birbirini besleyen bir şekilde örülmüştür.

Mesleki gelişim ile ilgili fırsatların, öğretmenlik mesleği için bir cazibe teşkil ettiği söylemine uluslararası belgelerde rastlanmaktadır. Yani neoliberal dönüşümle, öğretmen emeği ve mesleki gelişimi arasında bir takas sistemi kurulmuştur. Özel okulların bu şekilde kendi finans kaynaklarını kendi içlerinde döndürerek, karlılıklarını artırdıkları yorumlanabilir.

Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Sürecine Yönelik Deneyim ve Düşünceleri

Özel okul öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak mesleki açıdan öğrenmeye devam etmeleri motivasyon, katılım gösterdikleri mesleki gelişim türleri, katılım gösterilen konu alanları, katılım sıklıkları, ayırdıkları bütçe ve memnuniyetleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu çalışmada söylemlerde dışsal motivasyon açısından okulun yönlendirmesi; iş bulma ve çevre edinme amacı ile pazarlama stratejileri ve reklamlar; içsel motivasyon olarak öğretmenin öğrenmeye açık olması, öğrenciye sağlayacağı faydanın verdiği haz ve topluma hizmet öne çıkmaktadır. Yetişkin öğrenenler açısından öğrenme motivasyonunda içsel faktörlerin öne çıktığı bilinse de bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonları ağırlıklı olarak dışsal faktörler tarafından şekillenmektedir. Hatta öğretmenlerin içsel motivasyonunun şekillenmesinde okul bağlarının ve yetersizlik söyleminin etkileri görülmektedir. Nitekim yetersizlik söyleminin, güncel kalma nosyonuyla mesleki gelişim hizmeti sunan kişiler tarafından da pekiştirildiği görülmektedir.

Mesleki gelişim için bir çok model ve farklı türde faaliyetler mevcuttur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin bireysel olarak en çok tercih ettikleri tür araştırma ve okuma yapma olarak tespit edilmiştir. Lakin bu araştırma ve okumaların sosyal medya ile sınırlı olduğu görülmüştür. Sosyal medyanın pratikliği ve erişim kolaylığı mesleki gelişimin metalaşmasına ve bir değişim aracı olarak hareket etmesine ivme katmıştır. Öğretmenlerin bu alanda fenomen kişileri takip ederek ana akım tarafından popülerize edilen içerikleri tükettiklerine ulaşılmıştır. Mesleki gelişim hizmeti sunan kişiler sosyal medyada okullara sundukları hizmeti hem ücretli reklamlar vererek doğrudan hem de etkileşimlerle dolaylı yoldan paylaşılarak pazarlamaktadırlar. Sosyal medyanın çalışmadaki öğretmenlere öğrenmelerini bireyselleştirdikleri fırsatlar sunduğu açıktır.

Dolayısıyla sosyal medyanın etkisinin belirleyici ve yönlendirici rolünün öğretmenlerin mesleki gelişiminde göz ardı edilemeyecek bir boyuta ulaştığı görülmüştür.

Öğretmenler her ne kadar bireysel takip ettikleri mesleki gelişim faaliyetlerinden bahsetmiş olsalar da mesleki gelişimin bu çalışmadaki öğretmenler açısından tamamen okul temelli yürütüldüğüne ulaşılmıştır. Özel okullar, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kendilerine özgü amaç, yapı ve işleyişlerinin olduğu, öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim türlerinde bir kez daha net bir şekilde görülmüştür. Özel okulların geliştirdikleri kurguda yapılandırılmış işbirlikleri, karar verme süreçlerine aktif katılım ve yeni gelenlerin okula uyumunda UNESCO'nun da teşvik ettiği üzere uygulama topluluklarının işaretleri görülmüştür. Ancak bu süreç öğretmenin güçlenmesinden ziyade özel okul bağlamında şekillenen görevlerine uyum sağlamasına hizmet ettiği için Lave ve Wenger'in (Lave ve Wenger, 1991) kuramsallaştığı durumlu öğrenmeden farklılaşmaktadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden öğretmenlerin kendilerini güncelleme ihtiyacıyla konu alanları dışında mesleki gelişimlere yöneldiklerine ulaşılmıştır. Hatta öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenirken OECD'nin belgelerinin yol gösterici olarak kullanılması bu süreçte ulusal gündemleri ve devletin eğitimden beklentilerini yok saymaktadır. Devletin özel okul öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerindeki ve mesleki gelişimin konu alanlarındaki rolünün gittikçe zayıfladığı açıktır. Bu yüzden de öğretmenler çalıştıkları kurumun onları geliştirdiğini ve en doğru konu alanlarına yönlendirmeler yaptığını düşünmektedirler. Nitekim öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul temelli modeller daha çok anlam kazanmakta, bireysel olarak katılım gösterilen mesleki gelişim etkinlikleri daha çok işe başlamadan önce kendilerini kanıtlamak adına sertifika toplamak amacıyla sınırlı kalmaktadır. Aslında buradan, öğretmenlerin mesleki gelişimi bir araç olarak kendi çıkarlarını gözetmek adına nasıl kullandıklarına ulaşılmaktadır. Çünkü öğretmenler, onları rakiplerinden ayıracak ve işe girmelerine yardımcı olacak bir çevre edinmelerine imkân sağlayacak mesleki gelişim etkinliklerini tercih etmektedirler. Bunun sonucunda da öğretmenlere sürekli olarak kendilerini eğitimdeki hızlı dönüşümlere ayak uyduracak şekilde geliştirmeleri gerektiği yetersiz oldukları vurgusuyla birlikte aşılanarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekçelendirilmektedir. Bu bağlamda özellikle devlete atanamamış olma yaftasıyla birlikte özel okulda çalışan ya da çalışmak isteyen öğretmenlerin kendini geliştirme ve kendini geliştirdiğini kanıtlama talebi ortaya çıkmıştır. Nitekim mesleki gelişim talebinin karşılanmasında üniversitelerin çeşitli kurs,

eğitim, konferans veya seminer düzenlemesi teşvik edilirken, MEB'den ve YÖK'ten bağımsız profesyonel mesleki gelişim firmalarının oluşumu da kaçınılmaz olmuştur. Bir yandan da dernek ve vakıflar bu talebi karşılamak için aktif birer paydaş olarak öğretmenlere hizmet sunmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları kısaca özetlendiğinde, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin ülkeler arası karşılaştırmalar ve analizleri ile okulda ve sınıflarda karşılaşılan sorunlar hakkında değerli bilgiler de sağlayacağı gerekçesiyle uluslararası örgüt ve kuruluşlar öğretmenlerin mesleki gelişimindeki girişimlerini meşrulaştırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılmalarına yönelik gerekçeler ve etkili mesleki gelişimin özelliklerini bir arada alarak mesleki gelişimde denetlenebilen, sayılabilen ve insan kaynağını bir sermaye olarak konumlandıran bir sistem teşvik edilmektedir. Bu gerekçelendirmeler ulusal belgeleri de birebir yönlendirmekte ve Türkiye'de öğretmen mesleki gelişimi eğitimdeki dönüşümlerle birlikte piyasalaşmanın çerçevesi içerisinde şekillenmektedir. Yönetmelikler ve katılımcıların deneyimlerinden, özel okulların piyasanın kuşatması altındaki işleyişi özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimi bir amaç değil de araç olarak görmeleri, mesleki gelişimin her okulun kendi bağlamına özgü olması ve nitelikli işgücü talebi olarak şekillenmesiyle sonuçlanmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir yetişkin eğitimi pratiğinin ötesinde, okulların ve sonucunda bir ülkenin başarısı için içeriğine otoriteler tarafından karar verilmiş bir beceriye indirgendiğine ulaşılmıştır. Mesleki gelişimde özel okulların amacı ise; mesleki gelişim imkanları sunarak okulu çekici hale getirip “nitelikli öğretmenleri istihdam etmek”, ya da istihdam edilen “insan kaynağı”nı geliştirmek veya öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerini diğer kurumlara da "satarak kar sağlamak" şeklinde tasvir edebilir. Buradan yola çıkıldığında, özel okulların örgün eğitimdeki piyasalaşma sürecinde edindikleri tecrübeleri bir yetişkin eğitimi pratiği olan öğretmen mesleki gelişimine yansıttığı sonucuna ulaşabilir.

Son tahlilde uluslararası ve ulusal politika belgelerindeki söylemler, özel okullarda çalışan öğretmen, yönetici ve mesleki gelişim hizmeti sunan kişiler mesleki gelişim deneyimleri bir arada değerlendirildiğinde, özel okullardaki öğretmenler için mesleki gelişimin hayat boyu öğrenme ve eğitimdeki neoliberal dönüşümlerin sonucunda bir yetişkin eğitimi pratiğinin ötesinde tanımlandığına ve işlediğine ulaşılmıştır. Öğretmenler hap bilgileri alabilecekleri, trend olan ve çevre edinmelerine katkı sunacak

faaliyetlere yönelmekte, toplumdaki dönüştürücü rollerinden uzaklaştırılarak teknisyenleşmektedirler. Özel okulların düzenlediği ücretli konferanslar, öğretmenlere eğitim vermek amacıyla açılan firmalar, özel okul danışmanları, çeşitli okullarda ücretli seminerler veren öğretmenler ve özel okullarla ortaklık kurarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde hizmet veren kamu ve vakıf üniversiteleri “yetişkin eğitimi”ni bu çerçevede metalaştırmaktadır. Özel okullar, eğitimin bir meta olarak alınıp satıldığı pazarın hem müşterisi hem de üreticisi olarak piyasada aktif bir şekilde faaliyetlerini yürütmektedirler. Özel okul içerisinde bulunduğu kar-fayda sürecindeki yapılanmasını yürütebilmek adına da mesleki gelişimi hem bir araç hem de bir amaç olarak kullanmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında politika yapıcılara ve uygulayıcılara ve öğretmenlerin mesleki gelişimini yetişkin eğitimi çerçevesinden ele almak isteyen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi, reformları başarıya ulaştırmaya ve işgücü piyasasında başarılı olacak bireyler yetiştirmeye yönelik faaliyetlerle sınırlı bir anlayış olarak değil, öğretmenleri yetişkin öğrenenler olarak tanımlayarak ve eğitimin toplumsal ve kültürel boyutlarını da içermelidir.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek veya öğrenmek için katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri sadece sertifikalandırıldığı sürece tanınır olmasının önüne geçilmeli, mesleki gelişimin sertifika toplamaya indirgenmesine yönelik önlemler alınmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları bağlamında hem özel okulda hem de devlet okullarında çalışan öğretmenlerle karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

- Araştırma farklı kademelerde çalışan öğretmen ve yöneticilere genişletilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kademelere göre farklılaşma incelenebilir.
- Araştırma İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar bağlamında mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlere katılımları diğer illeri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri sunan kurumların hizmetlerinin kapsamı ve geliştirilme süreçlerine dair bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öne çıkan modeller doğrultusunda özel okul ve devlet okulları bağlamında vaka analizleri ile daha genişletilmiş çözümleme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ankara/detail.action?docID=3036081>
adresinden erişildi.
- Aksoy, N., Eren Deniz, E. ve Algan, B. (2014). Kamu Okullarındaki Piyasalaşma. *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>
adresinden erişildi.
- Alan, F. N. (2020). *Özel Okul Öğretmenlerinin İş Sözleşmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Altınsoy, B. (2019). *Neo-liberal Politikaların 2005 İlkokul Eğitim Programına Yansımalarının Öğretmen Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2. Baskı.). New York: Routledge.
- Appova, A. & Arbaugh, F. (2018). Teachers’ motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional development in education*, 44(1), 5-21. doi:10.1080/19415257.2017.1280524
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
<http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/838> adresinden erişildi.
- Ayhan, S. (2005). Düünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 211-244.
- Bakioğlu, A. ve Bayhan, G. (2017). Öğretmenlerin Profesyonelliği. *Öğretmenlerin Mesleki (profesyonel) Hayatları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Sarıkaya Kirişçi, A. (2018). Bir Öğretmen Mesleki Gelişim Modeli: Üniversite-Okul Ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 75-97. doi:10.51280/yjer.2018.010

- Ballou, D. & Podgursky, M. (1998). Teacher recruitment and retention in public and private schools. *Journal of policy analysis and management*, 17(3), 393-417.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey&Company.
- Bassham, G. (2008). Lifelong learning and the duty of self-improvement. *Think*, 101.
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of college teaching & learning*, 6(7), 25-30.
- B  teille, T. & Evans, D. K. (2019). *Successful teachers, successful students: Recruiting and supporting society's most curicial profession*. World Bank Policy Approach to Teachers. World Bank.
- Boeskens, L., Nusche, D. & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (OECD Education Working Papers No: 235). OECD Education Working Papers (C. 235). doi:10.1787/247b7c4d-en
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 33-63.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellber, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International encyclopedia of education*, 7 (ss. 548-556). Oxford: Elsevier.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 20(5), 435-455. doi:10.1016/j.tate.2004.04.003
- B  men, N. T., Ate  , A.,   akar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). T  rkiye Ba  lamında    retmenlerin Mesleki Geli  imi: Sorunlar ve   neriler. *Milli E  itim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Caena, F. (2011). *Literature review quality in teachers' continuing professional development*. Avrupa Komisyonu. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf. adresinden eri  ildi.
- Can, E. (2019).    retmenlerin Meslek   Geli  imleri: Engeller ve   neriler. *E  itimde Nitel Ara  tırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi:10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Childress, D., Chimier, C., Raudonyte, L. & Tournier, B. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Management of teachers. UNESCO.

- Cin, H. (2013). *Neoliberal Dönüşüm Sürecinde Eğitimde İstihdamın Değişen Yapısı*. (Yayımlanmamış yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Conkling, S. W. (2007). The possibilities of situated learning for teacher preparation: The professional development partnership. *Music educators journal*, 93(3). doi:<https://doi.org/10.1177/002743210709300319>
- Coulson, A. J. (2009). Comparing public, private, and market schools: The International evidence. *Journal of School Choice*, 3(1), 31-54. doi:10.1080/15582150902805016
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers in schools*. London: Routledge.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Management of teachers (s. 140). UNESCO.
- Çelik Şahin, Ç. (2022). Öğretmenlerin Deneyimsel Öğrenme ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-721.
- Çimen, C. A. (2013). Orta Sınıf ve Eğitimde Neoliberal Yeniden Yapılanma. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 10-13.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., & Rose, P. (2014). *The role and impact of private schools in developing countries: A rigorous review of the evidence* (Final report). Education Rigorous Literature Review. Department for International Development. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439702/private-schools-full-report.pdf adresinden erişildi.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London ; Philadelphia, PA.
- DB. (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. Dünya Bankası. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- DB. (2019). *Selected drivers of education quality*. Dünya Bankası. https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/Evaluation/files/Drivers_of_Education_Quality.pdf adresinden erişildi.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. doi:<https://doi.org/10.1177/003172171109200616>

- Dumlu, N. N. (2021). *Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Durugöl, S. (2019). *Neoliberalleşen Türkiye’de eğitim İstihdamındaki Dönüşüm: İstanbul İli Özel İlköğretim/Ortaöğretim Okulları Örneği*. (Yayımlanmamış yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- ERG. (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar*.
- Ertürk, E. (2018). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü. *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü: AKP Dönem’indeki Eğitim Reformlarının Politik ve İdeolojik Analizi* (ss. 255-267). Ankara: TÖZ Yayınları.
- Eurydice. (2018). *Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek*. Luxembourg: Publications Office of the European Union: Eurydice Report.
- Evan, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas, E. (2016). *Researching and transforming adult learning and communities: The local/global context*. Sense Publishers.
- Fendler, L. (2018). Educationalization. *International handbook of philosophy of education* (ss. 1169-1183). Springer International Publishing.
- Fleming, T. (2010). Neoliberalism: The implications for lifelong learning and adult education. *Position Paper for EdD Module NUI Maynooth*.
- Fleming, T. (2016). *Neoliberalism: The implications for adult and higher education*. Available online: <https://www.researchgate.net/publication/293652065>.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Fontdevila, C. & Verger, A. (2015). The world bank’s doublespeak on teachers. educational international: An analysis of ten years of lending and advice. Education International.
- Freire, P. (2019). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A., Apple, M. W., McLaren, P., Freire, P. & Harvey, D. (2009). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. İstanbul: Kalkedon.
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139. doi:10.1016/j.tate.2016.04.009

- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2013.12.001
- Gregson, J. A. & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *Journal of adult education*, 36(1), 1-18.
- Griffin, C. (2009). Policy and lifelong learning. *The routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge.
- Guskey, T. R. (1994). Professional development in education: in search of the optimal mix. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, sunulmuş bildiri, New Orleans, LA, April 4-8, 1994.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik—Yaklaşım—Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme için Stratejik Bir Yol. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hammera, S. J., Chardonb, T., Collins, P. & Hart, C. (2012). Legal educators' perceptions of lifelong learning: Conceptualisation and practice. *International journal of lifelong education*, 2(31), 187-201.
- Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velîlerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 183-202.
- Hill, D. & Kumar, R. (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences* (C. 3). Routledge.
- Hochberg, E. D. & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: building capacity to achieve standards. *Educational psychologist*, 45(2), 89-106. doi:10.1080/00461521003703052
- Hursh, D. (2000). Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization, and accountability. *Cultural Logic: A Journal of Marxist Theory & Practice*, 7.
- Işık, Y. (2014a). 2000'ler Öğretmenler ve Antientelektüalizm. *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 27-56). İstanbul: Kalkedon.
- Işık, Y. (2014b). Küresel Tüketim Kapitalizmi Çağında Etik Bir Sorun Olarak Bağımlılık ve Eğitimciler. *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 363-380). Ankara: Pegem Akademi.

- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi İçin Çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. doi:10.33308/26674874.2021351225
- Kara, K. ve Karakoç, B. (2017). Yetişkin Eğitiminde ‘Sekiz Süreç Elementi’ Doğrultusunda Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, 12(24), 22.
- Karabulut, C. (2016). Eğitimde Metalaşma ve Ticarileşme. *SAV Katkı*, 2, 66-79.
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm-Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kaya, H. E. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri* (2.). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1). doi:https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713
- Kelchterman, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 217, 237.
- Keleş, O. ve Aslan, G. (2022). Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 509-540.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & education*, 39(3), 283-297. doi:10.1016/S0360-1315(02)00073-8
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27 (ss. 109-157). American educational research association. <https://www.jstor.org/stable/3568129?origin=JSTOR-pdf> adresinden erişildi.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241. doi:10.1016/S0742-051X(01)00066-X
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. (2009). Androgoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya* (ss. 127-144). İstanbul: Kalkedon.

- Kolb, D. A. & Plovnick, M. S. (1974). The experiential learning theory of career development. MIT/ILP Conference on Career Development, sunulmuş bildiri, Massachusetts: M.I.T. Working Paper.
- Kopecký, M. (2011). Foucault, governmentality, neoliberalism and adult education-perspective on the normalization of social risks. *Journal of pedagogy*, 2(2), 246.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and information technologies*, 13(4), 279-290. doi:10.1007/s10639-008-9069-5
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı* (2.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. doi:https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Lakes, R. D. & Carter, P. A. (2011). Neoliberalism and education: An introduction. *Educational studies*, 47(2), 107-110.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists in their own words*. London and Newyork: Taylor & Francis Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as adult learners: a new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003, 15-22.
- Lawler, P. A., King, K. P. & Kreber, C. (2000). Planning for effective faculty development: using adult learning strategies. *Alberta journal of educational research*, 48(4).
- Loucks-Horsley, S. (1995). Professional development and the learner centered school. *Creating learner centered schools*, 34(4), 265-271.
- Loucks-Horsley, S. & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *Research into practice*, 99(5), 258-271.
- Macrine, S., McLaren, P. & Hill, D. (2009). *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism*. Springer.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McLaren, P., Rikowski, G., Cole, M. ve Hill, D. (2006). *Kızıl Tebeşir Eğitim Söyleşileri*. Kalkedon.
- MEB. (1962). 7. Milli Eğitim Şurası. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası.

- MEB. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Çalışma Yönergesi.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB. (2014). 19. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2019-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022a). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*.
- MEB. (2022b). Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022c). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği.
- Merriam, S. B. (2010). Globalization and the role of adult and continuing education: Challenges and opportunities. *Handbook of adult and continuing education*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists in their own words* (ss. 90-105). London and Newyork: Taylor & Francis Routledge.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European journal for research on the education and learning of adults*, 3(2), 103-117.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional development in education*, 39(3), 387-400. doi:10.1080/19415257.2012.762721
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Learning forward.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> adresinden erişildi.

- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> adresinden erişildi.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (2. Baskı., ss. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, A. (2012). Neoliberal Politikalar ve Eğitim Alanındaki İzduşümleri: Türkiye’de Eğitim Koçluğu Uygulamaları Üzerinden Eleştirel Bir Okuma.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet Okulları ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Pekşen, M. (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Öğretim Liderliğinin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Popova, A., Evans, D. & Arancibia, V. (2016). Training teachers on the job: What works and how to measure it. Dünya Bankası.
- Putman, R. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. *The international handbook of teachers and teaching* (Dordrecht: Kluwer., ss. 1223-1296).
- Putman, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Groschner, A. (2018). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 86, 1-10.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*. (Ş. Çınkır ve N. Demierkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roth, K. J., Wilson, C. D., Taylor, J. A., Stuhlsatz, M. A. M. & Hvidsten, C. (2019). Comparing the effects of analysis-of-practice and content-based professional development on teacher and student outcomes in science. *American educational research journal*, 56(4), 1217-1253. doi:10.3102/0002831218814759
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. *Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya* (ss. 161-176). İstanbul: Kalkedon.
- Schied, F. M., Mulenga, D. & Baptiste, I. (2005). Lifelong learning in a global context: Towards a reconceptualization of adult education.

- Scribner, J. P. (1999). Professional development: untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration quarterly*, 35(2), 238-66.
- Sentance, S. & Humphreys, S. (2018). Understanding professional learning for computing teachers from the perspective of situated learning. *Computer Science education*, 28(4), 345-370. doi:10.1080/08993408.2018.1525233
- Sharvashidze, N. & Bryant, M. (2011). Adult education in practice: teacher training and its potential for changing school teachers through adult learning. *Problems of education in the 21st century*, 29, 110-118.
- Smith, K. (2017). *Teachers as self-directed learners: Active positioning through professional development*. Self-study of teaching and teacher education practices. Springer.
- Soydaş, M. ve Oğuz, E. (2020). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki kimliği*. Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Şahin İzmirli, Ö., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2012). Dönüştürücü Öğrenme Kuramı ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Kavramsal Bir Çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 169-177.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023*.
- T.C. İstanbul Valiliği. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Eğitim İstatistikleri Açıklandı. 25 Ocak 2023 tarihinde <http://istanbul.gov.tr/milli-egitim-bakanligi-istanbul-egitim-istatistikleri-aciklandi> adresinden erişildi.
- Terehoff, I. I. (2002). Elements of adult learning in teacher professional development. *NASSP Bulletin*, 86(632), 65-77. doi:10.1177/019263650208663207
- Toma, E. F. (2005). Private schools in a global world. *Southern Economic Journal*, 71(4), 692.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Springer Science & Business Media.
- UNESCO. (2013). Learning to be: The world of education today and tomorrow. 5 Temmuz 2022 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2018). *International task force on teachers for education 2030: Strategic plan 2018-2021*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708> adresinden erişildi.

- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. ISBN 978-92-820-1239-0, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2022a). *Transforming education from within: Current trends in the status and development of teachers*.
- UNESCO. (2022b). *Medium-Term Strategy 2022–2029*.
- Ural, A. (2012). Kusurlu Kamusal Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (23).
- Ural, A. (2013). Sahibinden Satılık Okul. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(40), 54-64.
- Ural, A. (2020). Öğretmen Saygınlığına Özenli Bir Saldırı. *BirGün Pazar*. . <https://www.birgun.net/haber/ogretmen-sayginligina-ozenli-bir-saldiri-317879> adresinden erişildi.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Uysal, M. ve Günlü, R. (1992). Kentleşme ve Yerel Yönetimler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 215-233.
- Ünal, I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, I. (2011). Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (ss. 3-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional development: An international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Willig, C. (2022). Discourses and discourse analysis. *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (ss. 341-353). London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446282243
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education* (C. 24, ss. 173-209). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. İstanbul: Kalkedon.

- Yıldız, A. (2018). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü: Toplumsal Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye. *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü: AKP Dönemi’ndeki Eğitim Reformlarının Politik ve İdeolojik Analizi* (ss. 269-282). Ankara: TÖZ Yayınları.
- Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: “Dün Heybeetli Bir Şelaleydik, Bugün ise Kurumaya Yüz Tutmuş Dere”. *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 56-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeybekoğlu, A. Z. (2007). Pazarlama ve Özel Okullar: Okul Müdürlerinin Hedef Pazarlamadaki Rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 173-186.
- Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021). Teachers’ motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of education for teaching*, 47(5), 714-731. doi:10.1080/02607476.2021.1942804
- Zhao, G., Yang, X., Long, T. & Zhao, R. (2019). Teachers’ perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, culture and social interaction*, 23. doi:10.1016/j.lcsi.2019.100347



EKLER

EK 1. Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler

K. No	Tanıtım
Y1	Erkek, 24 yıldır özel okullarda çalışmakta, PDR öğretmeni olarak 3 yıl deneyim, üst düzey yönetici olarak da 21 yıl deneyim, yüksek lisans mezunu ancak bir yüksek lisans programını da terk etmiştir. Şu an da doktora öğrencisi olarak özel bir üniversitede öğrencidir.
Y2	Kadın, 5 yıldır özel okullarda çalışmakta, öğretmeni olarak 2 yıl deneyim, yönetici olarak da 3 yıl deneyime sahiptir, Yüksek lisansını alanı dışında eğitim teknolojilerinde yapmaktadır.
Y3	Kadın, 10 yıldır özel okullarda çalışmakta, 10 yıl öğretmen olarak deneyime sahip, 10 yılda üst düzey yöneticilik deneyimine sahip, önlisans mezunu, uzaktan eğitimle lisans eğitimine devam etmekte.
Y4	Kadın, 6 yıldır özel okullarda çalışmakta, 3 yıl öğretmen olarak 3 yılda yönetici olarak deneyime sahip, Amerikan dili ve edebiyatı bölümünden mezun, pedagojik formasyona sahip, sosyoloji alanında da lisans derecesi bulunmaktadır.
Y5	Erkek, 12 yıldır özel okullarda çalışmakta, 3 yıl öğretmen olarak 9 yılda yönetici olarak deneyime sahip.
Ö1	Erkek, 24 yıl devlette öğretmen olarak görev yapmış, 13 yıl da özel okullarda öğretmenlik deneyimine sahiptir.
Ö2	Kadın, 26 yıl öğretmenlik deneyimine sahip bunun 23 yılı devlette, 3 yılı da özel okullardadır.
Ö3	Kadın, 10 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, son 3 yıldır zümre başkanlığı da yapmaktadır, eğitimci sertifikasına sahiptir, yüksek lisans eğitimini terk etmiştir.
Ö4	Erkek, 17 yıl özel okulda öğretmenlik deneyimine sahiptir, 3 farklı kurumda çalışmıştır.
Ö5	Kadın, 7 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir, bunun 2 yılında yöneticilik de yapmıştır ama şu anda öğretmen olarak çalışmaktadır.
Ö6	Kadın, 20 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Alanı dışında uzaktan eğitimle bir lisans programına devam etmektedir.
Ö7	Erkek, 8 yıl özel okul öğretmenlik deneyimine sahiptir. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır, alanı dışında bir yüksek lisans programına kayıtlıdır.
Ö8	Kadın, 7 yıl özel okulda öğretmenlik deneyimine sahiptir, bunun 3 yılında zümre başkanlığı da yapmıştır. Sınıf öğretmeni olarak lisans mezunudur, Türkçe öğretmenliği de yan dalıdır.
Ö9	Kadın, 6 yıl özel okulda öğretmenlik deneyimine sahiptir, aslında Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur ancak belediyelerin düzenlediği bir eğitimle drama öğretmenliği sertifikası almış ve şu anda drama öğretmeni olarak görev yapmaktadır.
Ö10	Kadın, 5 yıl özel okulda öğretmenlik deneyimine sahiptir, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta ama ek iş olarak da bir program geliştirme firmasında uzmanlık, dergilere editörlük ve aile danışmanlığı da yapmaktadır. Alanı dışında yüksek lisans yapmaktadır.
E1	Erkek, 12 yıldır bir eğitim danışmanlık firmasında kurucu ortak olarak çalışmaktadır. Öncesinde üniversitede öğretim görevlisi olarak görev yapmış

	ve İstanbul'da telekomünikasyon şirketinde yönetici olarak çalışmıştır. Özel bir üniversitede yüksek lisans yapmaktadır.
E2	Kadın, 6 yıl deneyime sahiptir, projeler kapsamında ya da bağımsız olarak öğretmenlere mesleki gelişim eğitimleri vermektedir. Program geliştirme alanında doktorasını yapmaktadır.
E3	Kadın, 24 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir, aynı zamanda online bir danışmanlık firmasında çalışmakta ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim hizmetleri sunmaktadır.
E4	Kadın, 15 yıl deneyime sahiptir, 13 yılında üniversitede öğretim görevlisi olarak da çalışmıştır. Özel bir mesleki gelişim firmasının sahibidir. Doktora mezunudur.
E5	Kadın, 25 yıl deneyime sahiptir. Öğretmenlik ve yöneticilik de yapmış olup. Bağımsız olarak okul danışmanlığı yapmaktadır. Ayrıca Uluslararası Bakalorya'da çalıştay liderliği, okul danışmanlığı ve okul denetimi görevleri de yürütmektedir. Yüksek lisansı ders dönemi tamamlandığında terk etmiştir.

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ (YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU)

Sayın Katılımcı;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Sizinle doktora tezim kapsamında, bir görüşme yapmak istiyorum.

Görüşmemize başlamadan önce, öncelikle görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümünün yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağını, kişisel bilgilerinizin hiçbir kurum veya kişi ile kesinlikle paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Araştırmada isminiz yer almayacak, bunun yerine isminiz “Katılımcı 1” vb. şeklinde kodlanacaktır. İzin vererseniz hem zamanı daha iyi kullanabilmek hem de vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı inceleyebilmek için görüşmeyi ses kaydı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşmenin yaklaşık 45-60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Hande ÖZKESKİN

Görüşme No:

Görüşme Tarih ve Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Soruları

Öğretmenler için;

1. Kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz? (Cinsiyetiniz, yaşınız, eğitim durumunuz, ailenizin eğitim durumu)
2. Öğretmenlik mesleğine nasıl karar verdiniz? Bu süreci anlatabilir misiniz? (Kaç yıldır öğretmenlik mesleğindesiniz? Öğretmenliği seçme nedenleriniz neler? Çalıştığınız kurumlardan bahseder misiniz?, Devlet ve özel okulda çalışmakla ilgili düşünceleriniz neler?)
3. Hızla değişen ve gelişen bu çağa nasıl ayak uyduruyorsunuz? (Hayat boyu öğrenen olmak, sizce ne anlama geliyor?, Mesleki gelişim hakkında düşünceleriniz neler?)

4. Mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya nasıl karar veriyorsunuz? (Bu etkinliklerden nasıl haberdar oluyorsunuz, Mesleki gelişim etkinliklerine sizi yönlendiren unsurlar neler? Mesleki gelişim etkinliklerinden beklentileriniz neler? Özellikle hangi alanlarda/konularda mesleki gelişime ihtiyaç duyuyorsunuz? Kendinizi geliştirmeniz gereken bir konu olduğunda kimlerden destek alıyorsunuz?)
5. Hangi sıklıkta mesleki gelişim etkinliklerine katılıyorsunuz? (Katıldığınız bir mesleki gelişim etkinliğini nasıl karar verdiğinizden başlayarak anlatabilir misiniz?)
6. Mesleki gelişim açısından tercih ettiğiniz ya da takip ettiğiniz kurumlar/sosyal medya hesapları/dergiler vb. örnekler verebilir misiniz?
7. Mesleki gelişim etkinlikleri için ne kadar bir bütçe ayırıyorsunuz (gelirinizin yüzde kaçını)?
8. Katıldığınız mesleki gelişim etkinliğinin sizin ihtiyaçlarınıza cevap verip vermediği hakkındaki görüşleriniz neler? (Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinden sınıf içi uygulamalarınızda faydalanabiliyor musunuz? Nasıl?)
 - a. Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinden en faydalı olanları ve bunların uygulamalarınıza yansımalarını anlatabilir misiniz?
 - b. Sizin ihtiyaçlarınıza, ilgilerinize ve isteklerinize yönelik bir mesleki gelişim etkinliğinin unsurları nelerdir? (İlginizi çekip katıldığınız ama beklentilerinizi karşılamayan bir etkinlikten örnek vererek bunu açıklayabilirsiniz; örneğin bu etkinlikte ne olsaydı sizin beklentileriniz karşılanmış olurdu?)

Yöneticiler için:

1. Kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz? (Cinsiyetiniz, yaşıınız, eğitim durumunuz, ailenizin eğitim durumu)
2. Bu mesleğe nasıl karar verdiniz? Bu süreci anlatabilir misiniz? (Kaç yıldır özel bir okulda çalışmaktasınız? Özel okulda yönetici olmayı seçme nedenleriniz neler? Çalıştığınız kurumlardan bahseder misiniz?, Devlet ve özel okulda çalışmakla ilgili düşünceleriniz neler?)
3. Hızla değişen ve gelişen bu çağa nasıl ayak uyduruyorsunuz? Okullar bu çağa ayak uydurmak için nelerle karşı karşıya kalıyor ve bunları aşmak için nasıl yollar izleniyor? (Hayat boyu öğrenen olmak, sizce ne anlama geliyor?, Mesleki gelişim hakkında düşünceleriniz neler?)
4. Okul içinde hangi alanlarda ya da konularda mesleki gelişimlere öncelik veriyorsunuz? Okul dışındaki mesleki gelişim fırsatlarından biraz bahseder misiniz? Öğretmenleri okul dışında da öğrenmeye devam etmeleri için nasıl destekliyorsunuz? (Bu etkinliklerden nasıl haberdar oluyorsunuz, Mesleki gelişim etkinliklerine sizi yönlendiren unsurlar neler? Mesleki gelişim etkinliklerinden beklentileriniz neler? Özellikle hangi alanlarda/konularda okul olarak mesleki gelişime ihtiyaç duyuyorsunuz?)

5. İşe alımlarda öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin nasıl belirleyici bir etkisi var?
6. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları performans değerlendirmelerinde belirleyici oluyor mu? Nasıl?
7. Mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaç, ilgi ve istekleri karşılaması açısından hangi unsurları içermesi gerekir? (Katıldığınız bir mesleki gelişim etkinliğini nasıl karar verdiğinizden başlayarak anlatabilir misiniz?)
 - a. Mesleki gelişim etkinliklerinden en faydalı olanları ve bunların okula yansımalarını anlatabilir misiniz?
 - b. Sizin/okulunuzun ihtiyaçlarına, ilgilerine ve isteklerine yönelik bir mesleki gelişim etkinliğinin unsurları nelerdir? (İlginizi çekip katılmaya teşvik ettiğiniz ama beklentilerinizi karşılamayan bir etkinlikten örnek vererek bunu açıklayabilirsiniz; örneğin bu etkinlikte ne olsaydı sizin beklentileriniz karşılanmış olurdu?)

Okullara mesleki gelişim faaliyetleri sunan kişiler için:

1. Kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz? (Cinsiyetiniz, yaşıınız, eğitim durumunuz, ailenizin eğitim durumu)
2. Bu mesleğe nasıl karar verdiniz? Bu süreci anlatabilir misiniz? (Kaç yıldır okullarla çalışmaktasınız? Çalıştığınız kurumlardan bahsedebilir misiniz?, Devlet ve özel okulla çalışmakla ilgili düşünceleriniz neler?)
3. En çok hangi konularda size eğitim talebi geliyor? (Öğretmenlerin mesleki gelişiminde trendler neler? Bu trendlerin belirleyicisi sizce neler?)
4. Okulların/Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına nasıl cevap veriyorsunuz?
5. Mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaç, ilgi ve istekleri karşılaması açısından hangi unsurları içermesi gerekir? (Sunduğunuz bir mesleki gelişim etkinliğini planlama aşamasından başlayarak anlatabilir misiniz? - Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının cevaplandığından nasıl emin oluyorsunuz? Bunun için stratejileriniz var mı?)
6. Bir özel okula eğitim alanında danışmanlık yapmak/egitim vermek size ne anlam ifade etmektedir?

KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 3. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 12/02/2021

Toplantı Sayısı : 3

Karar Sayısı : 74

74-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Hande Dindar**'ın "Eğitimde Piyasalaşma Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" başlıklı tezi ile ilgili, "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Hande Dindar**'ın "Eğitimde Piyasalaşma Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" başlıklı tezi ile ilgili, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Özel Okullarda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.03.2023
Gönderim Numarası	: 2032944486
Sayfa Sayısı	: 121
Sözcük Sayısı	: 35196
Karakter Sayısı	: 256586
Benzerlik Oranı	: % 7
Savunma Tarihi	: 17.02.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hande Özkeskin

Tarih: 09.03.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hande Özkeskin

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Ahi Evran Üniversitesi	2012-2015
Akademik Koord.	Şahin Okulları	2015-2018
PYP Koordinatörü	Acıbadem Okulları	2019-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Balıkesir	2007-2011
Yüksek Lisans	Yaşam Boyu Öğrenme	Sakarya	2012-2014

Yayınlar:

Yıldız, A., Dindar, H., Derya, Ü. N. L. Ü., Gökçe, N., Kocakurt, Ö., & KIRAL, A. Ö. (2018). Yetişkin yeterliklerinin uluslararası değerlendirilmesi programı (PIAAC)” sonuçları bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunlarını yeniden düşünmek. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 209-237.

Bayrakçı, M., & Dindar, H. (2015). Factors effecting students’ lifelong learning in higher education. *International journal on lifelong education and leadership*, 1(1), 11-20.

Dindar, H. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenler. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 10-11 Mayıs, Sakarya - Türkiye