

Bölüm 2

TÜRK ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME EĞİLİMLERİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Mehmet YANIK¹

GİRİŞ

Bilginin sürekli ve kısa zaman aralıkları ile değiştiği günümüzde bireylerinin üretimden, teknolojiye, eğitimden, yönetime birçok farklı alanda olan bu değişiklikleri takip edecek bilgi ve beceri ile eğitilmesi bir zorunluluktur. Eğitimle ilgili olarak “bireylerde davranış değiştirme süreci” şeklindeki geleneksel tanımlama günümüz koşullarında yetersiz kalmaktadır. Eğitim, bireyleri yaşama hazırlayan bir süreç olarak düşünüldüğünde, bireylerin yaşam kalitesini artırma süreci olarak ta nitelendirilmelidir. Bu sürecin etkinliği ise, içinde barındırdığı bütün unsurların niteliği ile orantılıdır. Bu niteliği artıracak en önemli unsur da sistemin yürütücüsü olan öğretmenlerdir.

Öğretmenler belirlenmiş hedeflerin öğrencilere kazandırılmasında önemli role sahiptirler. Öğretmenler sürecin yönetilmesinde, planlama yapma, içerik seçme ve hedef belirleme gibi bir dizi karar verebilme becerisine sahip olmalıdırlar (König & ark., 2020). Ayrıca öğretmenler konu uzmanı olarak, öğrencilerin 21.yüzyıl yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme süreci uzmanıdırlar. (Vermunt & ark., 2017). Ancak asıl sorun öğretmenlerin bu becerilere kendilerinin sahip olma düzeyleri ve bu konuda ne kadar eğitimli olduklarıdır.

Günümüzde öğretmen eğitimi ülkelerin eğitim politikalarının önemli bir konusudur. (Schleicher, 2012). Bu politikaların en önemli başlıklarından biri de öğretmenlerin seçimi ve eğitilmesidir (Hammond, 2017). Ülkeler, öğretmenlik mesleği için adayların seçim ve eğitim programlarını kendi hedefleri doğrultusunda gerçekleştirmektedirler. Avrupa da bazı ülkelerde öğretmenlik eğitim programlarında asgari düzeyde lisans eğitimi yeterli iken, bazı ülkelerde en az yüksek lisans eğitimi gerekmektedir (European Commission, 2015). Türkiye’de öğretmen ihtiyacının karşılanması için sürekli değişiklikler yapılırsa da son dö-

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği AD, mehmettyanik@gmail.com

nemde bu ihtiyaç iki farklı uygulama üzerinden karşılanmaktadır. Bu uygulamalardan birincisi eğitim fakültelerinde yapılan lisans eğitimi şeklindedir. Bir diğer öğretmen ihtiyacının karşılanma şekli ise lisans eğitimine eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerde devam eden ya da tamamlamış olan adayların sertifika programları ile yetiştirilmesi şeklindedir. Bu tür kısa süreli sertifika programları ile öğretmen adayının sahip olması gereken becerilerin ve öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kazandırılması konusunda bazı soru işaretleri bulunmaktadır. Bu sebeple, bu tür bir uygulamanın yeterlilikleri üzerinde de kapsamlı bir çalışma yapılması gerekmektedir

Eğitim sistemlerinin başarısı, sürecin içerisinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin eğitsel hedeflere ulaşımındaki başarıları ile orantılıdır. Aynı zamanda öğretmen başarısı ve yeterliliği de mesleki gelişimle doğrudan ilişkilidir. Mesleki gelişim, öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak öğretmenlere öğretim uygulamaları ve yaklaşımları konusunda uzmanlık kazandırma amacıyla düzenlenen kurs, seminer, hizmet içi eğitimler vb. gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Macià & García, 2016; Mitchell, 2013; Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010). Mesleki yeterlilik ise başta mesleki bilgi ve beceri olmakla beraber mesleğe yönelik tutum ve değerler olarak incelenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı,2017). Bu yeterliliklerin daha çok pedagoji ve mevzuat ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ancak günümüz koşullarında bireylerin yaşam kalitesi artırmada büyük sorumluluk üstlenen öğretmen ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olacak şekilde eğitilmesi bir zorunluluktur.

21. yüzyıl becerileri ; dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlık yeterliliği, girişimci duyarlılığı (European Union), farklı kültür ve gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanım becerisi (Organization for Economic Co-operation and Development), bilgiye ulaşma, medya ve teknoloji ile öğrenme becerileri (Partnership for 21st Century Learning), yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi, dijital çağ okuryazarlığı (North Central Regional Educational Laboratory), biliş üstü farkındalık, iletişim ve işbirliği ,kültürel farkındalık (Assessment and Teaching of 21 Century Skills), dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma yapabilme ve problemleri çözebilme (National Educational Technology Standards), olarak birçok kurum ve kuruluş tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Voogt & Roblin; 2010).

Bu tanımlamalarda ortak vurgu, teknoloji okur yazarlığı, bilgiye ulaşma ve kullanabilme, dijital yetkinlik, eleştirel düşünme ve problem çözme becerile-

ri üzerine olduğu görülmektedir. Bu becerilere sahip olmak bireylerin yaşam kalitelerini artırmada ve daha nitelikli bir şekilde sürdürmelerini sağlayabilir. Bunun içinde bu tür becerilerin bireylere kazandırılması bir zorunluluk olarak düşünülmektedir. Ancak bu beceriler gelişigüzel bir ortamda değil iyi düzenlenmiş eğitim programları ile kazandırılması gerekmektedir (Aygün & ark., 2016).

Öğretmenlerin eğitimden sorumlu oldukları bireyleri sadece bilgi ile donatmak değil aynı zamanda bilgiye ulaşma konusunda da yetiştirmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin özellikle günümüz teknolojilerine hâkim olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin eğitim sürecinde etkin şekilde kullanılmasının özellikle uzaktan eğitim sürecinde önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan değişiklikler ve güncellemelemlerle mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adayları için 21.yüzyıl becerileri kazanımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak mesleklerinde uzun yıllardır görev yapan kıdemli öğretmenlerin de bu değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunun içinde mesleki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik davranış olarak bilinen mesleki öğrenme eğilimlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Öğretmeler, mesleki öğrenme ihtiyaçlarını gönüllü olarak katılım sağladıkları (Easton, 2008; Kwakman, 2003) mesleki gelişim programları ile karşılamaya çalışmaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre sürekliliği olan, öğretime odaklı ve öğretmenler arası iş birliğini destekleyen bu tarz programların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu yönündedir (Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Hammond, 2010; Goe & Stickler, 2008; Guskey, 2003). Bu fırsatları değerlendiren öğretilerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki bıraktıkları bilinmektedir (Blank & De Las Alas, 2009).

Türkiye’de, öğretmenler için düzenlenmiş olan mesleki gelişim programları incelendiğinde bu programların genelde kısa süreli olduğu, nitelik bakımından öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ve hedeflenen başarıya ulaşmadığı birçok çalışmada rapor edilmiştir (Seferoğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Doğan & ark., 2011; Baştürk, 2012). Bunun sebeplerinden biri olarak ta programlara katılım sağlaması beklenen öğretmenlerin, eğitimlerin planlanması ve ihtiyaç analizi sürecinde görüşlerinin yeterince alınmaması olarak düşünülmektedir. Bu sebeple düzenlenen programların motivasyonu sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme başarısı ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tutumlarına bağlıdır (Özer, 2004). Türkiye’de yapılan formal mesleki gelişim programlarına

öğretmenler kurumsal zorunluluk ile katıldıklarını belirtmişler (Özoğlu, 2010), bu sebeple tutum ve motivasyonlarının yetersiz olduğunu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açılarını olumsuz yönde etkileyen unsurlardan biri de meslekte uzun yıllar görev yapmanın vermiş olduğu eskimişlik durumudur (Kabakçı-Yurdakul, 2008). Bu duygu durumunda olan öğretmenler birçok konuda kendilerini yeterli gördükleri ve meslekî gelişime ihtiyaç duymadıkları belirtilmiştir. Yani aslında öğretmenler için en büyük engelin yine kendileri olduğu düşünülmektedir (Uştu, Taş & Sever, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonunu temel amacı olarak bilgi ve becerilerini kullanabilen yetenekli ve ahlaklı bireyler yetiştirmenin kaliteli bir eğitimle olacağını bununda ancak iyi yetişmiş öğretmenler aracılığıyla vurgulanmıştır. Bunu sağlayabilmek için günümüz becerileri ile donatılmış öğretmenlerin varlığının artırılması amacıyla çeşitli mesleki gelişim programları planlanmaktadır. Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim desteğinin içeriği açısından, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları ve yönelimlerinin bilinmesi son derece önemlidir. Bu sebeple, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerini belirlemek ve sürece ilişkin önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

Katılımcıların öğretmenlik branşlarına göre ihtiyaç duydukları mesleki öğrenme konuları ve mesleki öğrenme eğilimleri farklılıklar göstermekte midir?

Katılımcıların mesleki kıdem yılına göre ihtiyaç duydukları mesleki öğrenme konuları ve mesleki öğrenme eğilimleri farklılıklar göstermekte midir?

Katılımcıların Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine göre ihtiyaç duydukları mesleki öğrenme konuları ve mesleki öğrenme eğilimleri farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma tarama modelinde betimsel modelde tasarlanmıştır. Araştırmada farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeylerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştırma amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma devlet okullarda görev yapan toplam 656 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler			
Değişkenler	Grup	(N)	%
Cinsiyet	Kadın	287	43.8
	Erkek	369	56.3
Öğretmenlik Alanı	Beden Eğitimi	162	24.7
	Bilişim Teknolojileri	140	21.3
	Fen Bilimleri*	139	21.2
	Sosyal Bilimler**	113	17.2
	Sınıf Öğretmeni	102	15.5
Mesleki Çalışma Yılı	1-5 yıl	129	19.7
	6-10 yıl	122	18.6
	11-15 yıl	96	14.6
	16-20 yıl	117	17.8
	21-25 yıl	102	15.5
	26 ve üstü yıl	90	13.7
Görev Kademesi	İlkokul	102	15.5
	Ortaokul	290	44.2
	Lise	264	40.2

*Fen Bilimleri: Fizik. Kimya. Biyoloji. Matematik Öğretmeni

**Sosyal Bilimler: Sosyal Bilgiler. Türkçe. Coğrafya. Tarih. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri elde edilmesinde, Liu, Hallinger & Feng (2016) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması yapılan (Gümü, Apayadın & Bellibaş, 2018) “Öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4 faktörlü ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin İç tutarlık katsayı değerleri; tüm ölçek için 0.92, alt boyutlar için ise sırasıyla iş birliği boyutu 0.87; yansıtma boyutu 0.86; uygulama boyutu 0.87; bilgi tabanına ulaşma 0.74 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplaması

Araştırmanın başlangıcında Balıkesir Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırmanın tüm basamaklarında bilimsel çalışma kurallarına uyulmuştur.

Araştırmanın veri toplama süreci pandemi dönemine denk geldiğinden veriler hem yüz yüze hem de dijital imkanlar kullanarak (Google Form) top-

lanmıştır. Dijital anket formu katılımcıların bağlantı adreslerine gönderilmiş, çalışmanın amacı ve etik ilkeler açıklandıktan sonra gönüllü olanlardan formu doldurmaları istenmiştir.

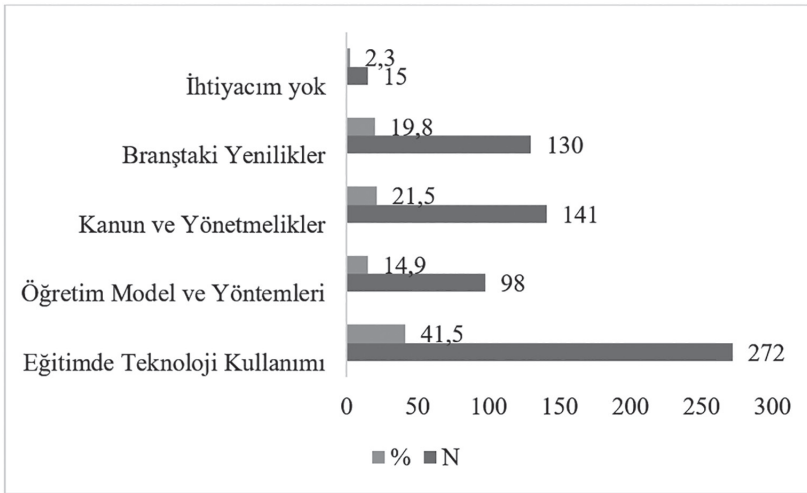
Verilerin Analizi

Araştırma verileri temel istatistik kurallara uygun analiz türleri ile SPSS programında değerlendirilmiştir. Kullanılacak analiz türlerinin uygunluğunun belirlenmesi aşamasında denek sayısı (n=656), verilerinin dağılımı ve homojen bir yapıya sahipliği incelenmiştir. Verilerin parametrik test varsayımlarını karşıladığı görülmüştür.

Veriler, betimsel istatistik yöntemler, t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tüm testler için ($p < 0.05$) düzeyi anlamlılık olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada katılımcıların ihtiyaç duyduklarının mesleki eğitim konuların oranını belirlemek için öncelikle daha önce herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılıp katılmadıkları sorulmuş. Katılımcıların (N:656) %95.7 sinin daha önce bir etkinlikte yar aldıkları görülmüştür. Ardından tüm katılımcılara ihtiyaç duydukları çalışma konuları sorulmuş ve çalışma verilen cevaplar üzerinden desenlemiştir.

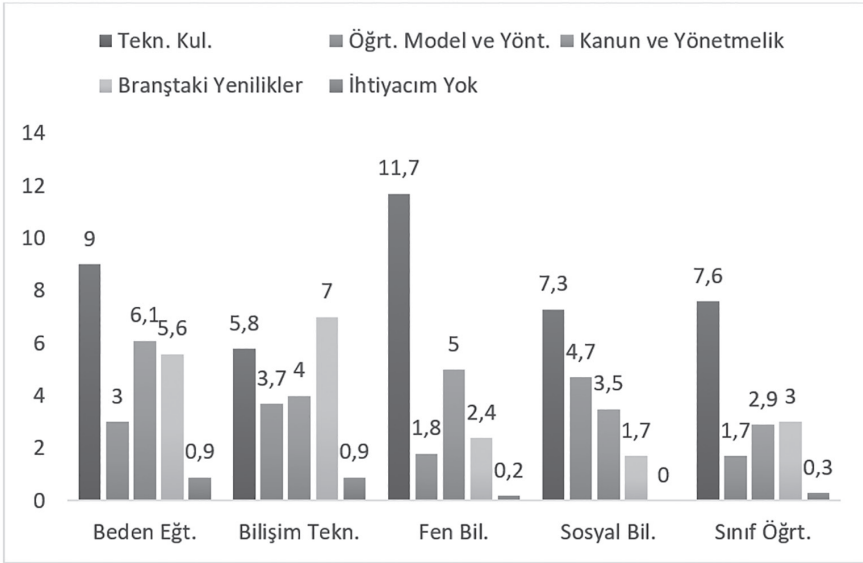


Şekil 1. Tüm katılımcılar için ihtiyaç duyulan mesleki öğrenme konuları

Çalışmada katılımcıların mesleki öğrenme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan analizinde ölçek puan aralık değerlendirmesine göre katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek düzey olduğu görülmüştür (\bar{X} :4.13±0.39).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonrasında katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin birbirinden farklı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak kadın katılımcılar mesleki öğrenme eğilim düzeyleri (= 4.14±0.40) erkek katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerinden (\bar{X} =4.12±0.38) daha yüksektir.

Katılımcıların öğretmenlik alanı değişkenine göre ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konu dağılımları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlik alanına göre ihtiyaç duyulan mesleki öğrenme konuları

Şekil 2 incelendiğinde beden eğitimi. fen bilimleri. sosyal bilimler ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda. bilişim öğretmenlerinin de branşa özgü güncellemeler konusunda mesleki öğrenmeye en fazla ihtiyaç duyduklarını alanlar olarak belirttikleri görülmektedir.

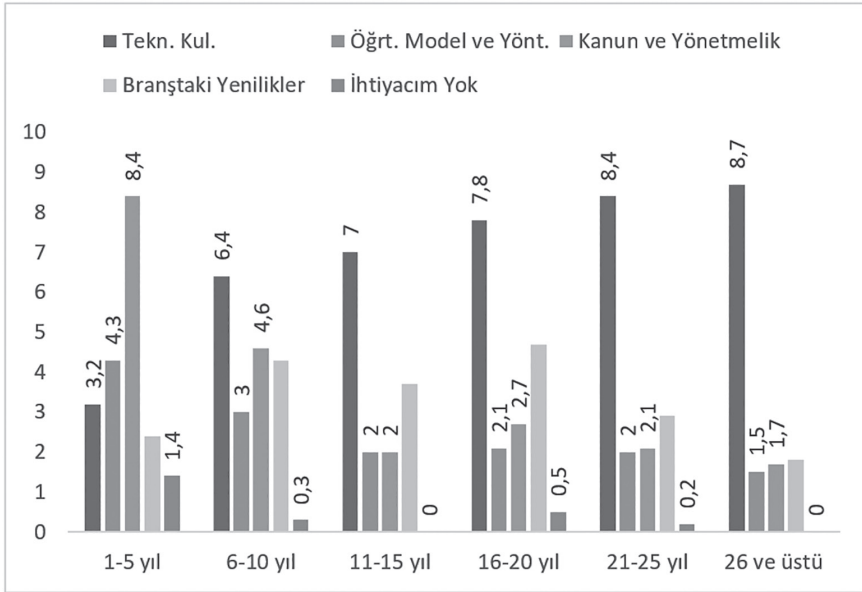
Ayrıca aşağıda verilen Tablo 2'de görüldüğü üzere en yüksek ortalamanın Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik alanına Göre Mesleki Öğrenme Eğilim Düzeyleri

	N	X±Sd
Beden Eğitimi	162	4.15±0.35
Bilişim Teknolojileri	140	4.20±0.37
Fen Bilimleri	139	4.18±0.43
Sosyal Bilimler	113	4.00±0.43
Sınıf Öğretmeni	102	4.07±0.34
Toplam	656	4.13±0.39

Katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması için ANOVA test analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılan analiz bulgularına göre katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{4,651} = 5.54, p < 0.05$]. Bu farklılığın kaynaklandığı grubu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin (4.00 ± 0.43) beden eğitimi (4.15 ± 0.35) bilişim teknolojileri (4.20 ± 0.37) ve fen bilimleri öğretmenleri (4.18 ± 0.43) arasında kaynaklandığı görülmüştür.

Katılımcıların mesleki kıdem-yıl değişkenine göre ihtiyaç duyduklarını belirledikleri konu dağılımları Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmenlik alanına göre ihtiyaç duyulan mesleki öğrenme konuları

Şekil 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem yılı artıkça teknoloji kullanımı öğrenme ihtiyaçlarının arttığı görülmektedir. Aynı şekilde mesleki kıdem yılı artıkça öğretim model ve yöntemleri konusuna olan ihtiyaçlarının azaldığı görülmektedir.

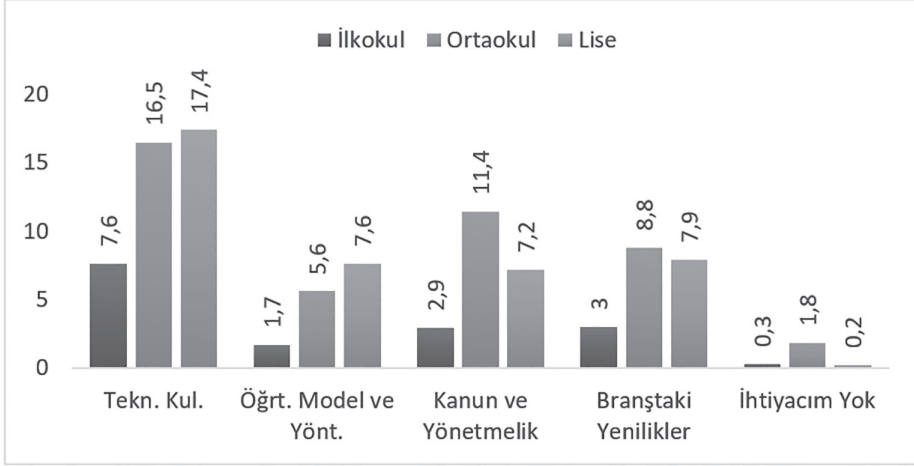
Ayrıca aşağıda verilen Tablo 3’ de görüldüğü üzere en yüksek ortalamanın 11-15 yıl görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir

	N	X±Sd
1-5 yıl	129	4.13±0.32
6-10 yıl	122	4.14±0.38
11-15 yıl	96	4.25±0.38
16-20 yıl	117	4.13±0.39
21-25 yıl	102	4.08±0.43
26 ve üstü	90	4.04±0.44
Toplam	656	4.13±0.39

Katılımcılar arasında yapılan karşılaştırma testi bulgularına göre gruplar arasında $p<0.05$ düzeyinde farklılıklar olduğu görülmüştür [F 5.650 =3.128. $p<0.05$]. Belirlenen bu farklılığın kaynaklandığı grubu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre farklılığın mesleki kıdemleri 11-15 yıl (\bar{X} :4.25±0.38) ile 21-25 yıl (\bar{X} : 4.08±0.43) ve 26 yıl ve üstü (\bar{X} =4.04±0.44) arasından olanlardan kaynaklandığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çalışma yılı yükseldikçe mesleki öğrenme eğilimlerinde anlamlı düşüş görüldüğü belirlenmiştir.

Katılımcıların görev kademesi değişkenine göre ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konu dağılımları Şekil 4’de sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenler ihtiyaç duydukları öğrenme konularına göre lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenler yüksek oranda Teknoloji kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Lisede görev yapan öğretmenler ayrıca Öğretim Model ve Yöntemleri konusunda öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenleri ise Kanun ve Yönetmelikler konusunda diğer eğitim kademelerine göre oldukça yüksek düzeyde gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4. Görev kademesine göre ihtiyaç duyulan mesleki öğrenme konuları

Tablo 4. Görev Kademesine Göre Mesleki Öğrenme Eğilim Düzeyleri

	N	X±Sd
İlkokul	102	4.07±0.34
Ortaokul	290	4.18±0.39
Lise	264	4.09±0.40
Toplam	656	4.13±0.39

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeyleri karşılaştırması düzeyleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür [F 2.653 = 5.210, $p < 0.05$]. Farklılığın kaynağının tespitine yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre ortaokulda görev yapanların (\bar{X} : 4.18±0.39) lise ve ilkokulda görev yapanlara göre daha fazla öğrenme eğilimi gösterdiklerinden kaynaklandığı görülmüştür.

TARTIŞMA. SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki gelişim etkinlerinin mesleki bilgi ve becerileri güncelleme mesleki başarıyı sağlama olumlu tutum ve motivasyon sağlama gibi katılımcı üzerinde birçok etkisi olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerini belirleme ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Literatürde öğret-

menlerin bu tür programların kendilerini güncel tutma konusunda önemli bir unsur olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Uştu, Taş & Sever. 2016; Gültekin & Çubukçu. 2008). Farklı ülkelerde yapılan mesleki gelişim programları incelendiğinde programlarda öncelikle öğretmen ihtiyacının dikkate alındığı görülmektedir (Özer & ark., 2018). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişimlerini sağlamaya yönelik programların yetersiz kaldığı gösteren Türk Eğitim Derneği (TED) ve OECD raporları bulunmaktadır (OECD. 2009; TED. 2009). Bu yetersizliğin programların içeriklerinin katılımcılarının ihtiyaçları doğrultusunda yapılmadığı olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutumlarını da arttıracak olan bu tür planlamalarda (Bümen & ark.. 2012) öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir (Özan, Şener & Polat. 2014). Çünkü ihtiyaçların giderilme hedefi motivasyonu ve olumlu tutumu artıran bir unsurdur.

Öğretmenlik mesleği bireylerin çağa ayak uydurmasında ve geleceğe yönelik toplumsal hedeflere ulaşmada büyük sorumluluğu olan önemli bir meslektir. Öğretmenler başta öğrencileri olmak üzere toplumla olan etkileşimleri ile aynı zamanda rol model olarak toplumsal gelişiminde öncülerindedir. Bu sebeple öğretmenlerin sürekli olarak kişisel gelişimleri başarıyı getiren bir unsurdur. Çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyete göre yapılan karşılaştırılmasında katılımcıların mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyet açısından birbirinden farklı olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgu ile paralel bulgulara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir (Çelen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu. 2016; Sarıgöz. 2011; Torff & Session. 2008). Kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime daha istekli oldukları ve bunun için daha fazla çaba harcadıkları düşünülmektedir. Yine alanyazında kadın öğretmenlerin öğrencilerine daha faydalı olmak için çaba harcadıkları özellikle 21.yüzyıl öğretme becerileri konusunda erkek öğretmenlere göre daha fazla beceriye sahip olduğu belirten çalışmalara rastlanılmıştır (Göksun. 2016).

Eğitim-öğretim sürecinin başarısı öğretmenlerden pedagojik beceriler yanında iyi bir planlayıcı iyi bir yönetici ve iyi bir rol model olmalarını ister. Bunun içinde öğretmenler araştıran sorgulayan öğrencileri için en iyiyi bulan ve uygulayan bir görev üstlenmelidir. Bu da ancak sürekli kendini geliştirme ve zamana uyum sağlayabilme ile olabilir. Yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeylerinde branşlara göre farklılaştığı

görülmüştür. Fen bilimleri alanı beden eğitimi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin ise diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde mesleki öğrenme eğilim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında benzer konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin (Erdamar & ark., 2017) sınıf öğretmenlerinin (Ayra, Kösterelioğlu & Çelen, 2016) ve bilişim teknolojileri ile yabancı dil öğretmenlerinin (Gencil, 2013) öğrenme eğilimlerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu belirtilen çalışmalara rastlanılmıştır. Çalışmalarda belirtilen farklılıkların örneklem gruplarının özelliklerinden ve dönemsel koşullardan olabileceği düşünülmüştür. Özellikle son yıllarda ilgili branşların teknolojik tasarımlarla desteklenmesi ile öğretmenlerin de teknoloji kullanım becerilerine daha fazla ihtiyaç duyduklarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini geleceğe en iyi şekilde hazırlayabilmeleri için mesleğe başladıkları andan itibaren tüm eğitsel gelişimleri takip etmeli ve sürekli gelişime açık olmaları gerekmektedir. Ancak yapılan literatür taramalarında meslekte geçirilen zamanla ilişkili olarak mesleğe yeni başlayanlarda göreve başlamanın verdiği rahatlık ile uzun yıllardır meslekte olanlarda ise tecrübenin verdiği rahatlık ile mesleki gelişim konusuna yeterli ilgi göstermedikleri görülmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki çalışma yılları arttıkça mesleki öğrenme eğilimlerinde anlamlı düşüş görülmüştür. Alanyazında benzer konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Nyiri (1997) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekte çalışma yıllarına göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin farklı alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Gümüş (2013) çalışmasında Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça mesleki gelişime daha az katıldıkları belirtmiştir. Erdamar ve arkadaşları (2017) mesleki çalışma yılının öğretmenler açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerini değiştiren bir unsur olduğunu belirtilmiştir. Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı bildirilmiştir. Ayrıca literatürde mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin daha yüksek öğrenme eğilimi gösterdiğini belirten çalışmalara (Hürsen,2012; Torff & Session,2008) rastlanılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerini etkilediği düşünülen görev yapılan kademe değişkenine göre yapılan incelemede ise ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek öğrenme eğilimi gösterdiğini tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin liselere

geçiş sınavı hedefleri doğrultusunda oluşan okul ikliminin öğretmenleri mesleki gelişime daha fazla zorladığı düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklenmesinin öğretmenler açısından mesleki bağlılığı artıran bir unsur olarak görüldüğü bulgulara da rastlanılmıştır (Çoban & Demirtaş, 2011). Bu sebeple hangi kademede görev yaparsa yapsın okul ikliminin öğretmenlerin gelişimine destek verecek şekilde oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcıların çeşitli mesleki öğrenme etkinlikleri deneyimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu kullanılan değişkenlere göre gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Katılımcıların en fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanın eğitim teknolojileri kullanımı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın özellikle pandemi döneminde yapılması ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendi yeterliklerini gördükten sonra böyle bir algı içerisine düştükleri düşünülmektedir. Branşlara göre yapılan değerlendirmeye göre ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinde oluşan yenilikleri daha önceden fark ederek sahip oldukları öğrenme istekleri neticesinde mesleki öğrenme eğilimlerinin diğer gruplara göre daha yüksek çıkmasının bir sebebi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme eğilimleri arasında farklılık oluşan değişkenlerinden biri mesleki kıdem olarak bulunmuştur. Buna göre mesleğe yeni başlayan ve 15 meslekte 15 yılın sonrası kıdem artıka öğretmenlerde öğrenme eğilimlerinin azaldığı belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak özellikle mesleğin ileri yıllarında okul ikliminde oluşan eğitsel hedeflere daha az ortak olma olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre aşağıdaki önerilere verilmiştir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki başarıları için mesleki gelişim deneyimlerine açık olmaları sağlayacak önlemler alınmalıdır.

Yapılacak mesleki gelişim faaliyetleri için ihtiyaç analizleri yapılmalı ve buradan elde edilecek verilere göre planlamalar yapılmalıdır.

Mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılmalıdır.

Bu etkinlikler için öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artıracak performans değerlendirme ve çeşitli ödüllendirme yöntemleri uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aygün Ş S. Atalay N. Kılıç Z. ve ark. Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(40). 160-175.
- Ayra M. Kösterelioğlu İ. Çelen Ü. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(1). 497-516.
- Baştürk R. İlköğretim öğretmenlerinin hizmetçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42. 96-107
- Blank. R. K. & De Las Alas. N. (2009). *The effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington, DC; Council of Chief State School Officers.
- Bümen N T. Ateş A. Çakar E. ve ark. Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*. 42(194). 31-50.
- Çelen Ü. Kösterelioğlu İ. Kösterelioğlu M A. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*. 13(3). 3696-3710.
- Çoban D. Demirtaş H. Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*. 17(3). 317-348
- Doğan N. Çakıroğlu J. Çavuş S. ve ark. Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: Hizmetçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(40). 127-139 .
- Easton LB. From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*. 89(10). 755-761.
- Erdamar G. Demirkan Ö. Saraçoğlu G. ve ark. Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(2). 636-657.
- European Commission/ European Education and Culture Executive Agency (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (10.12.2021 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> adresinden ulaşılmıştır.)
- Gencil İ E. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170). 237-252.
- Goe L. Stickler L M (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research*. Washington, DC: National comprehensive Centre for Teacher Quality. (10.12.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf> adresinden ulaşılmıştır.)
- Göksun D O (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21.yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

- Gönen S. Kocakaya S. Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(19). 37-44.
- Guskey T R (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*. 84(10) 748-750 (14.12.2021 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170308401007> adresinden ulaşılmıştır.)
- Gültekin M. Çubukçu Z. İlköğretim öğretmenlerinin hizmet-içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi (Manas Üniversitesi)*. 19. 185–187.
- Gümüş S. Apaydın C. Bellibaş M Ş. Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*;2018; 9(17). 107-124.
- Gümüş S. The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*. 2013; 9(4). 371-380.
- Hammond. L. D. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 40(3). 291-309.
- Hammond LD. Hyler M E. Gardner M. (2017). *Effective teacher professional development*. (15.10.2021 tarihinde <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report> adresinden ulaşılmıştır.)
- Hammond. L. D. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Hürsen C. The impact of curriculum developed in line with authentic learning on the teacher candidates' success. attitude and self-directed learning skills. *Asia Pacific Education Review*.2016; 17(1). 73-86.
- König J. Bremerich-Vos A. Buchholtz C. et al. Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2020; 43(2). 131-150.
- Kwakman K. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*. 2003; 19(2). 149-170
- Liu S. Hallinger P. Feng D. Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*. 54(6). 661-682.
- Macià M. García I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*.2016; 55 291-307.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. (10.12.2021 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden ulaşılmıştır.)
- Mitchell R. 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*. 2013; 39(3) 387-400.
- Nyiri R B (1997). *The relationship between effective teaching lifelong learning and the implementation of current best practices*. Duquesne University. ProQuest Dissertations Publishing 1997. (10.12.2021 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/304393617?accountid=13654> adresinden ulaşılmıştır.)

- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2009). The professional development of teachers. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. OECD Publishing Paris. p.28. (01.12.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden ulaşılmıştır.)
- Özan MB, Şener G. Polat H. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(4) 167-180.
- Özer B. In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*.2004; 30(1) 89-100.
- Özer N. Beycioglu K. The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.2010; 2(2) 4928- 4932.
- Özer F. Erdaş Kartal E. Doğan N. ve ark. Öğretmen Mesleki Gelişim Programına Genel Bir Bakış: Model Süreç Engel Teori ve Uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2018; 7(1) 63-97.
- Özoğlu. M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Sarıgöz O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. II. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 Nisan 2011. Antalya Türkiye.
- Schleicher A. Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. *Educational Studies*.2012; (1). 74-92.
- Seferoğlu S S. Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*. 2004; 58 40-45.
- Sutherland L. Howard S. Markauskaite L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers’ understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education* 26(3) 455-465.
- Torff B. Sessions D. Factors associated with teachers’ attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*.2008; 35 123-134.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uştu H. Taş A M. Sever B. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algularına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*. 2016;(1) 15-23.
- Vermunt J D. Vrikki M. Warwick P.et al. *Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning*. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.). The SAGE handbook of research on teacher education. London: Sage Publications. 2017;143-160.
- Voogt J. Roblin P N. (2010). *21st century skills*. (14.12.2021’de http://opite.pbworks.com/w/file/etch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf adresinden ulaşılmıştır.)
- Kabakçı-Yurdakul. I. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları