



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 1525-1540

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14589

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2018

✓ Accepted/Kabul: Aralık 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN - Doç. Dr. İbrahim COŞKUN - Dr. Öğr. Üyesi Nadire Emel AKHAN
- Dr. Öğr. Üyesi Erkan YEŞİLTAŞ

This article was checked by iThenticate.

UZAKDOĞU ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM MODELLERİ*

Funda UĞURLU** - Ahmet DOLMACI*** - Filiz EVRAN ACAR****

ÖZET

Öğretmenlerin mesleki gelişimi son yıllarda eğitimin geliştirilmesinde önemli bir faktör olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimine oldukça önem veren ülkelerin ise uluslararası sınavlardaki başarısının, eğitim sistemlerinin niteliğinin ve öğrencilerinin öğrenme çıktılarının da ileri düzeyde arttığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler için gelişmiş eğitim çıktılarının ortaya çıkarılması amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin, tutumların ve yetkinliklerin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmanın amacı; son yıllarda eğitimdeki başarılarıyla dikkat çeken Güney Kore, Japonya, Singapur ve Çin (Şangay) olmak üzere dört uzakdoğu ülkesindeki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin kullanılan modellerin neler olduğunu araştırmaktır. Çalışma belirli bir konu ile ilgili bilgilerin özetini ve/veya bir sentezini sunduğundan bir derleme makalesi niteliği taşımaktadır. Araştırmada uzak doğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi için uygulanmakta olan modellerin yanı sıra bu modellerin ülkelere göre benzer ve farklı yönlerine de odaklanılmıştır. Bu alt amaçlar dahilinde detaylı bir yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen verilere göre uzak doğu ülkelerindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için mentorluk, uzman öğretmenlik, araştırma izni sistemleri-ücretli/ücretsiz izin sistemleri,

* Bu makale, V. Uluslararası Multidisipliner Avrasya Kongresi'nde (IMCOFE, 24-26 Temmuz 2018, Barselona/İspanya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, E-posta: oktfundaugurlu@gmail.com

*** Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi, E-posta: ahmetdolmaci@duzce.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, E-posta: filizacar@duzce.edu.tr

ders araştırması, çevrimiçi öğrenme, öğretmen araştırma grupları ve öğretmen transferi gibi modelleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu uygulamalar kapsamında öğretmenler deneyimli-uzman öğretmen desteği alabilmekte, araştırma iznine sahip olabilmekte, işbirlikli olarak ders planlama ve öğretimi gerçekleştirebilmekte, gözlem yapabilmekte, sorunları tespit edip çözüm önerileri getirebilmekte, internet ortamlarından yararlanabilmekte ve çeşitli araştırmalar yapabilmektedirler. Böylece elde edilen sonuçlar eğitimin kalitesini arttırmada, öğretmen yetiştirme sürecinde yapılabileceklerle ilişkin önemli fikirler ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlerin mesleki gelişimi, uzak doğu ülkeleri, mesleki gelişim modelleri

PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS OF TEACHERS IN THE FAR EAST COUNTRIES

ABSTRACT

The professional development of teachers has been an important factor in the development of education in recent years. It is seen that the success of the countries which give importance to the professional development of the teachers in the international examinations, the quality of the education systems and the learning outputs of the students also increased. For this reason, it is aimed to improve the skills, attitudes and competencies that teachers need in order to uncover advanced educational outcomes for students. The purpose of this study is to investigate what the models used in the professional development process of teachers in four far east countries, South Korea, Japan, Singapore, and China (Shanghai), which have attracted attention in recent years with their success in education. The study is a review article as it provides a summary and / or a synthesis of information on a particular topic. The study focused on similar and different aspects of these models in the far eastern countries as well as models that are being applied for professional development of teachers. A detailed domestic and foreign literature search was carried out within these sub-objectives. Models such as mentoring, master/ head teacher, research sabbatical systems - paid / unpaid leave of absence, lesson study, online learning, teacher research groups and teacher transfer have been reached in the far eastern countries in order to ensure the professional development of the teachers.

These practices have made it possible for teachers to take the support of expert or experienced teachers, to have the permission for research, to do lesson plans collaboratively, to do class observations, to analyze problems and to bring solutions or suggestions, to benefit from websites or web applications and to do various research studies. Thus, the results to be acquired can uncover important ideas in raising teaching quality and in teacher training process

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Professional development aims to train and support educators and teachers in order for them to help learners coming from any grade and any level to reach the highest standards of learning and improving (WestED, 2000). It is seen that the countries that have given highly much importance to professional development have succeeded so many improvements in a lot of fields related to education. Especially, the increasing success of the far east countries in the international assessments in education has made it necessary to analyse the efforts being done in these countries to improve teacher training and professional development. Therefore, it is considered really important to analyse the professional development practices of the teachers in the four far east countries: South Korea, Japan, Singapoure and China (Shangai).

Thus, the aim of this research is to analyse what the models related to professional development process for teachers are in the four far east countries: South Korea, Japan, Singapoure and China (Shangai). This will make important contributions to the literature on what to be done in order to improve teachers' professional development.

2. Method

The present study is a kind of review research because it covers the summary of the related information to a certain subject or/and a synthesis. The narrative review was used in the study because the qualitative data resources were used and the subject was studied in detail. According to this, the research study was structured with the framework of professional development practices and models

3. Findings

According to the literature review, the models that the far east countries (South Korea, Japan, Singapoure and China (Shangai)) embraced to improve the professional development of their teachers and their descriptions were given in the following:

- Mentoring,
- Master teacher,
- Research sabbatical system and Unpaid/paid leave systems,
- Lesson study
- Online learning
- Teacher research groups
- Teacher transfer

Mentoring

The teachers that have just started their job in Shangai firstly takes 120 – hour training and then they get mentoring for three years. During these processes, they are given mentoring services about teaching materials, lesson observation and critics, teaching methods, developing test tools and grading. Teachers also observe the lessons of a

more experienced and effective teacher and they come together in the annual meetings in order to discuss the best practices, to share their suggestions and to create next weeks' plans (NCEE, 2018b). It is reported that lesson observation experience is so common that only four percent of all teachers in Shanghai didn't have that (OECD, 2014a). Mentoring is a common activity in Singapore. Beginning from the early days of internship, teacher candidates spare much time for mentoring depending on their own schedules and their mentors' schedules. Mentoring is the duty of the senior, lead and master teachers (Goodwin et al, 2016). The new teachers in Japan are supported in their school by senior teachers called mentors. The teaching duties of both intern teachers and mentor teachers are reduced so that they can work together in the subjects such as classroom management, guidance, planning teaching and analyzing (NCEE, 2018a). In the mentoring practices of South Korea, the mentor teachers have certain responsibilities and carry out guidance activities such as educational guidance, assessment or testing, lesson observation in order to support the newly - assigned teachers during their in - service teaching (NCEE, 2018d).

Master teacher

Master teaching system was realized as a pilot study in 2008 by South Korean Government and it was started formally in 2012. This system gives a title 'master teacher' to the teachers who have superior abilities in both teaching and managing. In this way, as they keep teaching, they are supposed to take new responsibilities in professional development depending on their school and district. To be a master teacher, they have to have the first - grade certificate and at least 15 year - teaching experience. In addition, they have to be suggested by their school boards (NCEE, 2018d; MOE of Korea, 2017).

The Research Sabbatical System-unpaid / paid leave of absence

Sabbatical system in practice means a period of absence or leave (a year or shorter time) that is given at intervals (originally every seventh year) for study, rest, or travel to some university educators, administrators or teachers with full or partial salary (Kang and Miller, 1999). After its early examples were seen at Harvard University, Sabbatical system has also spread to other educational institutions in other countries. In South Korea, 3244 teachers have been selected to participate in this system since 2011. Thanks to this system, teachers have chances to do theoretical and practical studies related to their field for one year and then they are supposed to apply these practices when they return to their school (MOE of Korea, 2017). A similar system is also available in Shanghai. Shanghai benefits from Sabbatical system in training the teachers and especially the school managers with high motivation and life-long learning approach (Jensen, Downing and Clark, 2017). The teachers in Japan can also apply for paid leave in order to do master degrees (OECD, 2011).

Lesson study

Lesson study is an approach that is being used widely in Japan for in-service teacher training. Japan is actually like a laboratory for the idea to improve teaching practices continuously and it became a reality for Japanese schools thanks to lesson study. The basic principle of this

approach is to create a cooperative interaction among teachers. All teachers regularly participate in this practice and revise their lesson plans and discuss how to make them better together thanks to this approach. Thus, it serves as a mechanism for teachers to reflect themselves and to improve themselves continuously (Stewart, 2010). This model, based on Japanese schools, has started to be highly popular in other countries including especially the United States (Rappleye and Komatsu, 2017).

Online learning

The teachers in Shanghai are always supposed to participate in the activities such as sharing school - based lesson plans and sharing these. To realize this aim, an online platform was established in 2008 so that teachers can reach programs, research articles and various resources and share the materials that they want (NCEE, 2018b). In Singapore, teacher have a lot of various professional development chances. For example; teachers in Singapore can join in various educational programs in different fields ranging from online classrooms and courses to in-service education programs, seminars and workshops thanks to National Institute of Education and Academy of Singapore Teachers (Goodwin et al., 2016).

Teacher Research Groups

Shanghai gives highly much importance to teachers' in-service training and their professional development, so there are teacher groups for in-service training (Zhang and Kong, 2012: 145-149). One of these groups is called Teacher Research Group (TRG), which consists of the teachers from the same or similar branches. The teachers in these groups discuss the problems they encounter during teaching process and share their experiences. Teacher Research Groups divide into Lesson Planning Groups (LPG) in especially large schools so that they can prepare their lesson plans collectively. Also, the schools have Classroom Groups (CG) in order to enable communication among the classes at the same grade level (Zhang, Ding and Xu, 2016: 16). In TRGs, the teachers from the same branches carry out teaching and research activities related to their field in order to raise the quality of education provided. CGs aim to allow the teachers at the same grade level to collaborate with each other easily, to evaluate their activities, to share their experiences and their knowledge with each other and even to create collaboration between their students (Zhang and Kong, 2012: 145-149).

Teacher Transfer

In Japan, teachers are always subject to rotation and they are assigned to different schools usually at seven or eight - year intervals. this assignment system allows the best teachers to be assigned to the schools and the students that need them most. It enables the most disadvantageous students to reach the most talented teachers (NCEE, 2018; OECD, 2011; Fujita and Dawson, 2007). A similar practice is called Empowered Management in Shanghai and it is an important educational enterprise that aims to foster low-performing schools. Teachers and school managers can move in order to improve the capacity of low - performing schools and to raise their effectiveness (Bensen and Farmer, 2013).

4. Conclusion

According to the results of the study, it is seen that in the far east countries, various models such as mentoring, master teacher, sabbatical system, paid/unpaid leave system, lesson study, online learning, teacher research groups and teacher transfer have been used for the professional development of teachers. Thanks to these models, teachers have opportunities to get the support of experienced or master teachers, to have research permission for a certain time, to design effective lesson plans by cooperating and discussing, to carry out an effective teaching, to observe different lessons, to bring solutions to issues, to take advantage of web settings and to carry out various research studies.

When the the rate of participation in professional development activities of the given countries were analysed based on TALIS reports (OECD, 2009; OECD, 2014), it was found out that in Singapore more than 90% percent of the teachers attended in several professional development activities in 12 months before the report. The rates for Japan and Korea were pretty high. When it comes to PISA report (2015), it was analyzed that while at least one in every two teacher in OECD countries participates any kind of professional development program, fewer than one fourth of the teachers in Turkey participate in any professional development program in the last three months (MEB, 2015).

When it is considered that the teachers in Turkey participated in professional development activities much lesser than other countries and that they don't use the models mentioned above sufficiently, the models and the ideas presented in this study can reveal important improvements related to in - service teacher training in Turkey.

Keywords: Professional development of teachers, far eastern counties, professional development models

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz bilgi, teknoloji ve uzay devrinde öğretmene ve eğitime duyulan ihtiyaç oldukça fazladır. Dünyada bulunan her şeyin çok hızlı değişime uğradığı günümüz hayat sisteminde eğitimcilerin ve öğretmenlerin de bu farklılaşan şartlara uyum sağlayıp kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yüzden öğrenciler için gelişmiş eğitim ürünlerinin ortaya çıkarılması amacıyla öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin, tutumların, yeterliliklerin ve yetkinliklerin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine gerektiği kadar önem veren ve özen gösteren ülkelerin ise uluslararası düzeyde yapılan sınavlardaki başarılarının, eğitim sistemlerinin niteliğinin ve öğrencilerinin öğrenme çıktılarının da oldukça ileri düzeyde arttığı görülmektedir.

Eğitimcilerin mesleklerinde öğrenebilmeleri, bilgi ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için gerekli koşulları sağlama olarak da açıklanabilen mesleki gelişim kavramı, son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında önemli bir faktör olmuştur. Daha nitelikli öğretim sürecine ve daha iyi okullara sahip olmak için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğu artık bilinmektedir (The Holmes Group, 1986; Seferoğlu, 2003). Mesleki gelişim kavramı, öğrenciler için gelişmiş eğitim çıktılarının ortaya çıkarılması amacıyla eğitimcilerin ihtiyaç duydukları becerilerin, tutumların ve yetkinliklerin iyileştirilmesi süreci ve bu süreçte geliştirilen etkinlikler toplamı olarak tanımlanabilir (Hassel, 1999; Guskey, 2000). Kariyer ve Teknik Eğitim için Ulusal Araştırma Merkezi'ne (NRCCTE) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin tanımlanmış ihtiyaçlarına dayanan kapsamlı, sürekli ve sistemli öğrenme

deneyimlerini içermekle beraber gelişmiş öğretimsel verimlilikle, artırılmış öğrenci başarısıyla ve etkili performans hedefleriyle sonuçlanmaktadır (Reese, 2010).

Mesleki gelişim, eğitimcileri ve öğretmenleri her kademedan ve her seviyeden gelen öğrencilerin öğrenme ve gelişmenin en yüksek standartlarına ulaşmalarına yardımcı olmaları için yetiştirmeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır (WestEd, 2000). Ayrıca, bireysel performansı yükseltmeyi, verimsiz uygulamaları geliştirmeyi, eğitim politikalarının uygulanabilmesi için ortam oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Blandford, 2000). Mesleki gelişim, öğretmenlerin veya eğitimcilerin yansıtıcı düşünerek öğretim uygulamalarını daha ileriye seviyeye götürebilmeleri için bir fırsat sunmaktadır.

Öğretmenlerin eğitimde önemli rollere sahip olduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli bileşenlerinden olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden öğretmen, okuyan, inceleyen, mesleğiyle ilgili bilimsel gelişmeleri izleyen, araştıran, bilgiyi hayata aktaran bir kişiliğe ve donanıma sahip olmalıdır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Ayrıca gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlarda gerekse öğrenci başarılarında veya başarısızlıklarında öncelikli olarak öğretmenler sorumlu tutulmaktadır. Diğer yandan öğretmenler öğretim sürecinde öğrenci problemleri, kaynak yetersizliği, kalabalık sınıflar vb. birden çok faktörle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar ve mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Bu yüzden mesleki gelişim sayesinde kendilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Taşdemir (2015) tarafından Türk Milli Eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin olarak yapılan bir araştırmada birden fazla sorun ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında eğitim programıyla ilgili olan sorunların yanı sıra öğretmenlerin niteliğiyle ilgili kayda değer sorunların da olduğu görülmektedir. Abazaoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise Türkiye'nin öğretmen profili çıkarılmış ve oldukça çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yenileme veya geliştirme konusunda arayışlara sahip olmadıklarını göstermektedir. Üstelik öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma oranı çok düşük seviyelerdedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda çaba göstermedikleri de ortaya çıkarılmıştır. Türkiye'nin PISA raporları incelendiğinde ise Fen, Matematik, Okuma alanındaki ortalama puan sıralamasında 2006 yılından beri herhangi bir yükseliş olmadığı, aksine düşüşler olduğu gözlenmektedir. 2015 PISA araştırma sonuçlarında öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları sorgulandığında ise OECD ülkelerinde en çok "personelin değişime direnmesi" iken Türkiye'de ise "öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması" ve "öğretmenin öğrencilere çok katı davranması" olduğu görülmektedir (MEB, 2015). Bu sonuçlar öğrenci başarılarında öğretmenlerin gelişimlerinin gerekliliğini ve mesleki gelişimin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Mesleki gelişime büyük önem veren ülkelerin, eğitimin öncülük ettiği birçok alanda önemli bir aşama kaydettikleri görülmektedir. Öyle ki PISA, TIMSS, PEARL gibi uluslararası sınavlardan elde edilen başarılar ülkelerin, eğitim sistemlerini, öğretim programlarını, öğretmen yetiştirme sistemlerini, eğitim politikalarını gözden geçirmelerine neden olmuş ve başarılı olan ülkelerin eğitim yapıları, öğretim programları, öğretmenlerinin aldığı eğitimler, öğretmen yetiştirme sistemleri ve mesleki gelişim uygulamaları diğer ülkelerin dikkatini çekmiştir. Özellikle uzakdoğu ülkelerinde artan başarı eğilimleri, bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim çabalarını incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle; uzakdoğunun dört ülkesi olan Güney Kore, Japonya, Singapur ve Çin (Şangay)'da, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını incelemek önemli görülmektedir.

Uluslararası sınavlarda ve teknolojiye gösterdiği başarılarla tanınan Güney Kore, eğitimde başarıyı etkileyen en önemli faktör olarak öğretmenlere duyulan eşsiz ilgiyi görmüştür ve mümkün olduğu kadar fazla yüksek nitelikli öğretmene sahip olma amacı Kore'de çok önemli bir konudur. Bu durum, doğal olarak eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin kalitesinin geliştirilmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur. Öğretmenlerin kalitesini geliştirmek için öğretmenlerin bir öğretim kurumuna

girdikleri ilk andan itibaren emekli olana kadar devam eden bütün öğretim kariyerlerinde tutarlı bir mesleki gelişim politikası benimsemişlerdir (Kim, 2007).

TIMSS ve PISA testlerinde öğrencilerinin başarısı çok yüksek olan Japonya’da eğitim daima değerli görülmüştür (NCEE, 2018a). Japonya’da öğrencilerin sınav performansları, okul başarıları ve Japon eğitiminin niteliği, onların öğretmenlerinin kalitesine atfedilmektedir (OECD, 2011). Japonya’da öğretmen eğitimi, çok boyutlu, sürekli ve sistematik olup, öğretmen eğitiminin önemli bir özelliği hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının sıklığı, çeşitliliği, öğretmenlerin işbirlikçi kültürü ve araştırma temelli öğretimsel stratejileriyle yakından bağlantılı olmasıdır (Fujita ve Dawson, 2007). Japonya’da öğretmenlik, saygı duyulan popüler bir meslektir ve öğretmenlere geleneksel olarak diğer kamu personelinden daha iyi miktarlarda maaş ödenmektedir (NCEE, 2018a). Kendilerini meslekleriyle gurur duyan profesyoneller olarak gören Japon öğretmenlere; makul bir ücret, iş otonomisi, yüksek başarı algısı ve meslektaşlarıyla işbirlikçi ortam sağlanmakta, onların eğitimci olarak gelişmelerinde fırsatlar ve sürekliliği olan bir kariyer sunulmaktadır (Fujita ve Dawson, 2007).

TIMSS ve PISA sınavlarında liderliğini sürdürmekte olan Singapur, sürekli gelişimi ve ilerlemeyi benimseyerek vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim uygulamalarını ve politikalarını gözden geçirmeye önem vermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin kariyer gelişimine ayrı bir vurgu yapan Singapur toplumunda öğretmenlere oldukça saygı duyulmaktadır. Singapur Eğitim Bakanlığı, kamuoyundan ve ebeveynlerden mesleğe saygı, takdir ve beğeni göstermelerini beklemektedir. Eğitim bakanlığı, yeni nesilleri eğitmeye öğretmenlerin oynadığı rollerin önemini oldukça farkındadır. Ayrıca, bakanlık bütün değişim süreci için öğretmenleri merkezi konuma alarak yeni fikirleri keşfetmede, öğrenmede, uygulamalarda ve kendi bilgilerini sürekli yenilemede onları örnek rol modeller olarak görmektedir (Tan ve Wong, 2007).

Şangay, yakın zamanlarda uluslararası sınavlarda gösterdiği başarılarla adından söz ettirmekte ve öğrenci başarılarında önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Eğitimciler ve araştırmacılara göre, Şangay’ın öğrencilerinin performansına en önemli katkıyı öğretmenler sağlamaktadır. Şangay, öğretmenleri her zaman en yüksek konumda tutmakta ve kariyerleri boyunca eğitimlerini ve öğrenmelerini geliştirmeleri için onlara sürekli destek sağlayacak şekilde okulları yapılandırmaya çalışmaktadır. Bu destekler; meslektaşlarla işbirliğine zaman ayırmayı, mesleki öğrenme için sayısız fırsatlar sunmayı, kariyer gelişimi ve tanınma için imkanlar vermeyi içermektedir (Goodwin, Low ve Darling-Hammond, 2016).

Bu ülkelerde genel olarak öğretmenliğe verilen değer, öğretmenlerin statü ve saygınlığı, öğretmenleri yetiştirmeye yönelik çabalar ve mesleki gelişim uygulamaları önemli bir özellik olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; son yıllarda eğitimdeki başarıları ile dikkat çeken Güney Kore, Japonya, Singapur ve Çin (Şangay) olmak üzere dört uzakdoğu ülkesindeki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin modellerin neler olduğunu araştırmaktır. Bu sorulara cevap arandığında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılabilecekler konusunda alana önemli katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

Araştırma, belirli bir konu ile ilgili bilgilerin özetini ve/veya bir sentezini sunduğundan bir derleme makalesi niteliği taşımaktadır. Veri tarama, bilgilerin özetlenmesi ve/veya sentezlenmesi sürecinde Pautasso ve Bourne (2013) tarafından önerilen işlem basamakları takip edilmiştir:

Bu amaçla belirlenen konu kapsamında yerli ve yabancı alanyazın taranmıştır. Yabancı literatürde özellikle NCEE gibi kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar, ülkelerin milli eğitim bakanlıklarına ait web sayfaları, veri tabanları (ELSEVIER Science Direct (SciVerse) , InformaWorld - Taylor & Francis, vb.) ve konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında İngilizce kaynaklar için ‘teacher development’, ‘professional development for teachers’, ‘teacher performance development’ ve Türkçe kaynaklar için de ‘öğretmen yetiştirme’, ‘mesleki gelişim’,

‘öğretmen performansını geliştirme’ gibi anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan taramalarla akademik çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılan tarama sonucunda ulaşılan kaynaklar analiz edilerek ilgili notlar alınmıştır. Çalışmada nitel veri kaynakları kullanıldığından ve konu geniş bir yelpazede ele alındığından ‘anlatıma dayalı derleme’ türünün çalışmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Karar verilen derleme türüne göre çalışma; uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları ve modelleri çerçevesinde yapılandırılarak açıklanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sorusu kapsamında gerçekleştirilen literatür incelemesine göre, uzak doğu ülkelerinden Güney Kore, Japonya, Singapur ve Çin (Şangay) ülkelerindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla benimsedikleri modeller ve bu modellere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Literatür taraması sonucunda ulaşılan modeller;

- Mentorluk,
- Uzman öğretmenlik,
- Araştırma İzni Sistemleri,
- Ders Araştırması (Lesson Study)
- Çevrimiçi öğrenme
- Öğretmen Araştırma Grupları
- Öğretmen Transferi

olarak tespit edilmiştir.

Mentorluk

Eğitimcilerin eğitiminde önemli bir yere sahip olan mentorluk, belli bir meslekte yeni olan insanlara o mesleği daha iyi yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan daha deneyimli başka bireyler tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir (Searby ve Tripses, 2012). Bu süreçte deneyimi az öğretmenin mentor sayesinde mesleğine yerine getirirken yaşayacağı zorluklarla baş etmesi kolaylaşmakta, beklenmedik durumları önceden görüp yorumlayabilmekte böylece mesleğe uyum ve bağlanma süreci de hızlanmaktadır. Uzakdoğu ülkelerindeki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde mentorluğun özel bir yeri olduğu görülmüş ve bu ülkelerdeki uygulamalar aşağıda bahsedilmiştir.

Şangayda işe yeni başlayan öğretmenler 120 saatlik bir eğitimin arkasından 3 yıl boyunca mentorluk hizmeti alırlar. Bu süreçte öğretmenlere öğretim materyalleri, ders gözlem ve kritiği, öğretim yöntemleri, test araçları geliştirme ve notlandırma konularında mentorluk hizmeti verilir. İnformal olarak da öğretmenler daha deneyimli ve etkili bir öğretmenin derslerini sıklıkla gözlemlemektedir. Öğretmenler, haftalık toplantılarla biraraya gelerek iyi uygulamaları tartışmakta, tavsiyelerini paylaşmakta, gelecek haftanın ders planlarını oluşturmaktadırlar. Bazen de iyi uygulamaları paylaşmak ve geri bildirim vermek amacıyla gösteri amaçlı dersler verebilmektedirler (NCEE, 2018b). Şangay’da doğrudan sınıf gözlemleri yoluyla geri bildirim oldukça yaygın olup yalnızca öğretmenlerin % 4’ünün geri bildirim amaçlı sınıf gözlemi deneyimi yaşamadığı raporlanmıştır (OECD, 2014a)

Singapur’da mentorluk yaygın bir özelliktir. Aday öğretmenlik döneminin başından başlayarak öğretmenler, mentorluk çalışmalarına, kendi programlarına ve mentorlerinin çalışmalarına bağlı olarak önemli zaman ayırırlar. Mentorluk, kıdemli (senior), lider (lead) ve uzman (master) öğretmenlerin görevidir. Bu öğretmenler, yeni öğretmenlere duygusal destekten kaynak paylaşımına

kadar her anlamda mentorluk yapmaktadırlar. Yeni başlayan öğretmenler için mesleğe giriş programının (induction programme) yanında okullarda SMP (Structured Mentoring Programme-Yapılandırılmış Mentorluk Programı) adlı okul temelli mentorluk sistemi de bulunmaktadır. SMP'nin amacı; mesleğe giriş programının, mentorluk aktivitelerinin standartlarını yükseltmek ve yeni öğretmenlerin daha deneyimli partnerlerden bilgi edinmelerini sağlamaktır (Goodwin ve ark., 2016).

Japonya'da göreve yeni başlayan öğretmenler, göreve başladıktan sonra bir yıllık bir hazırlık dönemi geçirirler. Bu süreç esnasında mentor adı verilen kıdemli öğretmenler tarafından desteklenirler. Hem stajyer öğretmenin hem de mentor öğretmenin birlikte çalışabilmesi için öğretim sorumlulukları azaltılmıştır. Mentorluk hizmeti, sınıf yönetimi, konu rehberliği, öğretimi planlama ve analiz etme konularında gerçekleştirilebilmektedir. Mentorlar valilikler aracılığıyla seçilmekle beraber okullar bireysel olarak da mentor seçimi yapabilmektedirler (NCEE, 2018a).

Mentorluk uygulamasında Güney Kore'de ise yöneticilerle birlikte mentor öğretmenlerin hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecinde yeni atanan öğretmenleri desteklemek amacıyla öğretimsel rehberlik, değerlendirme, sınıf gözlemi, büro işlemleri ve öğrenci danışmanlığı konularında yaptıkları rehberlik faaliyetleri bulunmaktadır. Sonraki süreçte öğretmenler edindikleri deneyimleri sunumlar, raporlar, akran tartışmaları yoluyla paylaşmaktadırlar (NCEE, 2018d).

Uzak doğu ülkelerinde mentorluk uygulamalarında genelde deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere yönelik olarak etkili öğretim, planlama, materyal hazırlama vb. konularda destek oldukları, ders gözlemi ve analizi yaptıkları, fikir alışverişinde bulundukları, ilgili konularda bireysel eğitim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Uzman öğretmenlik (master teacher)

Güney Kore, uzman öğretmenlik sistemi (Master Teacher System) uygulamasını 2008'de pilot uygulama olarak gerçekleştirmiş ve 2012 yılında ulusal düzeyde başlatmıştır. Bu sistemle hem öğretmenlikte hem de yöneticilikte farkedilir yetenekleri olan öğretmenlere uzman öğretmenlik ünvanı verilmektedir. Uzman öğretmenlerin öğretmenlik görevleri devam ederken, okul ve bölge durumlarına göre mesleki gelişimde yeni sorumluluklar almaları beklenmektedir. Uzman öğretmen olabilmek için, öğretmenlerin 1. seviye sertifikalarına sahip olması, en az 15 yıl arasında öğretim tecrübeleri olması ve okulları tarafından tavsiye edilmesi gerekmektedir. Her bir ilin eğitim ofislerinde bulunan gözlem komiteleri, öğretmenlerin başvurularını, meslektaş görüşme sonuçlarını inceleyerek, onların öğretimini gözlemler ve detaylı bir görüşme gerçekleştirir. Ayrıca uzman öğretmenlerin yeterlilik eğitimi alması gerekmektedir. Uzman öğretmenler her dört yılda bir değerlendirilir. Uzman öğretmenlerin normal maaşlarının yanında küçük araştırma hibeleri ödenmektedir (NCEE, 2018d; MOE of Korea, 2017).

Araştırma izni sistemleri (The Research Sabbatical System-unpaid / paid leave of absence)

Uygulamada araştırma izni sistemi üniversite eğitimcilerine, yöneticilerine, öğretmenlere tam ya da kısmi maaş ödemesiyle beraber, belli bir süreliğine (bir yıl ya da daha kısa), belirli aralıklarla (ilk başlarda her 7 yılda bir olarak tasarlanmıştı) eğitim görmek, dinlenmek veya seyahat etmek amacıyla verilen izin anlamına gelmektedir. İlk olarak Harvard Üniversitesinde ilk örnekleri görülmekle beraber sonraları ülke sınırlarını aşarak diğer eğitim kurumlarına da yayılmıştır. Özellikle ilk ve orta öğretimde çalışan öğretmenlere, okullarını bir yıllığına bırakarak üniversite veya eğitim enstitülerinde kendi çalışma alanlarına odaklanarak araştırma yapma şansını veren bir sistemdir. Bu sistemin eğitimcilerin tükenmişliklerinin önüne geçme, verimliliklerini ve üretkenliklerini artırma konularında başarılı olduğu görülmüştür (Kang ve Miller, 1999).

Güney Kore'de de ortaya çıktığı 2011 yılından beri, 3,244 öğretmen bu sisteme katılmıştır. Bu uygulamada yıllık olarak yapılan "Öğretmen Uzmanlık Gelişimini Değerlendirme" sisteminde en yüksek puan alan öğretmenler başvurularını yaparlar ve yaptıkları araştırma planlarına göre ilgili ofisler tarafından seçilirler. Böylece öğretmenler, okul deneyimlerine özgü olarak bir yıllığına teorik

ve pratik araştırmalar yaparak okullarına geri döndüklerinde bu çalışmalarını uygularlar. Bu sistem öğretmenlerin uzmanlaşmasını geliştirerek okullardaki eğitimin kalitesini de artırmaktadır (Korean MOE of Korea, 2017: 43; Seo, 2012).

Ayrıca Güney Kore’de benzer bir sistem olarak 10 yıl üzeri tecrübeye sahip öğretmenler, mesleki gelişimleri ve enerjilerini toplamaları için ücretsiz izin (unpaid leave of absence) de alabilmektedirler. Bu uygulamada okul yönetimleri, öğretmenlerin idari görevlerinin azaltılması ve daha çok derslerle ilgili çalışmalar yapmaları konusunda uyarılmaktadır (MOE of Korea, 2018).

Şangay’da motivasyonu yüksek, hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş öğretmenler ve özellikle okul müdürleri eğitimde araştırma izni sisteminden yararlanmaktadır (Jensen, Downing ve Clark, 2017). Son derece başarılı okul müdürlerinin ve öğretmenlerin her beş yılda bir yarım yıllık izin almalarına izin verilir. Bu süre zarfında yurt dışında eğitim programlarına katılabilirler (NCEE, 2018b). Japonya’da ise öğretmenler, üniversitelerin lisansüstü birimlerinde lisansüstü dereceler almak için ücretli izine (paid leave) başvurabilmektedirler (OECD, 2011).

Ders araştırması (Lesson study)

Ders araştırması, Japonya’da yaygın bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılmakta olan bir yaklaşımdır. Japonya, aslında öğretim uygulamalarının sürekli gelişimi fikri için bir laboratuvar gibidir ve bu fikrin Japon okullarına somutlaştırılması ders araştırması ile olmuştur. Bu yaklaşımın temel prensibi öğretmenler arasında işbirlikçi bir etkileşimi oluşturmaktır. Bütün öğretmenler düzenli olarak bu uygulamaya katılırlar, bu uygulama sayesinde öğretmenler grup olarak ders planlarını gözden geçirirler ve onları nasıl daha iyi hale getireceklerini tartışır. Böylece bu çalışma öğretmenlerin kendilerini yansıtmaya ve sürekli ilerlemeleri için bir mekanizma görevi görmektedir (Stewart, 2010)

Ders araştırması döngüsü, öğretmenlerin öğrenenlere yönelik kapsayıcı bir hedef belirlemesiyle başlar ve akabinde bu hedefi gerçekleştirmelerine yardımcı olacak dersi planlamayla devam eder. Sürecin devamında, hedefteki dersi veren öğretmenler arasından bir öğretmen seçilir ve bu öğretmenin dersi diğer öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde gerçek sınıf ortamında gözlemlenir. Bu gözlemlerde, öğrencilerin anlaşılması zor kavramlara veya kalıplara nasıl tepki verdiklerine, öğrenci odaklanmasına, motivasyonuna vb. etmenlere dikkat edilir. Diğer aşamada (Japonca *hanseikai*), öğretmenler, kendi aralarında tartışarak dersin nasıl daha etkili hale gelebileceği konusunda önerilerde bulunurlar. Genellikle bu tartışmalar bir sonraki dersin planında düzenleme olarak yer alır ve uygulanır. Sonrasında da öğretmenler kendi aralarında değerlendirmede bulunurlar. Bu döngü, öğretmenlerin kendi aralarında anlaşmaya vardıklarında ve öğrenenler için yeni bir kapsayıcı görev belirlediklerinde sona erer (Rappleye ve Komatsu, 2017).

Temellerini Japonya’dan alan bu yaklaşım Amerika başta olmak üzere farklı ülkelerde de yer etmiştir. Örneğin; Amerika 20 yıllık uzun bir proje ile bu yaklaşımı öğretmenlik mesleğini geliştirmek için ödünç almıştır. Bu yaklaşımın 4 temel aşaması şu şekildedir (Rappleye ve Komatsu, 2017):

- (i) işbirlikçi bir şekilde hedef belirlenmesi ve ders planı
- (ii) ders planının uygulanması, gözlemlenmesi
- (iii) grup yansımaları ve eleştirisi
- (iv) hedeflerin ve ders planlarının revize edilmesi ve döngünün tekrarı

Çevrimiçi öğrenme

Şangay’da öğretmenlerin okul tabanlı ders planı geliştirme ve bunu paylaşma gibi etkinliklere katılmaları beklenir. Bu amaçla 2008 yılında çevrimiçi bir platform kurulmuştur. Böylece öğretmenler; programlara, araştırma yazılarına ve çeşitli kaynaklara ulaşabilir ve diledikleri materyalleri de paylaşabilmektedirler (NCEE, 2018b). Çevrimiçi öğrenme modelinde güçlü bir

araştırma geçmişine sahip deneyimli bir öğretmen, çevrimiçi bir portalda uygulamadaki önemli bir problemi yayınlar. Bu sorunla ilgilenen Şangay'daki diğer öğretmenler resmi bir araştırma ekibi oluşturmak için başvuruda bulunurlar. Bu ekip, problemi ortaya koyan öncü öğretmenin rehberliğinde, potansiyel çözümler (yenilikçi dersler için tasarımlar, özel müdahaleler) önerirler ve çözümlerin etkinliğini değerlendirmek için bir araştırma planı hazırlarlar. Hükümet tarafından finanse edilen eğitim profesörleri ve konu alanı uzmanlarından oluşan bir danışmanlık ekibi, araştırmayla ilgili tavsiyelerde bulunur ve hipotezleri test etme sürecinde ekibe mentorluk yapar. Danışma ekibi, araştırma derslerini videoya alır ve bunları portala yükler, böylece tüm grup sonuçları görebilir ve diğer öğretmenlerle paylaşabilirler (Driskell, 31 Mayıs 2018).

Singapur'da ise öğretmenler çok çeşitli mesleki gelişim olanağına sahiptirler. Örneğin; öğretmenler milli eğitim bakanlığı tarafından kurulan Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde (National Institute of Education-NIE) ve Singapur Öğretmen Akademisi'nde (Academy of Singapur Teachers-AST) kurslara, seminerlere, atölye çalışmalarına ve aynı zamanda hizmet içi eğitimden çevrimiçi sınıflara kadar birçok alanda eğitimle ilgili olan programlara katılabilmektedirler (Goodwin ve ark., 2016). NIE, bakanlığın bünyesinde farklı branşlardaki öğretmenler için konu alanı, program geliştirme, pedagojiler, değerlendirme ve öğrencilerin öğrenmesi hakkında hizmetiçi programlar ve kısa kurslar sunmakta olan bir kurumdur. Bu sayede bireysel ve grup çalışmaları gerektiren çok sayıda akademik etkinliğe dahil olabilen katılımcı öğretmenlerin yüzyüze veya çevrimiçi olarak etkileşimde bulunmalarını gerektirir. Katılımcılar sertifika veya yeterlilik belgesiyle ödüllendirilir (Bautista, Wong ve Gopinathan, 2015). AST ise farklı okullardan öğretmenleri bir araya getirir ve onları ağ bağlantılı öğrenmenin çoklu türlerine dahil eder. Aslında AST, öğretmenlerin konu alanlarındaki yenilikçi pedagojik uygulamaları tartışıp paylaşımlarına olanak sağlamak için tasarlanmıştır. Böylece mesleki paylaşımların, ortak çalışmaların ve işbirliğinin öğretmen yönelimli kültürünü desteklemeyi hedefler. Bu anlamda AST, yakın zamanda adına Öğretmenler Ağı denilen bir çalışma başlatmıştır. Öğretmenler Ağı, öğretmenlerin işbirliğine, yansıtıcı düşüncelerine ve sorgulamalarına imkan sağlamak için birbiriyle bağlantılı bir dizi program tasarlayıp uygulamıştır. Öğrenme Döngüleri adı verilen bir platformda da kendilerinin oluşturdukları küçük gruplar içerisinde öğretmenler eylem araştırmaları, ders araştırmaları, konferanslar, yayınlar gibi aktivitelere dahil olabilmektedirler (Bautista ve ark., 2015).

Öğretmen araştırma grupları

Şangay, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine büyük önem vermektedir. Bu amaçla hizmet içi eğitimde kullandığı öğretmen grupları bulunmaktadır (Zhang ve Kong, 2012: 145-149). Bu gruplardan biri olan Öğretim ve Araştırma Grubu (ÖAG), aynı veya benzer branştaki öğretmenlerden oluşmaktadır. ÖAG'deki öğretmenler, öğretim sürecinde karşılaştıkları problemler hakkında tartışır ve deneyim paylaşımı yaparlar. Her sınıf düzeyinde paralel derslerin olduğu büyük okullarda ise ÖAG'ler ders planı hazırlıklarında ortaklaşa plan hazırlığı yapabilmek için Ders Planı Gruplarına (DPG) ayrılır. Aynı zamanda okullarda genellikle aynı sınıf düzeyindeki iletişimi sağlamak için Sınıf Grupları (SG) da bulunmaktadır (Zhang, Ding ve Xu, 2016: 16). ÖAG'ler daha çok branş odaklı iken, Sınıf Grubu (SG) genellikle sınıf odaklıdır. ÖAG'de öğretimin kalitesini artırmak için aynı branştan olan öğretmenler branşlarıyla ilgili öğretim ve araştırma etkinlikleri yaparlar (Zhang ve Kong, 2012: 145-149). ÖAG'nin amacı, daha iyi bir eğitim kalitesi sağlamak, öğretmenleri aynı amaçlar etrafında ortak ders programlarıyla birleştirmek ve böylece benzer derslere katılan her öğrencinin seviyesini eşitlemektir. ÖAG'de bulunan öğretmenler gözlem yaparlar ve birbirlerinin sınıflarını değerlendirirler. Sonuç olarak, ortak sorunlara dayalı değerlendirmelerde bulunurlar. Bu uygulama ile yeni ve tecrübesiz öğretmenlere kendilerini geliştirme, eski ve tecrübeli öğretmenlere ise kendilerini yenileme fırsatı sağlanmış olmaktadır (Zhang ve Kong, 2012: 145-149). Her yılın başında araştırma grupları öğrenmeyle ilgili belli bir hedef belirlerler. Teori ve kanıtları incelerler ve sonra bulgulara dayalı olarak farklı öğretim uygulamalarını denerler. Bunun sonucunda

yüksek performans gösteren okullarda araştırma raporları yayınlanır ve her bir okulun pedagojik gelişim kaydı tutulur (Bensen ve Farmer, 2013: 26).

SG ise aynı sınıf düzeyindeki öğrencileri ve bu sınıfta öğretim yapan farklı branşlardaki öğretmenleri hedef almaktadır. SG öğretmenlerin işbirliğini kolaylaştırmak, tecrübe ile bilgi paylaşımı sağlamak, öğrenciler arasında işbirliği oluşturmak ve öğretmenlerin etkinliklerini değerlendirmek amaçlarına odaklanmaktadır. Ayrıca bu mesleki grupların görevlerinden biri de ders planlaması (lesson planning) yapmak olup bu uygulama öğretmenlerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Zhang ve Kong, 2012: 145-149). Öğretmenler DPG’de ders planı hazırlamak, öğrenci gelişimini incelemek ve öğretim içeriği hazırlamak için birlikte çalışırlar. Bu uygulama ile geride kalan ve öğrenim ihtiyacı karşılanmayan öğrenciler hızla belirlenir ve desteklenir. Bu nedenle DPG’ler eşitsizlikle mücadelede hayati önem taşımaktadır. Hem araştırma grupları hem ders grupları düzenli bir sınıf gözlemi gerektirir ve bunu yapıcı bir geribildirim, mesleki öğrenme ve rehberlik izler (Bensen ve Farmer, 2013: 26).

Araştırma grupları okul temelli yürütülen popüler bir mesleki gelişim çalışması olup gruplara genellikle öğretim konusunda başarılı, deneyimli bir öğretmen liderlik yapar. Her ÖAG’de her bir sınıf düzeyi için bir DPG vardır. Örneğin bir ortaokulda matematik alanındaki ÖAG, 7, 8 ve 9. sınıf düzeyleri için üç tane DPG’ye sahiptir. ÖAG’ler normal olarak ayda bir ya da iki kez toplanırken, DPG’ler haftada bir kez toplanmaktadır (Qiu, 2015: 31).

Öğretmen transferi (Teacher Transfer)

Japonya, eşsiz bir öğretmen atama sistemine sahiptir. Öğretmenler, okul seviyesinde değil eyalet seviyesinde işe alınır. Japonya’da 47 tane eyalet vardır. Her eyalet içerisinde çoklu belediyeler ve her bir belediyenin bir öğretmenler kurulu vardır. Öğretmenler sürekli olarak rotasyona tabi tutulurlar, genelde yedi veya sekiz yılda bir farklı okullara atanırlar. Bu uygulama, en güçlü öğretmenleri, onlara en çok ihtiyaç duyan okullara ve öğrencilere atamaya izin verir. En dezavantajlı öğrencilerin en yetenekli öğretmenlere ulaşmalarına imkan sağlar. Öğretmenlerin mesleğin içerisinde kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur. Genç öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden öğrenmeleri, akranlarıyla etkileşim kurmaları ve çok sayıda farklı çevrede bulunmaları amaçlanır. Bu sayede aynı öğretmenler her zaman aynı okulda değildirler (NCEE, 2018; OECD, 2011; Fujita ve Dawson, 2007).

Şangay’da bu uygulama güçlendirilmiş yönetim programı (empowered-management) adı altında düşük performanslı okulları desteklemek amacıyla yapılan önemli bir eğitim girişimidir. Öğretmenler ve okul yöneticileri düşük performanslı okulların kapasitesini geliştirmek ve etkililiği arttırmak için iki okul arasında geçiş yapmaktadırlar. Öğrenci öğrenmesini arttırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini, işbirliğini ve verimliliği arttırmada kritik bir öneme sahip olup nicelikten çok niteliği yükseltmeyi hedeflemektedir (Bensen ve Farmer, 2013).

4. Sonuç

Uluslararası sınavlarda uzak doğu ülkelerinde artan başarı eğilimleri, bu başarıda en önemli faktör olduğu düşünülen öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Elde edilen verilere göre; uzakdoğu ülkelerinde eğitimin kalitesi için öğretmenlerin kalitesinin artırılmasına önem verildiği, öğretmenlere oldukça çok değer verildiği, saygı gösterildiği, mesleki/kariyer gelişimine öncelik tanındığı ve mesleki öğrenme için önemli fırsatlar sağlandığı görülmektedir.

Bu ülkelerdeki öğretmenlerin eğitimleri sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlı kalmamakta aynı zamanda, mesleğe girdikten sonra da öğretmenler sürekli gelişim ve değişime teşvik edilmektedirler. Bu kapsamda öğretmenlerin derse girmenin yanı sıra, çeşitli mesleki gelişim modelleri ile işbirlikli olarak birbirlerinden öğrenmeleri, birbirlerini desteklemeleri, akademik konularda fikir alışverişinde bulunmaları, performans ve kariyer hedeflerine sahip olmaları sağlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında mentorluk, uzman öğretmenlik, araştırma izni sistemleri, ders araştırması (Lesson Study), çevrimiçi öğrenme, öğretmen araştırma grupları ve öğretmen transferi gibi modeller kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamalar kapsamında öğretmenler deneyimli-uzman öğretmenlerden destek alabilmekte, belirli bir süreliğine araştırma iznine sahip olabilmekte, işbirlikli olarak ve tartışarak derslerini daha etkili bir biçimde planlayabilmekte, etkili bir öğretim gerçekleştirebilmekte, farklı dersleri gözlemleyebilmekte, sorunları tespit edip çözüm önerileri getirebilmekte, internet ortamlarından yararlanabilmekte ve çeşitli araştırmalar yapabilmektedirler.

OECD tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporuna göre katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kurslar/ atölye çalışmaları, eğitim konferansları ve seminerleri, diğer okulları gözlemler, merkezi veya devlet destekli olmayan hizmetiçi eğitim kursları, diploma programları, öğretmenler ağına katılım, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar, mentorluk ve akran gözlemi, koçluk gibi modelleri kullandığı görülmüştür. Ülkelerin bu uygulamalardan en çok sırasıyla kurslar/atölye çalışmaları, eğitim konferansları ve seminerleri, mesleki gelişime yönelik öğretmen ağlarına katılım, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar kullandıkları belirtilmiştir (OECD, 2009; OECD, 2014b). Türkiye’de ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kurs ve atölye çalışmalarına (% 62), konferans ve seminerlere (% 68) katıldığı belirlenmiş, farklı alternatif modeller kullanılmadığı anlaşılmıştır (OECD, 2009).

Ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranı incelendiğinde ise Singapur’da öğretmenlerin yaklaşık %90’ından daha fazlası rapordan önceki 12 ay içerisinde genel olarak birden çok mesleki gelişim faaliyetine katıldığı tespit edilmiştir. Bu oran, Japonya ve Kore’de de oldukça yüksektir (OECD, 2014). PISA 2015 raporuna göre ise OECD ülkelerinde her iki öğretmenden en az biri katılırken Türkiye’deki öğretmenlerin yalnızca dörtte birinden daha azının son üç ayda herhangi bir mesleki gelişim programına katıldığı belirlenmiştir (MEB, 2015).

Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine diğer ülkelere göre daha az katıldığı, alternatif gelişim modellerini yeterince kullanamadığı göz önüne alındığında bu çalışmada sunulan modeller öğretmenlerin hizmet esnasında yetiştirilme sürecinde yapılabilecek mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin önemli fikirler ortaya koymaktadır.

Ülkemizde 2023 vizyon belgesi ile eğitimin, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişiminin yeniden yapılandırılması planlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında ve geleceğin nesillerini yetiştirmede öğretmenleri hazırlıklı olmaya teşvik etmek için bu ülkelerin uygulamaları örnek alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., ve Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye’nin Öğretmen Profili. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2): 1-20.
- Avcı, Ü., ve Seferoğlu, S.S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9: 13-26.
- Bautista, A., Wong, J., ve Gopinathan, S. (2015). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3): 311-326.
- Bensen, J., ve Farmeri J. (2013). *School turnaround in Shanghai: The empowered-management program approach to improving school performance*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561063.pdf> adresinden 29.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge Taylor and Francis.
- Driskel, N. (31 Mayıs 2018). *International Spotlight: Teaching and Research Groups in Shanghai*. NCEE. <http://ncee.org/2016/05/international-spotlight-cieb-visits-teaching-and-research-groups-in-shanghai/> adresinden 05. 12. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Fujita, H., ve Dawson, P. (2007). The qualifications of the teaching force in Japan. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. The USA: CPRE.
- Goodwin, A. L., Low, E., ve Darling - Hammond, L. (2016). *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*. Jossey Band: NCEE.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Jensen, B., Downing, P., ve Clark, A. (2017). *Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. Washington, DC: NCEE.
- Kang, B., ve Miller, M. T.(1999). *An Overview of the Sabbatical Leave in Higher Education: A Synopsis of the Literature Base*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430471.pdf> adresinden 10. 05. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. The USA: CPRE.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2015). *PISA 2015 Özel Raporu*. Ankara: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MOE of Korea (Ministry of Education), (2017). *Globalization of Korean Education- Education in Korea*. Seoul: Ministry of Education. <http://english.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=282&boardSeq=72461&lev=0&searchType=null&statusYN=C&page=1&s=english&m=0303&opType=N> adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MOE of Korea (Ministry of Education), (2018). *Policies and Programs. Reliable and Respectable Teachers*. <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=040101&s=english> adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018a). Japonya: Educational Overview and Teachers. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/> sitesinden 10.04. 2018 tarihinde alınmıştır.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018b). Shanghai-China: Teacher and Principal Quality. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> sitesinden 07.04. 2018 tarihinde alınmıştır.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018c). “South Korea: Teacher and Principal Quality. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> adresinden 20.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education), (2018d). South Korea: instructional Systems <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top->

- performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/sitesinden 17. 03. 2018 tarihinde alınmıştır
- OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> .
- OECD, (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> .
- OECD, (2014a). *Results from TALIS 2013-2014: Shanghai (China)*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2014-country-note-Shanghai.pdf> .
- OECD, (2014b). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en> .
- Pautasso, M., ve Bourne, P. (2013). Ten simple rules for writing a literature. *Computational Biology*, 9(7): 1-4.
- Qiu, C. (2015). *The professional development of teacher educators in Shanghai*. PhD thesis. School of Education College of Social Science University of Glasgow.
- Rapple, J., ve Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative & International Education*, 12(4): 398–430.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*. 85(6): 38-43.
- Searby, L., ve Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. Yirci, R., & Kocabaş, İ. (Ed). *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde*. (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Seo, K. (2012). Lessons from Korea. *Educational Leadership*, 75-79. <http://sites.mii.edu/comparativeeducation/files/2013/01/Lessons-from-Korea.pdf> adresinden 7 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Stewart V. (2010). Raising Teacher Quality. *Educational Leadership*, 68(4): 16-20.
- Tan, S. K. S., ve Wong, A. F. L. (2007). The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. The USA: CPRE.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7): 881-898. ISSN: 1308-2140: www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>, Ankara-TURKEY.
- The Holmes Group. (1996). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Western Regional Educational Laboratory (WestEd). (2000). *Teachers Who Learn, Kids Who Achieve – A Look at Schools with Model Professional Development*. San Francisco: WestEd.
- Zhang, M., ve Kong, L. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1): 124 – 162.
- Zhang, M., Ding, X., ve Xu, J. (2016). *Developing Shanghai's Teachers*. Washington, DC: NCEE..