

Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi¹

Hande Özkeskin²

Özet

Tarihsel süreçte eğitim, öğretmenin bilgiyi aktardığı tek yönlü anlayıştan uzaklaşarak, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu gerçeğini benimsemiştir. Bu dönüşüm, yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin, küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle hayat boyu öğrenme çatısı altında yeniden kavramsallaştırılmasına yol açmıştır. Bu çalışma, uluslararası ve ulusal politika belgeleri ile raporlarda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin söylemleri söylem analizi yöntemiyle ele almaktadır. Bulgular, öğretmen mesleki gelişiminin ekonomik rekabet, performans, hesap verebilirlik ve piyasalaşma odaklı politikalarla ilişkilendirilerek gerekçelendirildiğini göstermektedir. Mesleki gelişim, eğitim reformlarının hızlı uygulanması, öğrenci başarısının artırılması, nitelikli işgücünün öğretmenliğe çekilmesi ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmek için araçsallaştırılmaktadır. Sonuç olarak, mesleki gelişim, küresel politika belgelerinde neoliberal söylemlerin kesişim noktasında konumlandırılarak öğretmenin sorumluluğuna indirgenmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde dönüşüm, Öğretmen mesleki gelişimi, Hayat boyu öğrenme

¹ Bu makale, sorumlu yazarın “Özel Okullarda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” doktora tezinden üretilmiştir

² Sorumlu Yazar: handeozkeskin@gmail.com Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-8032>

Abstract

Over the course of its historical evolution, education has moved away from a unidirectional model—where teachers simply transmit knowledge—to a recognition that learning spans one’s entire lifetime. Influenced by globalization and neoliberal policies, this shift has led to a reconceptualization of adult education and teacher professional development within the framework of lifelong learning. Drawing on discourse analysis, this study examines how international and national policy documents and reports frame teacher professional development. The findings reveal that professional development is justified primarily through policies emphasizing economic competitiveness, performance, accountability, and marketization. In this context, it is instrumentalized as a means to swiftly implement educational reforms, enhance student achievement, attract a more qualified teaching workforce, and raise the status of the profession. Ultimately, global policy documents position professional development at the intersection of neoliberal discourses, reducing it largely to the realm of teacher responsibility.

Keywords: Educational transformation, Teacher professional development, Lifelong learning

Giriş

Eğitim alanında tarihsel süreçte yaşanan köklü dönüşümler, bilginin tek yönlü aktarımından uzaklaşarak öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olarak kabul edilmesine zemin hazırlamıştır. Bu dönüşüm, yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin “hayat boyu öğrenme” kavramı altında yeniden kurgulanmasına yol açarken, aynı zamanda neoliberal politikaların etkisiyle eğitimin işlevinin ekonomi ekseni tanımlandığı, performans, hesap verebilirlik ve piyasalaşma odaklı bir çerçeve içinde anlamlandırılmasına neden olmuştur (Giroux vd., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012).

Uluslararası aktörlerin (UNESCO, Dünya Bankası, OECD) raporları ve politika belgelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi, toplumsal sorumluluğu bireye yükleyen, rekabetçi küresel ekonomiye uygun insan sermayesi üretimine indirgenen bir araçsallaştırma süreci olarak sunulmaktadır (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003)

Bu çalışma, söz konusu küresel ve yerel dönüşümlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini hangi ideolojik yapıların biçimlendirdiğini söylem analizi yöntemiyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle neoliberal politikaların, uluslararası kuruluşların ve piyasa dinamiklerinin etkisi altında öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin nasıl yeniden yapılandırıldığını, bu süreçte hangi söylemlerin baskın hale geldiğini ve bu söylemlerin öğretmenlik mesleğini nasıl dönüştürdüğünü eleştirel bir perspektifle ele almaktadır.

Kavramsal Çerçeve

1970’lerden itibaren yoğunlaşan ekonomik kriz, devletin mali kaynaklarındaki daralma ve küresel rekabetin artmasıyla eğitim, kalkınma ve rekabet için bir yatırım alanı olarak konumlandırılmıştır (Altınsoy, 2019; Kurul, 2012). Bu perspektifte, eğitim hizmetleri piyasa aklına uygun şekilde yeniden yapılandırılırken, maliyet-etkinlik, performans, hesap verebilirlik ve rekabet gibi kavramlar eğitim politikalarına hâkim olmuştur (Giroux vd., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012). Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, Dünya Bankası, OECD) ve küresel aktörler, eğitim politikalarını neoliberal ilkelerle uyumlu kılan bir söylem inşa etmekte, böylece eğitimi toplumsal kalkınma, demokratik yurttaşlık veya eşitlik yerine, ekonomik çıktılarla ölçülebilecek bir alan olarak sunmaktadır (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003).

Bu neoliberal bağlamda öğretmenin konumu da dönüşüme uğramıştır. Öğretmen, refah devleti dönemindeki “eğitimin profesyonel aktörü” rolünden, piyasanın gerektirdiği becerilerle donanmış, sürekli kendini güncellemesi beklenen, bireysel olarak sorumlu tutulan bir “öğrenen işgücü” konumuna indirgenmektedir (Işık, 2014; Ural, 2020; Ünal, 2005; Yıldız & Ünlü, 2014). Böylece mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi inisiyatifinde ve kendi yatırım maliyetleriyle sürdürmesi gereken bir zorunluluk haline gelmekte, nitelik geliştirme, iş güvencesi yerine performans ölçütleri ve piyasanın beklentileri çerçevesinde anlam kazanmaktadır (Bakioğlu & Bayhan, 2017; Fendler, 2018; Karakaya, 2003).

Geleneksel olarak mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırarak öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi için tasarlanmış bir destek mekanizması olarak düşünülmüştür (Villegas-Reimers, 2003). Ancak neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte mesleki gelişim, öğretmenin insan sermayesini iyileştiren ve istihdam edilebilirliğini sürdüren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Böylece mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme paradigmasının piyasa gereklilikleri ve verimlilik ölçütleriyle yeniden harmanlanması sonucunda bir “insan kaynağı” yönetim stratejisine dönüşmektedir (Kopecký, 2011; Merriam, 2010; UNESCO, 2020).

Bu çerçevede öğretmenlerden, sürekli öğrenerek mesleki niteliklerini güncellemeleri, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinden, ekonomik kalkınmanın ihtiyaç duyduğu insan sermayesinin yetiştirilmesine kadar uzanan geniş bir görev yelpazesine yanıt vermeleri beklenmektedir (Boeskens vd., 2020; Fendler, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimi artık bireysel sorumluluk, öz-düzenleme, kendi kendini yatırım yapma, rekabet edebilirlik ve performansla ölçülebilir sonuçlar üzerinden kurgulanmakta, böylece hem eğitim reformlarının uygulanmasında hem de ekonomik büyüme ve toplumsal sorunların çözümünde etkin bir araç olarak sunulmaktadır (Giroux vd., 2009; Kaya, 2020).

Bu kavramsal çerçevede, hayat boyu öğrenme neoliberal politikalarla iç içe geçerek öğretmen mesleki gelişimini ekonomi eksenli, bireysel sorumluluk temelli ve piyasa odaklı bir sürece indirgemektedir. Öğretmenin konumu, sistemin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek, kendi kendini yenileyen ve öz-denetimli bir “aktör” olarak tanımlanırken, mesleki gelişim de bilgi toplumunun gerektirdiği esnek, sürekli ve bireyci öğrenme pratiklerine dayanmaktadır. Böylelikle, mesleki gelişim, yalnızca mesleki becerilerin artırılması değil, aynı zamanda öğretmenin neoliberal normlara uygun şekilde yeniden konumlandırılması anlamına gelmektedir. Bu çalışma, söz

konusu kavramsal çerçeveyi kullanarak, öğretmen mesleki gelişimine yönelik söylemlerin nasıl inşa edildiğini, hangi ideolojik referanslarla meşrulaştırıldığını ve hangi güç ilişkileriyle biçimlendirildiğini eleştirel bir biçimde incelemeye yönelmektedir. Böylece bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimi olgusunu neoliberal dönemin toplumsal, ekonomik ve politik dinamikleriyle ilişkilendirerek literatüre özgün bir katkı sunacak; alan yazında mevcut söylemlerin eleştirel bir perspektifle yeniden değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin uluslararası ve ulusal politika belgelerinde yer alan söylemler, nitel bir araştırma deseni çerçevesinde söylem analizi yöntemiyle incelenmiştir. Söylem analizi, dilin yapı ve işlevini odağa alarak, metinlerde yüzeyde görünür olmayan ideolojik, politik ve toplumsal dinamikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir (Robson, 2017; Willig, 2022). Bu yaklaşım, belgelerde öne çıkan kavramlar, temalar ve metaforlar üzerinden, öğretmen mesleki gelişiminin hangi ideolojik yapı ve güç ilişkileri çerçevesinde kurgulandığını görünür kılarak eleştirel bir çözümleme yapmayı mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama

Veriler, öğretmen mesleki gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen uluslararası ve ulusal politika belgelerinden elde edilmiştir. Uluslararası düzeyde OECD, Dünya Bankası, UNESCO ve Eurydice tarafından hazırlanan raporlar, rehber belgeler ve izleme raporları; ulusal düzeyde ise On Birinci Kalkınma Planı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan strateji ve vizyon belgeleri (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2023 Eğitim Vizyonu, 2019-2023 Stratejik Planı, 20. Milli Eğitim Şûrası) ile Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporları incelenmiştir. Bu belgelerin seçiminde, güncel olması, öğretmen mesleki gelişimi kavramını doğrudan ele alması, eğitim politikalarının oluşturulmasında referans noktası olması ve uluslararası/nitelikli kurumlarca hazırlanmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Ayrıca, uzman görüşleri de belge seçim sürecine dahil edilerek araştırmanın bağlama özgü hale getirilmesi ve temsil gücünün artırılması sağlanmıştır. 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	Tarih
OECD	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS)	2018
OECD	Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Öğrenimini Destekleme Politikaları (Conceptual Framework and Mapping)	2020
Dünya Bankası	Eğitimde Kalite Göstergeleri: Öğretmenlerin Meslek Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimleri	2019
Dünya Bankası	Başarılı Öğretmenler, Başarılı Öğrenciler: Öğretmen İstihdamı ve Desteği	2019
UNESCO	Öğretmenlik Kariyeri Reformları: Deneyimlerden Öğrenilenler	2019
UNESCO	Uluslararası Öğretmen İş Gücü Stratejik Planı (2030)	2018–2021
UNESCO	Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Benimsenmesi	2020
UNESCO	Eğitimi İçeriden Dönüştürmek: Öğretmenlerin Statüsü ve Gelişimlerdeki Trendler	2022
Eurydice	Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri	2018
Devlet Planlama Teşkilatı (Türkiye)	On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)	2019
MEB (Türkiye)	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	2017
MEB (Türkiye)	2023 Eğitim Vizyonu	2018
MEB (Türkiye)	2019-2023 Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı	2019
MEB (Türkiye)	20. Milli Eğitim Şurası	2021
ERG (Türkiye)	Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar	2015
ERG (Türkiye)	Öğretmenler – Eğitim İzleme Raporu 2021	2021

Tablo 1'de çalışmaya dahil edilen belgelere ait genel bilgiler ve yayınlandıkları tarihler verilmiştir. Bu araştırmada incelenen belgelerin seçimi, öğretmen mesleki gelişimi olgusunun uluslararası ve ulusal düzeydeki yönelimlerini bütüncül biçimde yansıtabilmek amacıyla çeşitli ölçütlere dayanmaktadır. Öncelikle, küresel ölçekte eğitim reformlarını yönlendiren uluslararası kuruluşların (OECD, Dünya Bankası, UNESCO, Eurydice) raporları, rehber dokümanları ve politika metinleri, uluslararası etki ve yetkinlikleri nedeniyle tercih edilmiş; bu belgeler, eğitim politikalarının uluslararası eğilimlerini, normlarını ve standartlarını yansıttığı için stratejik önem taşımaktadır. Türkiye bağlamında ise On Birinci Kalkınma Planı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın strateji, vizyon belgeleri ve şura kararları gibi üst politika belgeleri,

ulusal düzeyde öğretmen mesleki gelişimine ilişkin kurumsal ve uygulamaya dönük çerçeveyi ortaya koyduklarından dolayı sürece dâhil edilmiştir.

Ayrıca, son yıllarda yayımlanmış olan bu belgelerin güncelliği, değişen politik eğilimlerin ve neoliberal etkilerin güncel söylem örüntülerini yakalamayı mümkün kılmıştır. Seçilen dokümanların hayat boyu öğrenme, piyasa odaklılık, hesap verebilirlik, verimlilik ve performans gibi neoliberal dönemin karakteristik kavramlarını barındırması, tematik uyumu güçlendirmiştir. Bu çerçevede, devlet kurumları, uluslararası örgütler ve sivil toplum kuruluşlarından elde edilen verilerin birlikte ele alınması, hem çeşitlilik hem de karşılaştırılabilirlik sağlayarak, küresel eğilimlerin yerel politikadaki yansımalarını daha görünür kılmaktadır. 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.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde söylem analizi temel alınmış, eldeki metinlerin alt anlam katmanlarını ve ideolojik konumlanışlarını belirginleştirmek üzere içerik analizi tekniklerinden de yararlanılmıştır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu süreçte aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Yıldırım & 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. 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).

Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla birden fazla kaynaktan veri elde edilmiş, farklı kurumlarca hazırlanan belgeler bir arada değerlendirilerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Benzer şekilde, uzman görüşlerine başvurularak belge seçiminde ve temaların oluşturulmasında bağlamsal geçerlilik güçlendirilmiştir. Kodlama sürecinde birden fazla araştırmacı veya uzmanın geribildirimine başvurularak olası önyargıların etkisi azaltılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, sürecin tüm aşamaları ayrıntılı olarak raporlanarak araştırmanın denetlenebilirliği ve şeffaflığı sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamında söylem analizi yoluyla incelenen uluslararası ve ulusal politika belgelerinde öğretmen mesleki gelişiminin nasıl tanımlandığı, hangi önceliklerle ilişkilendirildiği ve ne tür yönelimlerle biçimlendirildiği ortaya konulmaktadır. Öncelikle, “Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler” başlığı altında, öğretmen mesleki gelişiminin, hayat boyu öğrenme anlayışıyla bütünleşen neoliberal politika yönelimleri çerçevesinde nasıl tanımlandığı incelenmektedir. Ardından, “Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri” başlığı altında, mesleki gelişimin yapısı, türleri, odaklanması önerilen konu alanları ve akreditasyon mekanizmaları mercek altına alınarak, etkin ve sürdürülebilir mesleki gelişim stratejilerinin hangi ilkesel temellere dayandırıldığı irdelenmektedir. Böylece bulgular, hayat boyu öğrenme bağlamında mesleki gelişimi şekillendiren temel söylemlerden başlayarak, etkili mesleki gelişimin özelliklerine ve bu özelliklerin uygulamaya geçirilmesi için öne sürülen strateji, konu alanları ve akreditasyon süreçlerine kadar uzanan geniş bir çerçevede ele alınmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişiminin Konumlandırılması

Çalışma kapsamına alınan uluslararası ve ulusal politika belgelerinin incelenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin günümüzde hayat boyu öğrenme anlayışıyla iç içe yeniden şekillendirildiğini ve bu sürecin neoliberal politikaların etkisiyle piyasa odaklı, rekabetçi, hesap verebilirliğe dayalı bir çerçevede anlam kazandığını göstermektedir. Uluslararası kuruluşlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini sadece bireysel yeterliklerin artması olarak değil, aynı zamanda ülkenin ekonomik rekabet gücü ile doğrudan ilişkilendirmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlere yönelik söylemler, neoliberal politikaların belirleyici etkisi altında; performans, hesap verebilirlik, verimlilik, piyasa odaklılık ve rekabet ekseninde yeniden kurgulanmaktadır.

Uluslararası kuruluşların raporlarında, öğretmenlerden sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmaları, eğitim reformlarını sahada uygulamaları ve böylece ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmaları beklenmektedir (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2018, 2020, 2022a; DB, 2019). 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 & Verger, 2015). Nitekim, 2007 McKinsey raporundaki "bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin kalitesi kadardır" ifadesi (Barber & Mourshed, 2007) uluslararası kuruluşların eğitimdeki bu yaklaşımlarının sloganı olarak somutlaşmıştır.

Öğretmenler, çağımızın değişim ve dönüşümlerinde en fazla sorumluluk üstlenmesi ve hızlı uyum sağlaması beklenen gruplardan biri olarak tanımlanırken (OECD, 2019), yaşam boyu öğrenen bireyler olarak farklı eğitim ihtiyaçlarına sahiptirler. Uluslararası kuruluşlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla; ihtiyaçları tespit etmek, mesleki gelişimin etkisini izlemek, kaynak sağlamak, kalite standartları belirlemek, yenilikçi modelleri teşvik etmek ve politika yapıcılara destek olmak gibi görevler üstlenmektedir (Boeskens vd., 2020). Bu kapsamda, OECD'nin Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2008'den bu yana öğretmenlerin mesleki gelişimini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. 2018-2019 yıllarındaki TALIS raporlarında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik şu öneriler sunulmuştur (OECD, 2019, 2020):

- **Zaman yönetimi:** Öğretmenlerin ders planlaması ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım için ek zamana ihtiyaç duyduğu belirtilmiş; bu nedenle "öğretmenlerin zaman çizelgeleri gözden geçirilmeli" ve "mesleki gelişime zaman tahsis edilmelidir."
- **Mesleki öğrenme toplulukları:** Öğretmenlerin işbirliği yaparak birbirlerinden geri bildirim alması ve yenilikçi uygulamaları yaygınlaştırması için "mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır."
- **Hizmet öncesi ve hizmet içi bağlantısı:** Mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitimle uyumlu olmalı ve "bu iki süreç arasında bağlantı sağlanmalıdır."
- **Yerel bağlama uyum:** Okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim etkinlikleri desteklenmeli, öğretmenlerin aktif öğrenenler olduğu modeller teşvik edilmelidir.

- **Teşvik mekanizmaları:** Mesleki gelişime katılımı artırmak için "ülke bağlamına uygun teşvik sistemleri" geliştirilmelidir.

UNESCO (2018), öğretmenlerin niteliğini ve niceliğini artırmak için uygun mesleki gelişim etkinliklerinin sağlanmasını ve bilgi eksiklerini gidermeye yönelik adımlar atılmasını ülke politika yapıcılara önermiştir. Birleşmiş Milletler'in "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" kapsamında, nitelikli eğitim fırsatlarının desteklenmesi ve uluslararası işbirliğiyle nitelikli öğretmenlerin temin edilmesi vurgulanmıştır. UNESCO (2020) ise, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürünü yaymada kilit bir role sahip olduğunu ve kendilerinin de hayat boyu öğrenen olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. 2030 hedefi, tüm öğrencilerin motive, iyi desteklenen ve profesyonel öğretmenlerden eğitim almasını sağlamaktır (Crehan, 2016). UNESCO'nun (UNESCO, 2022), mesleki gelişimle ilgili önerileri şunlardır:

- Öğretmenlerin işe alımına rehberlik edecek profesyonel standartlar geliştirilmesi ve hizmet öncesi eğitim müfredatının bu standartlara göre yenilenmesi.
- Öğretimin işbirlikçi bir meslek olarak yeniden tasarlanması ve mesleki gelişimin uygulama toplulukları, mentörlük programları ve akran öğrenimiyle desteklenmesi.
- Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ihtiyaçlarına odaklanarak sınıf temelli ve öğretmen liderliğinde yürütülmesi.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime araştırma temelli öğrenmenin entegre edilmesiyle öğretmenlerin araştırma becerilerinin ve hayat boyu öğrenen kimliklerinin güçlendirilmesi.
- 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 & Evans, 2019):
- Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde akademik açıdan kendilerini geliştirememekte ve alanlarına özgü uzmanlık edinemediktedirler ayrıca öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine yönelik bir politika yoktur.
- En iyi öğrencilerin öğretmen olarak işe alınamaması birçok 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 çıkarılabilmelidir.
- 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 Milli 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 eğitime 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 vd., 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; On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 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 merkezi 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 vd., 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 uluslararası 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 (2022b), 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 genişletmesine, geliştirmesine ve güncellemesine olanak veren hizmet içi eğitim örgün veya enformel 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 gözükebilir 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, 2022), hizmet içi eğitim programlarında yenilik yapılmasının, hizmet öncesi eğitimde yapılacak yeniliklerden daha kolay olduğuna dair tüm belgelerde bir söylem birliği bulunmaktadır (DB, 2019; Popova vd., 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 vd., 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 vd., 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 & 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 vd., 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, 2022a).

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 öğretim 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 öğretmenlerin 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 (2022) 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 vd., 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 vd., 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 (DB, 2019; OECD, 2020; UNESCO, 2022).

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 & 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 & 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 gerektirmektedir. 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, 2022). Bazı mesleki gelişim faaliyetlerinin diğerlerinden daha etkili olduğu (Boeskens vd., 2020) ve sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi gerektiği de belirtilerek (UNESCO, 2022) bir mesleki gelişim faaliyetini nelerin etkili yapabileceğine dair söylemler mesleki gelişimin yapısı ve türü, odaklanılacak konu alanları ve mesleki gelişim etkinliklerinin akreditasyonu etrafında toplanmıştır.

i) 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 vd., 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 vd., 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 vd., 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 aşikardır. (...) 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 vd., 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 değerlendirilmenin geliştirilmesine ve kararların alınmasına öğretmenlerin katılımını sağlayan ve işbirliği içeren mesleki gelişim faaliyetlerin okulun programına temellendirilmesini önermektedir (Popova vd., 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 sürdürülebilen bir uygulama olmamıştır (ERG, 2015).

Belli aralıklarla ve merkezi 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 vd., 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, 2022).

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 gözlemi 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 vd., 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 vd., 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 vd., 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.

ii) 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 & 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 kasteder. 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 (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 2019).

Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına uyumunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanacaktır (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 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 (Bêteille & Evans, 2019; OECD, 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 vd., 2019; UNESCO, 2022). 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 vd., 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, 2022).

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 (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 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.

iii) Mesleki Gelişimde Akreditasyon

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde birçok 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 olduğunu 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 vd., 2019), OECD'nin (2019) öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerinin tanınmasının mesleki gelişime katılımda motivasyonu arttıracak 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 vd., 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, 2022). 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 vd., 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, katılma 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.

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası ve ulusal belgeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili söylemleri açısından incelenmiş ve 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 ulaşılabileceği, 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.

Extended Summary

Introduction

Over historical periods, education has undergone significant transformations, shifting from a unidirectional transmission of knowledge by teachers to embracing the concept of lifelong learning. This shift has redefined adult education and the professional development of teachers under the umbrella of lifelong learning, influenced by globalization and neoliberal policies. These changes have framed education's role within an economy-centric paradigm, emphasizing performance, accountability, and marketization (Giroux et al., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012). International actors such as UNESCO, the World Bank, and OECD have portrayed teacher professional development as a tool for producing human capital suited to a competitive global economy, thereby reducing social responsibility to individual accountability (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003).

This study employs discourse analysis to examine the narratives surrounding teacher professional development in both international and national policy documents and reports. It aims to uncover how neoliberal policies, international organizations, and market dynamics reshape the professional development processes of teachers, highlighting dominant discourses and their impact on the teaching profession.

Theoretical Framework

Since the 1970s, economic crises, reduced state finances, and increased global competition have positioned education as an investment area for development and competition (Altınsoy, 2019; Kurul, 2012). This perspective has dominated education policies, emphasizing cost-effectiveness, performance, accountability, and competition (Giroux et al., 2009; Hill & Kumar, 2012; Işık, 2014b; Özsoy, 2012). International organizations construct a discourse aligned with neoliberal principles, presenting education as an area measured by economic outcomes rather than social development or democratic citizenship (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; OECD, 2020; UNESCO, 2022).

In this neoliberal context, the role of teachers has shifted from "professional actors" in the welfare state era to "learning labor" expected to continuously update their skills and bear individual responsibility (Işık, 2014b; Ural, 2020; Ünal, 2005; Yıldız & Ünlü, 2014). Consequently, professional development becomes an obligation for teachers to self-initiate and invest in, aligning their skill enhancement with market performance metrics and expectations (Bakioğlu & Bayhan, 2017; Fendler, 2018; Karakaya, 2003).

Traditionally, professional development aimed to support teachers in enhancing pedagogical knowledge and skills to improve student learning outcomes (Villegas-Reimers, 2003). However, under neoliberal education policies, it is now defined as a process that enhances teachers' human capital and maintains their employability. This redefinition integrates lifelong learning paradigms with market demands and efficiency standards, transforming professional development into a human resource management strategy (Kopecký, 2011; Merriam, 2010; UNESCO, 2020).

Teachers are now expected to continuously learn and respond to a broad spectrum of responsibilities, from updating professional qualifications to fostering socio-emotional skills in students and contributing to economic development (Fendler, 2018; OECD, 2019). Professional development is framed as individual responsibility, self-regulation, investment, competitiveness, and measurable performance outcomes, serving both educational reforms and economic growth (Giroux et al., 2009; Kaya, 2020).

Methodology

This research employs a qualitative approach using discourse analysis to examine narratives on teacher professional development found in international and national policy documents. Discourse analysis focuses on the structure and function of language to reveal underlying ideological, political, and social dynamics not immediately visible in the texts (Robson, 2017; Willig, 2022). By analyzing prominent concepts, themes, and metaphors, the study critically assesses the ideological frameworks and power relations shaping teacher professional development.

Data Collection

Data were collected from international and national policy documents that directly or indirectly impact teacher professional development. International sources include reports, guidelines, and monitoring reports from OECD, the World Bank, UNESCO, and Eurydice. National sources comprise Turkey's Eleventh Development Plan, strategic and vision documents from the Ministry of National Education (MEB), and reports from the Education Reform Initiative (ERG). The selection criteria emphasized the documents' relevance, recency, direct focus on teacher professional development, and influence in shaping education policies.

Data Analysis

The analysis followed a systematic process:

1. **Coding:** Texts were segmented into meaningful sections, with initial codes derived from conceptual frameworks and themes emerging from the data.
2. **Theme Identification:** Codes were grouped into overarching themes based on commonalities.
3. **Organization:** Data were organized according to codes and themes, providing detailed descriptions.
4. **Interpretation:** Findings were critically interpreted to understand the ideological and power structures influencing teacher professional development.

To ensure reliability, multiple data sources and expert opinions were integrated, enhancing contextual validity and reducing potential biases through feedback from various researchers and experts.

Findings and Interpretation

Positioning Teacher Professional Development within Lifelong Learning

International and national policy documents reveal that teacher professional development is increasingly integrated with lifelong learning, shaped by neoliberal policies that emphasize market orientation, competitiveness, accountability, and performance. Organizations like OECD, UNESCO, and the World Bank link teacher development directly to economic competitiveness, expecting teachers to adapt to changing conditions, impart 21st-century skills, implement education reforms, and contribute to economic growth (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2018, 2020, 2022a; DB, 2019).

For instance, OECD's TALIS reports since 2008 recommend measures such as time allocation for professional development, creation of professional learning communities, alignment between pre-service and in-service training, local context adaptation, and incentive systems tailored to national contexts. UNESCO emphasizes

professional standards, collaborative teaching redesign, context-focused in-school development activities, and integration of research-based learning in pre-service and in-service training.

Nationally, Turkey's strategic plans and Education Council agendas prioritize sustainable, needs-based, and accredited professional development programs. The 2023 Education Vision advocates for advanced professional development models supported by postgraduate education, while the Eleventh Development Plan and ERG reports highlight the necessity for structured, contextually relevant, and quality-assured professional development initiatives.

Characteristics of Effective Professional Development

International and national policy documents underscore that improving teachers' skills and capacities through professional development is vital for successfully implementing education reforms and ensuring student achievement. However, not all professional development opportunities are created equal, and mere participation in any given program does not guarantee desired outcomes. According to the World Bank (2019), most current teacher professional development initiatives do not possess the characteristics of successful programs. This deficiency often leads to frustration and fails to yield the intended positive impact on student learning.

In parallel, the OECD (2019) notes a common interest among countries in delivering more cost-effective professional development and understanding which types are most impactful on teaching practice and student results. The large investments and international interventions have not consistently produced the sought-after improvements, prompting heightened scrutiny over the efficacy and quality of professional development activities. Consequently, international organizations now prioritize "high-quality" and "high-need" areas, advocating for continuous monitoring and refinement of offered programs (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2022a).

i) Structure and Formats of Professional Development

Research and global assessments (e.g., TALIS) suggest that more effective professional development involves varied methods, blending formal and informal opportunities—such as courses, seminars, workshops, collaborative learning communities, mentoring, and peer observation. Emphasis is placed on school-based, context-specific, teacher-led initiatives that encourage teamwork and active engagement. This localized, needs-driven approach is more likely to positively influence classroom instruction and, ultimately, student achievement.

ii) Focus Areas for Professional Growth

Effective professional development is also content-specific and responsive to teachers' evolving needs. Teachers benefit from opportunities to strengthen subject matter and pedagogical knowledge, improve assessment literacy, effectively integrate digital technologies, support inclusive and multicultural classrooms, and build resilience against occupational stress. Tailoring professional development content to contemporary educational challenges ensures that teachers remain adaptive, motivated, and better equipped to foster 21st-century skills in their students.

iii) Accreditation and Quality Assurance

With multiple providers entering the professional development market, accreditation and certification processes are crucial for quality assurance. International bodies and national authorities advocate for recognizing, standardizing, and continuously evaluating these programs, ensuring that investments lead to verifiable improvements. Accreditation helps teachers and schools make informed choices, encourages providers to maintain high standards, and ensures alignment with policy priorities and local needs.

Discussion and Conclusion

The discourse in both international and national policy documents consistently positions teacher professional development as a crucial factor for educational reform and student success. The narratives emphasize the necessity for teachers to continuously enhance their skills to meet evolving educational demands and contribute to economic competitiveness. This aligns with neoliberal ideologies that prioritize individual responsibility, market-oriented outcomes, and accountability in education.

Turkey's policies reflect these global trends, integrating neoliberal principles into national frameworks by emphasizing accredited, needs-based, and collaborative professional development programs. While effective approaches are identified, challenges remain in ensuring widespread participation in collaborative activities and addressing the underlying assumptions about teacher responsibility and accountability.

The study concludes that while professional development is framed as essential for both teacher satisfaction and educational quality, it is simultaneously instrumentalized within a neoliberal agenda that shifts responsibility to individual teachers. This results in a system where professional development is not only about enhancing pedagogical skills but also about conforming to market-driven standards and performance metrics.

Kaynakça

- Aktaş Salman, U., Düşkün, Y., & Arık, B. M. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>
- Altınsoy, B. (2019). *Neo-liberal politikaların 2005 ilkokul eğitim programına yansımalarının öğretmen görüşleri yoluyla değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., & Bayhan, G. (2017). Öğretmenlerin profesyonelliği. İçinde *Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company.
- Béteille, 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 235; OECD Education Working Papers, C. 235). <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- 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.

- Childress, D., Chimier, C., Raudonyte, L., & Tournier, B. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience* (Management of teachers). UNESCO.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation* (Management of teachers, s. 140). UNESCO.
- 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>
- DB. (2019). *Selected Drivers of Education Quality*. Dünya Bankası. https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/Evaluation/files/Drivers_of_Education_Quality.pdf
- ERG. (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar*.
- Eurydice. (2018). *Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek*. Eurydice Report.
- Fendler, L. (2018). Educationalization. İçinde *International Handbook of Philosophy of Education* (ss. 1169-1183). Springer International Publishing.
- Fontdevila, C., & Verger, A. (2015). *The World Bank's Doublespeak on Teachers*. Educational International.

- Giroux, H. A., Apple, M. W., McLaren, P., Freire, P., & Harvey, D. (2009). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. Kalkedon.
- Hill, D., & Kumar, R. (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences* (C. 3). Routledge.
- Işık, Y. (2014). 2000'ler Öğretmenler ve Antientelektüalizm. İçinde *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 27-56). Kalkedon.
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm-postmodernizm ve öğretmen çalışma kültürü*. Nobel Yayın.
- Kaya, H. E. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri* (2.). Nobel Bilimsel Eserler.
- Kopecký, M. (2011). Foucault, governmentality, neoliberalism and adult education-Perspective on the normalization of social risks. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 246.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı* (2.). Siyasal Kitabevi.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2019-2023*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2022a). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*.

MEB. (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*.

Merriam, S. B. (2010). Globalization and the role of adult and continuing education: Challenges and opportunities. İçinde *Handbook of Adult and Continuing Education*. SAGE Publications.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023. (2019). T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

Özsoy, A. (2012). *Neoliberal Politikalar Ve Eğitim Alanındaki İzdüşümleri: Türkiye’de Eğitim Koçluğu Uygulamaları Üzerinden Eleştirel Bir Okuma*.

- Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2016). *Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure it*. Dünya Bankası.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (Ş. Çinkır & N. Demierkasımoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- UNESCO. (2018). *International Task Force on Teachers for Education 2030: Strategic plan 2018-2021*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708>
- 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>
- UNESCO. (2022). *Transforming Education from within: Current trends in the status and development of teachers*.
- Ural, A. (2020). Öğretmen Saygınlığına Özenli Bir Saldırı. *BirGün Pazar*. .
<https://www.birgun.net/haber/ogretmen-sayginligina-ozenli-bir-saldiri-317879>
- Ünal, I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- 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. İçinde U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 341-353). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A., & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: “Dün Heybeetli Bir Şelaleydik, Bugün ise Kurumaya Yüz Tutmuş Dere”. İçinde *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 56-67). Pegem Akademi.