

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI VE İŞ DOYUMLARI
BAKIMINDAN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
HATİCE AKÇAY KIZILKAYA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. SONER MEHMET ÖZDEMİR

KIRIKKALE-2012

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişim durumlarını, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelemektir. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, branşlarına ve kıdemlerine göre değişip değişmediği de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma 16 ilköğretim okulunda görev yapan 236 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri betimsel tarama yöntemine dayalı olarak toplanmıştır. Veriler mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını belirlemeye yönelik OECD TALIS öğretmen anketi, mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ve iş doyumunu ölçeği ile elde edilmiştir ve ölçme araçları geçerlik ve güvenirlik açısından bu çalışmada kullanılabilecek düzeyde oldukça yeterli görülmüştür. Verilerin analizinde, betimsel verilere yönelik olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan, karşılaştırmalı veriler için t testi ve ANOVA, ilişki veriler için ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden en fazla *“eğitim konferansları veya seminerleri”* ve *“kurslar / çalıştaylar”* etkinliklerine katılım göstermiş, en az katılım gösterdikleri etkinlikler ise *“diğer okullara yapılan inceleme gezileri”* ve *“diploma veya sertifika programları (yüksek lisans, doktora vb.)”* olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki yaşamları ve öğretimleri üzerinde en fazla etkili olduğuna inandıkları etkinlik *“mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma”* etkinliği iken, en az etkili olduğuna inandıkları etkinlik *“diploma veya sertifika programları (yüksek lisans, doktora vb.)”* etkinliği olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları genel olarak olumlu çıkmıştır. Öğretmenlerin işlerine yönelik ortalama bir iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en fazla iş doyumuna sahip oldukları boyut, işe ilişkin *“başarı, saygınlık ve tanınma”* boyutu, en düşük doyumun olduğu boyutlar ise *“veli/öğrenci ilgisizliği”* ve *“ücret”* boyutları olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin iş

doyumları ile mesleki gelişim etkinliklerinden “kurslar/ çalıştaylar”, “diploma veya sertifika programları” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme” etkinliklerine katılımları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları arasında genel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the professional development of class and branch teachers in terms of their attitudes towards professional development and their job satisfaction. In this study it has also been tried to reveal whether the participation of teachers in professional development activities and their attitudes towards professional development vary or not according to their gender, branches and seniority.

The research was conducted on 236 class and branch teachers working in 16 primary schools. The data of the study were collected based on descriptive survey method. The data to determine teachers' participation in professional development activities were obtained with OECD TALIS Teacher Survey, Teachers Attitudes about Professional Development Questionnaire (TAP) and Job Satisfaction Scale. Measurement tools were found to be quite sufficient to be used in this research in terms of reliability and validity. In the data analysis process, for descriptive data, frequency, mean and standard deviation, for comparative data, t-test and ANOVA, and for relational data, Pearson correlation techniques were utilized.

General results obtained from this study are as follows: teachers often participate in "*courses/workshops*" and "*education conferences and seminars*" of all professional development activities. Activities in which teachers have the lowest participation rate have been found as "*observation visits to other schools*" and "*qualification programmes (e.g. a degree programme)*". The activity which teachers believe to be the most effective one on their professional lives and instruction has been found as "*individual or collaborative research on a topic of interest to you professionally*" and the least effective one has been found as "*qualification programmes*". Teachers have a positive attitude towards professional development in general. It has been found that teachers have an average job satisfaction. Beside it has been found that teachers are satisfied on the dimension of "*success-esteem-recognition*" and the dimensions they feel dissatisfied on have been found as the dimension of "*wage*" and "*indifference of the parents and students*". There is a significant correlation between teachers' job

satisfaction and level of participation in such activities as “*courses / workshops*”, “*qualification programmes*” and “*mentoring and peer observation*”. There is a positive correlation between teachers’ attitudes towards professional development and job satisfaction. In the study it has also been found that there is not a significant relation between teachers’ attitudes towards professional development and level of participation in professional development activities.

KİŞİSEL KABUL

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma’ adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ve ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih
05 / 08 / 2012
Hatice AKÇAY KIZILKAYA

ÖNSÖZ

Günümüzde mesleki gelişim, eğitim alanında üzerinde sıklıkla durulan konulardan biri haline gelmiştir. Eğitim sistemimizin en temel parçası olan öğretmenlerimizin mesleki gelişimi, yetiştirecekleri bireyler ve toplumumuz adına, devlet ve yönetimler tarafından oldukça önem verilen bir mevzudur. Eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerimizin mesleki gelişim çalışmalarına daha fazla katılımı sağlanarak mesleki açıdan gelişmeleri için, onlara sunulan bu etkinlik ve programların da sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Bunun yanında mesleki gelişimlerini artırmaya, bu amaçla gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarını teşvik etmeye ve özendirmeye yönelik neler yapılabileceği konusu üzerinde durulmalıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları değerlendirilmiş, mesleki gelişim durumları, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmiştir.

Bu araştırmanın yapılması sırasında yardımlarını esirgemeyen ve katkılarıyla çalışmanın tamamlanmasında en büyük paya sahip olan saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR' e teşekkürlerimi sunarım.

Bana bu çalışmada her türlü desteği sağlayan Karatekin Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Başkanı Sayın Oktay YAZICI' ya ve araştırma süresince anketlerin ulaştırılmasında katkılarını esirgemeyen arkadaşım Muradiye KABAKÇI' ya, her türlü destekleri için eşime ve aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
KİŞİSEL KABUL.....	V
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Sayılıtlar	6
1.8. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL TEMEL.	7
2.1. Mesleki Gelişim, Amacı ve Önemi	7
2.2. Mesleki Gelişim Modelleri	11
2.2.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri	14
2.2.2. Yenilikçi Mesleki Gelişim Etkinlikleri	17
2.2.2.1. Grup Çalışmaları	17
2.2.2.2. Danışmanlık	19
2.2.2.3. Akran Koçluğu	21
2.2.2.4. Gözleme / Değerlendirme	23
2.2.2.5. Eylem Araştırması	25
2.3. Mesleki Gelişimin Sürekliliği	28
2.4. Türkiye’de Yapılan Mesleki Gelişim Çalışmaları	29
2.5. İş Doyumu	32
2.5.1. İş Doyumu Boyutları	33
2.5.2. İşin Kendisi	33
2.5.3. Ücret	34
2.5.4. Terfi ve Görevde Yükselme	35
2.5.5. İş Arkadaşları	36
2.5.6. Çalışma Koşulları	36

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3.1. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	39

3.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	44
--	----

BÖLÜM IV

YÖNTEM	50
4.1. Araştırmanın Modeli.....	50
4.2. Evren ve Örneklem.....	50
4.3. Verilerin Toplanması.....	52
4.3.1. OECD TALIS Öğretmen Anketi	53
4.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (TAP)	54
4.3.3. İş Doyum Ölçeği.....	55
4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	57

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM	58
5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarıyla İlgili Bulgular.....	58
5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları	58
5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....	59
5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Branşları Arasındaki İlişki.....	60
5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki	61
5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	62
5.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Genel Görüşleri	63

5.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı.....	64
5.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığı.....	65
5.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığı.....	66
5.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bulgular.....	67
5.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları.....	67
5.3.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	68
5.3.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	69
5.3.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	70
5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarıyla Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	70
5.5. Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla İlgili Bulgular.....	71
5.6. Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	75
5.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarıyla İş Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	76

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	78
6.1. Sonuçlar.....	78
6.2. Öneriler.....	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	99
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	100
Ek 2. OECD TALIS Öğretmen Anketi	101
Ek 3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği.....	102
Ek 4. İş Doyum Ölçeği	103
Ek 5. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktör Yükleri	105
Ek 6. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirliği için Yapılan Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri	106
Ek 7. İş Doyum Ölçeğinin Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktör Yükleri	107
Ek 8. İş Doyum Ölçeğinin Güvenirliği için Yapılan Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri	108
Ek 9. Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okulların Listesi	109
Ek 10. OECD TALIS Öğretmen Anketi Uygulama İzni	110
Ek 11. Araştırma ve Anket İzin Yazısı	111
Ek 12. Özgeçmiş	112

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler.....	51
2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Bilgiler.....	51
3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bilgiler.....	52
4. Ölçek Boyutları ile Boyutların Cronbach Alfa Değerleri ve Boyutu Ölçen Maddeler.....	55
5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	58
6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları	59
7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Branşları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları.....	60
8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları.....	61
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerine Ait, Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	63
10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t-testi Bulguları.....	64
11. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Bulguları.....	65
12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Bulguları.....	66
13. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
14. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t- testi Bulguları.....	68
15. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Bulguları.....	69
16. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Bulguları.....	70

17. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları	70
18. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular.....	71
19. Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları	75
20. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları	76

KISALTMALAR

AERA	: American Educational Research Association
HEDB	: Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi
MEBOTMG	: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim
NSDC	: National Staff Development Council
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TALİS	: Teaching and Learning International Survey
TES	: Türk Eğitim-Sen
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
Akt.	: Aktaran
Vd.	: Ve diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Nitelikli öğretmenler, uluslar arası standartlarda çağdaş bilgi ve yöntemleri kullanan, bilgi, beceri ve erdemleriyle öğrencilere örnek olan, eğitimin kalitesini ve okulun niteliğini artıran bireylerdir. Toplumların ilerleyebilmesi, ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan zenginleşmesi o toplumdaki eğitimin kalitesine bağlıdır. Böylesi bir sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin hızla ilerleyen teknolojiye ve bilgi erişimine uyum sağlayabilmesi için sürekli bir gelişim içerisinde olmaları gerekmektedir.

İyi bir öğretmenin kendisini mesleki ve kişisel yönlerden sürekli olarak geliştirmesi, yenilikleri takip etmesi, araştırması, uygulaması ve öz değerlendirme yapabilmesi beklenir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrenci öğrenmelerini artırmanın ilk koşuludur. Bireysel gelişim insanın olmak istediği ve belirlediği bir kişisel durumu elde etmek için gerçekleştirdiği bir değişim durumudur. Başka bir ifadeyle olmak istenilen yere varma çabasıdır (MEGEP, 2006).

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları üzerinde durulmuş, bu etkinliklere katılım durumları, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları açısından incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Mesleki gelişim bugün geçmişte olduğundan çok daha farklıdır. Öğretmenler ve yöneticiler okul gelişimi, öğrenci başarısı ve standart testler üzerindeki performanslarıyla ilgili sorulara cevap aramaya başlamışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştığı konular eziyetli ve sabır gerektirici olabilir (Zepeda, 2008, s. 6). Kendini tanıma, kültürel ve dil bilimsel bilgi, kültürel olarak aktarılan pedagoji bilgisi, farklılıkları öğrenme doğası hakkında bilgi, öğretim yöntemleri ve farklı

öğrenme ihtiyaçları için uygun materyal bilgisi ve okul-ev ilişki bilgisinin edinimi karmaşık bir sorumluluktur. Öğretmen yetiştiren kurumlar gelecekteki öğretmenlerin bu bilgilere sahip olmalarına yardımcı olmak için aday öğretmenleri öğrencilerle ve toplumla yakın bir temas içerisinde bırakan öğretim ve program önerilerini içeren çok sayıda farklı yollar sunmuştur (Banks vd., 2005, s. 263-264). Okulların böyle durumları başarıyla atlatabilmeleri adına mesleğe başlayan öğretmenler için birbirlerinden öğrenebilecekleri bir forum yaratmaları, yaratıcı çözümler bulmaları ve birbirlerini desteklemeleri sağlanmalıdır (Zepeda, 2008, s. 6). Tüm öğretmenler için mesleki gelişim ihtiyacı, planlı, sistematik, düzenli ve amaca uygun olması gereken sürekli mesleki öğrenmeye bağlı, öğretmenlik mesleğinin canlılığı için tartışılmaz bir yere sahiptir (Shirley, 2007, s. 214). Gelişimi ve ilerlemeyi öğrenmek ve yönetmek uzun bir yolculuktur. Mesleki gelişim açıkça belirtilmiş ve dikkatlice düşünülmüş bir amaç üzerine kurulmalı ve öğrenme ortamında yer alan tüm paydaşların çalışmalarının altındaki temel düşüncelere yerleştirilmelidir. Temel düşünceler ve amaçlar öğretmenlere kendileri, öğrencileri ve okul için öğrenme fırsatları yaratmada yardımcı olacaktır. Yöneticilerin rolü öğretmenlerin içlerindeki öğrenme sesine kulak vermelerine yardımcı olmaktır (Zepeda, 2008, s. 6). Öğrenci ve okullar için var olan yeni program yapıları ve iyileştirme süreçleri, öğretmenlerin kültürel bilgisini ve deneyimlerini genişletmeleri için de olanakları güçlendirmelidir (Banks vd., 2005, s. 263-264).

Mesleki gelişimin nasıl olması, hangi amaçlara hizmet etmesi, öğretmenlere nasıl ve hangi etkinlikler çerçevesinde verilmesi adına yeni programlar oluşturulup ve bu bağlamda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenirken, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkisi olan tüm etkenlerin de belirlenmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim üzerinde okul yöneticilerinin (Rüzgar, 2010; Gül, 2007), müfettişlerin (Işık, 2010; Demirkol, 2008), mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklerin yeri, zamanı ve maliyeti gibi faktörlerin ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve kıdem gibi bireysel özelliklerinin etkili olduğu (Ercan, 2010) yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları, onların mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları açısından da oldukça önemlidir. Mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olan ve iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin kendilerini sürekli bir gelişim ihtiyacı içerisinde hissedecekleri ve mesleki gelişim

etkinliklerine katılım durumlarının artacağı noktasından hareketle yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları, onların mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumunu bakımından nasıldır?

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin, onların mesleki gelişimleri üzerine etkisi konusundaki görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşleri cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları nasıldır?
6. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarıyla mesleki gelişime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin iş doyumları nasıldır?

9. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarıyla iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?

10. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Çankırı ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesidir. Mesleki gelişim etkinliklerinin veya programlarının öğretmenlerin yaptıkları öğretim ve mesleki yaşamlarına olumlu yönde etkide bulunması amaçlanır. Bu bakımdan, çalışmada ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının onların mesleki yaşamları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerinde, mesleki gelişime ilişkin nasıl bir tutum içinde oldukları ve nasıl bir önem atfettikleri de önemlidir. Kendilerini geliştirmeye yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, hem mesleki gelişim etkinliklerine daha etkin biçimde katılacaklarını hem de mesleklerini daha başarılı biçimde yerine getirecekleri öngörülebilir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve bu tutumlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ve iş doyumları ile ilişkisi incelenmiştir.

İş doyumunun öğretmenlerin mesleklerini daha istekli ve başarılı biçimde yürütmelerinde etkili olduğu bilinmektedir. İş doyumunu, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerinde ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarında da etkilidir denebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumlarının onların mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve mesleki gelişime yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığı da incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimleri tüm dünya ülkelerinde üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Öğretmenlerin eğitimi, bilinçli, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler yetiştirebilmeleri için kendilerini mesleki ve kişisel açıdan sürekli bir şekilde geliştiren, yenilikleri ve öğrenme olanaklarını takip eden, araştıran ve öz değerlendirme yaparak yansıtıcı düşünebilen bireyler olmaları gereklidir. Ancak mesleki açıdan gelişen öğretmenler öğrenciler için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir (Seferoğlu, 2004). Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim olanak ve aktivitelerinden haberdar olmaları ve takip etmeleri de önemli bir faktördür. Okulların niteliğini ve öğretimin kalitesini etkileyen diğer bir unsur da öğretmenlerin iş doyumlarıdır. Eğitim kurumlarında çalışanların iş doyumlarının yüksek olması bu kurumların etkili ve verimli olabilmelerine olanak sağlar (Demirtaş ve Ersözlü, 2010).

Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları ile ilişkisinin incelenmesi sonucu elde edilen bulguların, öğretmenlere, öğretmenlerin eğitimi ile ilgilenen yetkili ve ilgililere, eğitimciler ve konu ile ilgilenen araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Çankırı ili, Merkez ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile,
- Kullanılan veri toplama araçları, çalışma kapsamında kullanılan istatistiksel teknikler ve bunlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan օđretmenler, օlme araçlarını içtenlik ve samimiyetle cevaplamışlardır.
- Araştırmaya katılan օđretmenler evreni temsil etmiştir.
- Araştırmada kullanılan օlme aracı toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli düzeydedir.
- Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun niteliktedir.

1.8. Tanımlar

Mesleki geleişim: Mesleki geleişim okul içinde ve dışında օđretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının geleişimini destekleyen, etkili օđrenme ve օđretme ortamları oluştırmada օđretmene destek sağlayan süreçlerdir (MEBOTMG, 2007, s. 4).

Mesleki geleişim etkinliği: օđretmenlerin sınıf içi օđretimlerini geliştirmek için katıldıkları herhangi bir etkinliktir.

Tutum: Tutum, bir bireyin belirli bir objeye ya da bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimdeki vaziyet alışıdır (օzkalp, 2004).

İş doyum: İş doyum, bireylerin işleri ya da işlerinin farklı օzellikleri hakkında nasıl hissettikleridir (Spector, 1997, s. 2).

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde mesleki gelişimin tanımı, amacı ve önemi, mesleki gelişim modelleri, geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim etkinlikleri, sürekli mesleki gelişim, Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim çalışmaları ve öğretmenlerin iş doyumu gibi konuların üzerinde durulmuştur.

2.1. Mesleki Gelişim, Amacı ve Önemi

Mesleki gelişimin literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Day’e (1999, s. 4) göre mesleki gelişim sınıf içindeki eğitimin niteliğini artırmaya katkıda bulunacak, grup, okul ya da bireylere doğrudan veya dolaylı olarak yarar sağlayacak olan bilinçli ve planlı uygulamaları ve tüm doğal öğrenme yaşantılarını kapsayan bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretimin törel amaçlarına göre yükümlülüklerini değerlendirdikleri, yeniledikleri ve genişlettikleri, böylece öğretim yaşamlarının her aşamasında meslektaşlarıyla, gençlerle ve çocuklarla uygulama, planlama ve mesleki düşünme için gerekli olan bilgi, beceri edindikleri ve duygusal zekalarını geliştirdikleri bir süreçtir. Özer’e (2004) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleğe girişlerinden emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliliklere her zaman sahip olmaları sürecidir.

Mesleki gelişim belirli bir işe odaklanmadan genel bir büyüme anlamına gelmektedir. Uzun vadeli bir amaca hizmet ederek, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak algılamalarına ve öğretimlerini kavramalarına olanak sağlar (Richards, Sylvester ve Farrell, 2005, s. 4).

Diaz-Maggioli (2004, s. 5) mesleki gelişimin, eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak adına öğretimlerini düzenledikleri, kariyerleri boyunca devam eden bir süreç olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olurken aldıkları kararlarla ve öğretme yöntemleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim bireyin eğitime

başlamasından emekli oluncaya kadar devam eden sürekli bir iyileştirme sürecidir ve başlangıçta eğitimcilerin kendilerini hazırladıkları, bilgilerini sürekli güncelledikleri, öğretimlerini gözden geçirip, derinlemesine inceledikleri tüm süreçleri kapsar (Florida's Applied Technology, 1998).

Guskey (2000, s. 16) mesleki gelişimi öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve böylece öğrenci öğrenmelerini geliştirmek üzere tasarlanan süreç ve uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bazı durumlarda ise eğitimsel yapı ve kültürleri yeniden tasarlamayı öğrenme anlamına geldiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi 'personel gelişimi' ya da 'hizmet içi eğitim' kavramlarının ötesinde, bir bütün olarak kişisel gelişimin bir yönü olduğundan, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olacak, uygulamalarına ve eğitimlerine yenilikçi bir bakış getirecek, bilgilerini artırmalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacak resmi ve gayri resmi anlamları içerir (Hien, 2009, s. 3).

Zepeda'nın (2008, s. 2-3) Randi ve Zeichner'den (2004, s. 221) aktardığına göre mesleki gelişim, öğrencilerle çalışan uzmanların, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgilidir. Mesleki gelişim gereklidir çünkü okullarda sunulan eğitimin kalitesi öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarının niteliğine bağlıdır.

Okulların kendi başlarına nasıl gelişip ilerleyeceklerini öğrenebilmeleri için, öğretmenlere, mesleki sınırların hem bireysel hem de ortaklaşa genişletilebileceği, gizli becerilerin geliştirilebileceği fırsatlar sunmaları gerekmektedir. Mesleki gelişim dinamik bir süreç olduğundan tüm okulun enerjisini bir araya getirmelidir. Böylece öğretmenlerin yeni bilgi, tecrübe ve düşüncelere ortaklaşa ve gayretli bir şekilde açık olmalarına yardımcı olur (Mills, 2012).

Danielson ve McGreal'e göre (2000) mesleki gelişimin amacı öğrencilerin öğrenmelerini artıracak ve bölgelerin misyonunu daha ileriye taşıyacak olan mesleki öğrenmeyi destekleyecek yapılandırılmış, destekleyici ve işbirlikçi bir çevre sağlamaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, onların çalışma ortamlarında, okullarında başarıyla yürütülmesi gereken, bireysel ve toplu olarak gerçekleştirilen süreçler olarak kabul edilir. Ayrıca çeşitli formal ve informal deneyimler yoluyla

öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak görülür (Marcelo, 2009, s. 5). Glatthorn'a (1995) göre mesleki gelişim, sistematik olarak, öğretmenlere deneyimlerini artırma ve kariyerlerini inceleme fırsatı kazandıran mesleki (profesyonel) bir gelişimdir ve formal olduğu kadar informal deneyimleri de kapsar (Akt: Abbasi, 2010).

Mesleki gelişimin amacı; öğretmenlere çalıştıkları örgün ve yaygın eğitim kurumlarında;

- uygulamalarını geliştirmelerini ve öğretim ortamına uyarlamalarını,
- öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına toplu ya da bireysel olarak deneyimlerini, araştırmalarını ve uygulamalarını öğretime yansıtma amaçlarını,
- yönetimler ve okul çevresiyle, uygulayıcılar olarak etkileşim içerisinde olmalarını ve okulun mesleki yaşamına katkıda bulunmalarını,
- uygulamalarını devam ettirmek ve geliştirmek için en yeni mesleki düşünme yollarıyla ilgili olmalarını,
- özellikle standartları yükseltmek için mesleki politikaya karşı eleştirel bir değerlendirme yapmalarını,
- bilgi, iletişim teknolojisi ve toplum hakkındaki bilgilerini artırmalarını sağlayacak anlayış, beceri ve yetenek edinimi ya da artırımı olarak özetlenebilir (Blandford, 2000, s. 4-5).

Mesleki gelişim öğretmenlere güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme fırsatı verir. Bu fırsat bir bakımdan öğretmenlerin kendi gelişimleri üzerine öğrenme alıştırmaları olarak görülmelidir. Okulların başarılı olması için, öğretmenlerin mesleki ilişkilerini geliştirmeleri yoluyla birlikte çalışmaları ve paylaşımında bulunmaları gerekir. Öğretmenlerin ve okulların mesleki gelişimi karşılıklı olarak birbirine bağlıdır (Mills, 2012).

Hien'e (2009, s. 3) göre mesleki gelişim, öğrenme toplumunda, yaşam boyu öğrenmeyi takip etmek için tüm paydaşların yeterliliklerini artırır. Mesleki gelişim tüm okul toplumunu içine aldığı anda öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir etki yaratır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme bilgisi okul kültürüne ve iklimine göre anlam kazanır. Mesleki gelişimin etkisi paydaşların ve bireysel faktörlerin soyut hareketlerinin

toplamıyla değil, onların birbirini nasıl etkilediğiyle ölçülür (Diaz-Maggioli, 2004, s. 13).

Eğitim ortamına, herhangi bir eğitim kurumunun gelişimi olarak yansıyan mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerleri üzerinde ve yaşam boyu öğrenmelerinde dönüm noktası haline gelmiştir (Hien, 2009, s. 3). Mesleki gelişim yönetsel bir görev olarak değil tüm öğrenci ve öğretmenlerin başarısına katkı sağlayan faktörleri açığa çıkarmayı amaçlayan, kariyer boyunca devam eden bir çaba olarak kabul edilmelidir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 13). Hien'e (2009, s. 3) göre mesleki gelişim farklı bakış açılarından değişik şekillerde tanımlanırken, hepsindeki ortak görüş, mesleki gelişimin öğretmenlerin bildiklerini uygulamaları ya da artırmalarını sağlayacak ve onlar için gerekli olan, deneyimleriyle elde edecekleri ya da ortaya çıkaracakları bir fırsat olduğudur. Öğretmenlerin kendilerini- öğretimlerini, düşünme şekillerini, yaklaşım biçimlerini-sürekli olarak geliştirmeye arzulu olmalarındaki nihai amaç öğrenci performansını artırmaktır (Mills, 2012).

Mizell'e (2010) göre öğretmenler öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğrenci öğrenmelerini nelerin engellediği ve yaptıkları öğretimin öğrenci öğrenmelerini nasıl artıracığı hakkında hiçbir zaman yeteri kadar bilgi sahibi değildirler. Mesleki gelişim öğretmenlerin bu bilgileri elde edebilmeleri için tek araçtır. Öğrencilerin başarısı yüksek, orta ya da düşük, hangi seviyede olursa olsun, öğretmenleri kaliteli mesleki gelişimle ilgili olduğu sürece öğrenmeleri daha fazla artacaktır.

Mesleki gelişimin öğretmenlere, okullara ve öğrencilere sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere nasıl sunulacağı, hangi etkinlik ve programlar altında uygulanacağı da oldukça önem arz etmektedir. Timperley (2008, s. 10), bazı eğitim kurumlarında mesleki gelişimin, etkili olarak tespit edilmiş belirli bilgi ve becerileri geliştirmek üzere tasarlanmış sabit programlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bu programların, öğrenci öğrenmeleri üzerine yapılan güvenilir araştırmalara dayalı olsa bile konuya özel programlar kadar etkili olmadığını ve öğretmenlerin uygulamaya katılımlarından bağımsız olarak geliştirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca konuya özel yaklaşımların, etkili öğretim ilkeleriyle tutarlı öğretim uygulamalarını teşvik ettiğini ve

öğretmenlere bu ilkeleri yerel uygulamalara uyarlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

2.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Okullar öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek için tasarlanmıştır. Bunu başaranlar ise gelişen ve sürekli yarar sağlamayı amaçlayan eğitimcilerdir. En iyi okullardaki yetişkin eğitimcileri, büyük bir gelişim içinde birbirlerine enerji, bilgi ve beceri aktarırlar. Personel gelişimi, hiçbir zaman bitmeyen bir öğrenme inancıyla ilgilidir. Mesleki gelişim, etkili öğretimi sağlamak için, öğretmenler ve yöneticiler için okulu bir öğrenme laboratuvarı haline getirmek adına genellikle okul ya da devlet tarafından yapılan planlı eylemler yoluyla gerçekleşir (Joyce ve Calhoun, 2010, s. 8).

Diaz-Maggioli'ye göre (2004, s. 13) bu eylemler planlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve motivasyonlarına, mesleklerindeki düzeylerine, teorik ve mesleki bilgilerine göre birbirlerinden farklı olduklarına, okul içinde ve dışında geçirdikleri zamana dikkat edilmelidir. Çünkü öğretmenler mesleklerinde farklı görevlere sahiptirler. Onlar sadece öğrencilerin öğrenmelerini sağlayanlar değil, aynı zamanda toplum ve veliler için bilgi kaynağı, öğretim danışmanı ve bilgi yöneticileridir. Mesleki gelişimleri onların günlük programlarıyla bütünleştirilmelidir. Çalıştıkları zamandan başımız yapılan programlara, boş vakitlerini ayırmaları beklenmemelidir. Ayrıca bu tür eylemlerin daha fazla etkileşim saati içeren, uzun süreli ve uzun süreye yayılan etkinlikler içermesi, tüm katılımcılara etkin öğrenme fırsatı sunması ve alana odaklanan mesleki programlar oluşturması gerekmektedir (Mayers, 2008, Akt: Bayram, 2010, s. 10)

Bu eylemler bugün uygulanan farklı mesleki gelişim modellerine işaret eder. Bu modeller; okulu öğrenme için en iyi hale getirmek ve onu öğretmenler ve personel için yüksek yaşam kalitesi sağlayan bir örgüt olarak geliştirmek, öğrenci öğrenmelerini artırmak için gerekli materyalleri içeren, basit bilgi ve beceriden, öğretim programı ve eğitimde yeni yaklaşımlara kadar uzanan personelin mesleki gelişimi için olanaklar sağlamak, öğrencilerin en üst gelişim düzeyine ulaşmaları için okulun birbaşinalığı azaltmak adına işbirlikçi boyutunu geliştirmek gibi çeşitli amaçlara hizmet etmektedir

(Joyce ve Calhoun, 2010, s. 9). Okul reformu ve mevcut eğitim mevzuatı kapsamında öğrenci başarısının yükselmesi adına düzenlenen bu tür öğretim değişiklikleri, öğretmenlerin eş zamanlı olarak mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarını gerektiren, eğitim programını adapte eden ve uygulayan okul sistemlerini içerir (Ashdown ve Hummel-Rossi, 2005, s. 213-229).

Dünyadaki tüm öğretmenler okul ortamının doğası gereği benzer zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Meslektaşlarından bağımsız olarak sınıflarında öğretim yapmakta, bu da onların kendilerini izole edilmiş hissetmelerine neden olmaktadır. Mesleki gelişim aktiviteleri bu sorunlara çözüm olabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler benzer deneyim ve ilgiye sahip öğretmenleri de bir araya getirir. Deneyim ve fikirleri meslektaşlarla paylaşma düşüncesi bile, öğretmenin bir topluluğa ait olma hissi kazanmasına yardımcı olabilir. (Murray, 2010, s. 3). Bunun yanında öğretmenlerin bu tür mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarının odak noktası öğrenci başarısıyla ilgili olarak alan bilgilerini ve öğretim becerilerini geliştirmektir. Eğitim programı ve öğretim girişimlerinin merkezde olduğu gelişim modellerinde, öğretmenlerin gelişimlerinin doğrudan öğrenci öğrenmelerini artırması gerekir (Joyce ve Calhoun, 2010, s. 9). Öğretmenlerin programa katılımları hem olumlu hem de olumsuz yönde mesleki gelişimlerini ve sürekli kariyer gelişimlerini etkileyebilir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri başarılı bir eğitim reformunun sadece bir unsurudur. Onların bireysel bakış açılarıyla mesleki gelişime bir yatırım gözüyle bakıldığında, bu programlar sayesinde öğretmenlerin etkililiği, mesleki doyumları ve bağlılıkları artarken, pedagojik ve konu bilgisi yüksek olan öğretmenler yetişebilir (Ashdown ve Hummel-Rossi, 2005, s. 213-229) .

Uzmanlaşma gerektiren mesleklerde mesleki gelişim, çoğunlukla kişinin süreci kendisinin yönlendirmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Ayrıca, bazı meslekler için bu etkinlikler aslında bir çalışma biçimidir. Bireyin kendisinin yönlendirdiği öğrenme deneyimleri çoğunlukla yine kendisinin planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği etkinliklerdir. Öğretmenlerin ders için materyal hazırlaması, öğrencilere ders anlatması, eğitim programı üzerine yaptığı çalışmalar, aslında işbaşında öğrenme örnekleridir. Resmi kanallarla düzenlenen profesyonel gelişim programları ise çok çeşitlidir. Bunlar mesleki toplantılar, konferanslar, seminerler gibi etkinliklerdir. Bu programlar, uluslar arası düzeyde toplantılar olabileceği gibi, ulusal düzeyde veya yöresel de olabilir.

Konuları ise doğrudan eğitim öğretimle ilgili olabileceği gibi, teknoloji kullanımı veya sağlanacak mesleki gelişim olanakları da olabilir (Elam, 1996; Hubbard ve Atkins, 1995; McKellar, 1996; Schuster, ve diğerleri, 1990, Akt: Genç, 2010).

Mesleki gelişim aktiviteleri hizmet içi günlerinde yapılan resmi, yapılandırılmış seminerlerden, diğer öğretmenlerle yapılan gayri resmi koridor konuşmalarına kadar çeşitlilik gösterir (Desimone, 2011, s. 68). Mesleki gelişimle ilgili aktivitelerin çeşitliliği, planlama ve değerlendirmeye yön veren mesleki uygulamalarda hem kişisel hem de grup olarak yer alabilmenin farkındalığını artırmaktadır. Bu uygulamalar haricen sunulan ve yönetilenden, içeriden yönetilen ve kontrol edilene doğru bir sıra izlemektedir (Glover ve Law, 1996, s. 33). Bu aktiviteler çalıştaylar, yerel ve ulusal konferanslar, kurslar, özel enstitüler şeklinde olabilir. Son on yıldır, öğretmen öğrenmelerini interaktif ve sosyal olarak ele alan daha geniş tabanlı bir mesleki gelişim ortaya çıkmıştır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999, Akt: Desimone, 2011, s. 69).

Öğretimle doğrudan ilişkili tümleşik mesleki gelişim, işbirlikli öğrenme, danışmanlık, öğrenci çalışmalarının grupla tartışılması, kitap kulübü, öğretmen ağı ya da çalışma grubu biçiminde gerçekleşebilir. Fakat en etkili öğrenme deneyimlerinin çoğu, öğretmenin kendi sınıfında öz denetim ya da gözlem yoluyla oluşmaktadır. Mesleki gelişimin bir başka boyutu da öğretmenlerin bireysel olarak yaptıkları, online kaynakları kullanma, araştırma, eylem araştırması gibi etkinliklerdir. Bunun yanında yeni bir program seçerek ya da tasarlayarak, okul geliştirme planına yardım ederek bir gelişim sürecine katılma da bir mesleki gelişim etkinliğidir. Öğretmenler ders anlatırken, bir değerlendirmeyi yönetirken, programı gözden geçirirken ya da mesleki bir dergi okurken de öğrenirler (Desimone, 2011, s. 69).

Mesleki gelişim aktiviteleri çok resmi aktivitelerden, daha az resmi aktivitelere doğru düzenlenmiştir. Çok resmi mesleki gelişim etkinlikleri; öğretmenlerin katıldıkları kurslar/çalıştaylar, eğitim konferansları ve seminerler, diploma/sertifika programları, diğer okullara yapılan geziler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için oluşturulmuş bir mesleki çalışma grubuna katılım, mesleki bir konuda araştırma yapma, meslektaşlara rehberlik veya koçluk yapma maddelerini içerir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010, s. 33; Glatthorn, 1995, Akt: Abbasi, 2010). Daha az resmi mesleki gelişim etkinlikleri

ise mesleki yayınları okuma ve meslektaşlarla öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda fikir alışverişinde bulunma (Büyüköztürk vd., 2010, s. 33), alanlarıyla ilgili televizyon belgesellerini izleme gibi etkinlikleri içerir (Glatthorn, 1995, Akt: Abbasi, 2010).

Ngala ve Odebero (2010, s. 1-9) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımlarının, öğrencilerin ulusal sınavlarındaki başarılarına yansıdığı için öğretmenlerin etkililiğinde olumlu bir etmen olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalarının sonucuna göre yüksek öğrenim yapma, seminerlere, çalıştaylara, eğitim konferanslarına ve hizmet içi kurslara katılma en popüler gelişim aktiviteleridir. Etkili mesleki gelişim üzerine yapılan uluslararası araştırmalar ve yazılar ise, mesleki gelişimin, öğrencileri dikkate alan güvenilir araştırmalar yoluyla belirlenen ihtiyaçlara ve teoriye dayalı, okul çapında ve sürekli olması gerekliliği sonucuna varırlar. Mesleki gelişim, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerine neyin yardımcı olacağı konusunda mesleki tartışmalarına, gözlemlerine ve uygulamalarına fırsat vermelidir (Hawk ve Hill, 2003, s. 3).

Mesleki gelişim kavramı son on yılda öğrenmenin nasıl olduğunun giderek daha iyi anlaşılması sonucunda değişime uğramıştır. Aslında mesleki gelişim son zamanlarda öğretmenlerin gelişim ve değişimlerini artırmak için planlanmış farklı olanak ve kazanımları içeren uzun bir süreç olarak görülmeye başlamıştır (Marcelo, 2009, s. 5).

2.2.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenler yıllar boyunca bazen devlet tarafından görevlendirilerek, bazen de gönüllü olarak mesleki gelişim adına konferanslara katılmış, seminerlerde, çalıştaylarda ve kurslarda yer almışlardır (Choy, Chen ve Bugarin, 2006, s. 43). Bu çeşit mesleki gelişim aktiviteleri yeni politikayı, becerileri, bilgiyi ve metotları öğretmenlere tanıtmada kullanılmıştır. Bu tanıtımların sınıf içi uygulamaları ve sonuçta öğrencilerin öğrenmelerini etkileyeceği tahmin edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora çalışmaları haricinde resmi mesleki gelişim programlarından çok azı uzun süreçlidir. Yine de mesleki gelişim programlarına katılmış olan öğretmenlerin çoğu yüksek beklentiler içinde ve yeni teknolojiyi, kaynakları, öğretim stratejisini ya da içerik

bilgisini değişik şekillerde kullanabilme umuduyla sınıflarına dönerler. Ancak sadece bir kaçı kendilerinde buldukları bu potansiyelin okullarında var olan modellerle uyduğunu fark eder. Hallinan ve Khmelkov (2001) mesleki gelişim okullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenci merkezli yöntemleri kullanmaya daha yatkın olduklarını fakat geleneksel öğretim yöntemlerinin daima galip geldiğini iddia etmişler, Mulkeen (2003) ise mesleki gelişimde önemli adımlar atılmasına rağmen uygulamada çok az değişikliğin görüldüğünü ileri sürmüştür (Akt: Rodrigues, 2005, s. 4).

Geleneksel mesleki gelişim modelleri çalıştaylar, konferanslar, seminerler ve diğer kısa süreli eğitim etkinliklerinden oluşur. Bu mesleki gelişim aktivitelerinin geleneksel olarak nitelendirilmesinin sebebi standart ve en çok önerilen ve uygulanan etkinlikler olmalarıdır. Kısa süreli ya da tek oturumdan oluşan konferans ve seminerler geleneksel mesleki gelişim modelinin temelini oluştururlar. Okullar, profesyonel kuruluşlar ve öğretmen yetiştiren kurumlar, iş birlikli öğrenme, sınıf yönetimi ya da matematik, bilim, dil gibi belirli konuları içeren eğitim sunarlar. Öğretmenler bazen okul ya da program liderleriyle uygunluklarına, ilgi alanlarına, devam eden eğitim ihtiyaçlarına ya da bir konu üzerindeki öğrenme isteklerine göre yıl boyunca belirli aktivitelere katılırlar. Bu iki mesleki gelişim modeli arasında bir kesişim olmasına rağmen farklı amaç, format ve içerikleriyle de birbirlerinden ayrılmaktadır (Smith ve Gillespie, 2007, s. 213-214).

Konferans ve seminerlerin genel olarak etkililiğinden şüphe yoktur. Tüm katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak adına konu ve yaşantı zenginliği sunmak için dikkatlice planlanan ve yapılandırılan çalışmalardır. Öğretmenler her zaman olmasa da genellikle seminer ya da konferanslarda hangi sunuma katılacaklarına kendileri karar verirler. Aksi halde bu olaylara sadece katılım göstermek öğrenmeyi artırmaz. Bu olaylar düzensiz, aşırı kalabalık olursa, katılımcılar bir oturumdan diğerine koşarken mesleki gelişim amaçlarına odaklanmakta zorlanabilirler (Diaz-Maggioli, 2004, s. 128-134).

Konferanslara katılmak öğretmenlerin güven kazanmaları ve kendilerini gösterebilmeleri için bir fırsat sunar. Daha önce bir konferansta sunum yapmamış olan öğretmenler için küçük çaplı yerel konferanslara katılım, daha geniş çaplı konferanslar

için güven ve güç kazandırır. Ayrıca konferanslara katılmak, öğretmenlerin, sınıflarında tekrarlanan sorunlara çözüm bulmalarını ve yeni teknikler denemelerini kolaylaştırır. Konferanslar öğretmenlerin yeni politikalar oluşturmaları ve eğitim programlarında değişiklik yapabilmeleri için gerekli bilgi ve stratejileri sağlar (Murray, 2010, s. 10).

Öğretmenler katıldıkları bu olaylardan yararlanabilmek için, eylem planı geliştirebilir, öğrendikleri yeni bir öğretim yöntemini uygulayabilir, makale yazabilir ya da okulun web sayfasında görüşlerini bildirebilirler. Konferans ve seminerler, kariyerlerinde sorumluluklarını gözden geçirmek adına teşvik edilmeye ihtiyaç duyan öğretmenler için uygundur. (Diaz-Maggioli, 2004, s. 128-134).

Çoğu öğretmenin öğretim hayatı boyunca katıldığı aktivitelerden biri olan çalıştaylarda genellikle belirlenen bir zaman dilimi içerisinde ele alınan konu üzerinde bilgili bir kişi diğer öğretmenlere öğretim ve öğrenme ile ilgili özel bir alan ya da beceri hakkında bilgi sunar. Başarılı çalıştaylar dikkatlice planlanmış ve katılımcıların ilgisini çekebilen ve onların alanlarıyla ilgili konulardan oluşmuştur. Etkili çalıştaylar belirli bir öğretim noktası ya da stratejisini vurgulayarak, konuyu katılımcıların ilgi alanlarıyla ilişkilendirir (Murray, 2010, s. 10).

Standart mesleki gelişimin içinde yer alan çalıştaylar, diğer bir ifadeyle eğitim seansları merkezi bir yaklaşımı temsil eder. Standart ya da eğitim temelli yaklaşımlar genellikle yeni kavramların keşfi ya da becerilerin gösterimi veya modellemesine odaklanır. Fakat bu modelde öğretmenler öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulama sorumluluğuyla donanmış bilgi tüketicileri olarak yapılanabilirler. Süregelen bir destek olmadan belli bir zamanda ve belirli bir yerde yapılan çalıştaylar, öğrenme ve öğretme üzerinde nadiren etkili olurlar (Hooker, 2005, s. 3-4). Bu yönüyle mesleki gelişim çeşitlerinin en yaygın olanı fakat literatürde de en çok eleştirileni çalıştaylardır. Çalıştay, öğretmenin sınıfının dışında meydana gelen yapılandırılmış bir mesleki gelişim çeşididir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001, s. 920-921).

Enstitüler, konferanslar, kurslar, çalıştaylar gibi geleneksel modellerin etkisizliğine karşı danışmanlık, koçluk gibi yeni geliştirilen modeller bazı açılardan eskilerden farklılık göstermektedir. Yeni uygulamalar okul günlerinde hatta koçluk ve

danışmanlık gibi aktiviteler sınıf içinde öğretim sırasında bile gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle de yeni uygulamalar geleneksel aktivitelere göre daha sürdürülebilirdir (Garet vd., 2001, s. 920-921).

2.2.2. Yenilikçi Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Uzun yıllar boyunca öğretmenlere sorulmadan okul ya da devlet tarafından belirlenmiş olan mesleki gelişim aktiviteleri kısa dönemli etkinliklerden oluşmuştur. Fakat artık mesleki gelişime yönelik bu geleneksel yaklaşımların sınırlılıkları fark edildikçe, eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar mesleki gelişime farklı yönden bakmaya başlamışlardır (Choy vd., 2006, s. 1). Geleneksel olarak organize edilen hizmet içi eğitimin dezavantajlarının üstesinden gelebilmek için, bazı okullar, öğretmenlere belirli olmayan zamanlarda ya da hafta sonları mesleki gelişim aktivitelerine katılma izni vererek daha esnek düzenlemelere gitmektedir. Bu aktiviteler akreditasyon uygulamaları yoluyla geliştirilmektedir (Glover ve Law, 1996, s. 33-39).

Mesleki gelişim artık öğretmenlerin belirli bir saatte tamamlamaları gereken eğitimden çok daha fazlasıdır. Yöneticiler öğrencilerin öğrenmelerini, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik program çıktılarını daha fazla önem vermektedirler. Bununla birlikte mesleki gelişimin öğretmenlere sunulmuş biçimleri de değişmektedir. Kısa süreli hizmet içi etkinlikler yerine öğretmenler için devamlılığı olan okul içinde öğrenme toplulukları ya da danışmanlık gibi yoğun mesleki öğrenme fırsatları sağlanmaktadır (Puma ve Raphael, 2001, s. 1).

2.2.2.1. Grup Çalışmaları

Çalışma grupları, öğretimle ilgili belirli bir konuyu ya da öğretimin bir yönünü tartışmak üzere düzenli olarak bir araya gelen öğretmenlerden oluşur. Katılımcı sayısı üç ile on beş arasında değişebilir. Toplantılar belirli bir sıra izleyerek yapılandırılmıştır ve her bir öğretmen dönüşümlü olarak toplantının yöneticisi olur. Bu modelin çalıştaylardan farkı uzman bir öğretmen olmaması, informal ve samimi bir şekilde öğretim stratejileri ve uygulamalarını belirli bir yönüyle birlikte öğrenme amaçlı olmasıdır (Murray, 2010, s. 7).

Benzer ilgilere sahip, diğerk meslektaşlarıyla etkileşim ve işbirliği yoluyla bireysel hedeflerine ulaşmak isteyen öğretmenlerden oluşan bu grupların amacı mesleki gelişim için yeni teknik, alternatif ve çözümler bulmayı amaçlayan etkinliklerde yer alarak birlikte çalışacakları, fikirlerini paylaşacakları ve amaçlarına ulaşacakları ortamlar sağlamaktır (Ospina ve Sanchez, 2010, s. 10-11).

Gaible ve Burns, (2005) çalışma gruplarındaki öğretmenlerin büyük tek bir grup ya da küçük takımlar halinde bir problemi çözmek ya da ortak bir amacı gerçekleştirmek adına plan yapmak ya da uygulamak için işbirliği yaptıklarını belirtmiştir. Bu gruplarda öğretmenler öğretimlerini geliştirmek için deneyimleri hakkında fikir ve bilgi alış-verişinde bulunarak meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışırlar (Ospina ve Sanchez, 2010, s. 2). Çalışma grupları yaklaşımının çeşitleri, öğretmenlerin okullarında uygulayacakları bir aktivite planladıkları ya da okul temelli bir problem üzerine plan yaptıkları mesleki gelişim aktivitelerinden çalıştaylarda da kullanılmaktadır. Eğer öğretmenlere gereken zaman, destek ve çalışma grubu uygulama fırsatı sağlanırsa ve öğretmenler çabalarının karşılığını görürse, bu model onların daha ileri beceriler edinmelerine yardımcı olur. Çalışma grupları amaç odaklıdır ve öğretmenlerin aslında informal olarak yaptıkları üzerine inşa edilir (Hooker, 2008, s. 13).

Çalışma çemberleri ya da araştırma grupları gibi bu tarz aktiviteler, öğretmenlerin eğitim içeriğinin şekillendirilmesine daha fazla katılmalarını sağlar ve öğrenci öğrenmeleriyle ilgili problemlerin daha yakından araştırılmasında onlara fırsat sunar (Smith ve Gillespie, 2007, s. 214). Çalışma grupları öğretmenlere mesleki sorunlarını tartışmak ve görüşmek için imkan sağlar (Ospina ve Sanchez, 2010, s. 6). Bu aktiviteler aynı okul ya da branştan gelen öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarını, araştırma gruplarını ya da paylaşım gruplarını içerir. Bu modelin odak noktası öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmek, öğrencilerin düşüncelerini çözümlmek ve bilginin öğretim uygulamalarındaki değişikliklere nasıl uygulanacağını belirlemektir. 1990'da popülerlik kazanan bu model, öğretmenlerin alan bilgisi geliştikçe ve öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında bilgi sahibi oldukça, öğrenci öğrenmeleri üzerinde fayda sağlayacakları düşüncesine dayanır (Smith ve Gillespie, 2007, s. 219-220).

Butcher'a (2000, s. 135-136) göre grup çalışması sırasında öğretmenler mesleki ilişki ağlarına dalarlar. Bu çalışmalara katılan öğretmenlere göre grubu oluşturan her bir meslektaşının düşünce ve deneyimlerini bilmek, eğitimsel uygulamalarını değiştirmek ya da geliştirmek adına oldukça önemlidir. Öğretmenler bilgi ve tecrübelerini paylaşarak birbirlerinden bir şeyler öğrenmektedirler.

Öğretmenler diğer öğretmenlerle birlikte çalıştıkları ve öğrenme-öğretme sorunları için yeni taktikler geliştirdikleri zaman, öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Bu modelin savunucularına göre mesleki gelişim, öğretim yılında belirli süre içerisinde meydana gelen bir olay olarak görülmemeli, aksine öğretmenlerin, yöneticilerin ve sistemde bulunan diğer kişilerin günlük faaliyetlerinin bir parçası haline gelmelidir. Çalışmalar, uzmanlığı geliştirmek için bireylerin sadece olgusal bilgilerini değil, yeni becerilerini ne zaman, nasıl ve hangi koşullar altında kullanacaklarına dair yordam bilgilerini de geliştirmenin gerekliliğini göstermektedir (Brandsfor, Brown ve Cocking, 1999; Greeno, Resnick ve Collins, 1997, Akt: Smith ve Gillespie, 2007, s. 220) .

2.2.2.2 Danışmanlık

Eğitimde danışmanlık son 15 yılda oldukça hız kazanmıştır. Özellikle öğretmenliğin birinci yılında görevi öğrenmek adına büyük ölçüde kullanılan bir model haline gelmiştir. Öğretmenler genellikle danışmanlığı özel eğitimle birbirine karıştırmaktadır. Özel eğitimler önceden belirlenmiş amaçlara göre, öğretmen öğrenci arasında olduğu gibi, tavandan tabana usulünde bilgilerini öğrencilerine aktararak çalışırlar. Danışmanlık ise uygulamaların gelişimiyle sonuçlanan aktif öğrenme döngüsü içerisinde danışman ve danışanın işin içinde olduğu karşılıklı bir gelişimdir. Daha basit ifadeyle özel öğretmenlik öğrenenlere yapılan bir çalışmayken, danışmanlık öğrenenlerle birlikte yapılan bir çalışmadır. Danışmanlık sosyal yapılandırmacı bir çabadır (Diaz-Maggioli, 2004, s. 48-51).

Hizmet içi seviyede danışmanlık; gerekli olduğunda bir nevi destek olabilmek ya da daha önemlisi günün sonunda gün içinde olanları konuşabileceği biri olabilmek anlamına gelmektedir. Thomas (1994) bu uygulamada başarı için gönüllülük ilkesinin önemli olduğunu ve dışsal organizasyonun en aza indirilmesi, danışman ve danışan için

maksimum seçenek fırsatı olması ve danışmanlıkla okulun ihtiyaçları arasında net bir bağlantı olması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Glover ve Law, 1996, s. 33-39).

Eğitimde danışmanlık farklı yollardan nitelendirilebilir. Danışmanlık bir açıdan becerikli ve deneyimli uygulayıcılar tarafından yeni beceriler edinmesi gereken diğer uygulayıcılara verilen olumlu yardım olarak görülürken, diğer bir açıdan danışman, düzenli ve aktif olarak öğretmen adayına önceden belirlenmiş mesleki yeterliliklere ulaşması için yardım eden eğitmen, koç ya da eğitimci olarak algılanır. Başka bir görüşe göre danışmanlık, öğretimdeki gelişmenin zaman alan bir süreç olduğunun fark edilmesidir. Bir danışman öğretmenden çok öğrenmeye odaklanır ve danışanı, bir süreç olarak öğretim üzerine derinlemesine düşünmeye teşvik eder (Butcher, 2000, s. 97-98).

Gaible ve Burns'e (2005) göre danışmanlık modelinde yaşlı ya da daha deneyimli öğretmenler, genç ve meslekte yeni olan öğretmenlere öğretimin tüm alanlarında rehberlik ve danışmanlık ederler. Bu model bire bir olarak da, birçok danışman ve az deneyimli öğretmenlerin bir arada çalıştığı bir takım halinde çoklu olarak da yapılandırılabilir. Danışmanlık öğretmenler arasında oldukça yaygındır çünkü deneyim ve arzular üzerine inşa edilir ve öğretmenlerin güvenini artırır. Yapılan birçok araştırma mesleki gelişimin bir parçası olarak öğretmenlerin deneyim ve güven kazanmalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu modelde katılımcılardan biri daha deneyimli ve bilgili olsa bile, danışmanlık eleştiri ve yargılama anlamına gelmez, aksine bireysel olarak öğretmenler üzerine yoğunlaşma fırsatı veren, destek sağlayan, bilgi ve deneyimin paylaşıldığı, sorunlara cevap aranan bir modeldir. Bu modelde danışman da oldukça fayda görür çünkü partnerlerinden gelen sorular onların öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardım eder (Murray, 2010, s. 6-7).

Danışmanlık için en iyi uygulama biçimi, aynı alandan gelen öğretmenleri eşleştirmek, ortak bir planlama zamanı belirlemek ve daha fazla işbirliği için zaman yaratmaktır. Danışmanlık, karşılıklı sınıf içi öğretimin gözlemlenmesini de içerir. (Croft, Cogshall, Dolan, Powers ve Killion, 2010, s. 7).

Gaible ve Burns'e (2005) göre danışmanlık endişenin azalmasına ve öğretmenlerin sınıflarında yeni yaklaşımlar kullanmalarını engelleyen yalnızlık duygusunu azaltmaya yardımcı olur. Ayrıca etkili bir danışman- danışan ilişkisi kurulduğunda, görevde yeni olan öğretmenler yeni bir yaklaşım uygulamada daha fazla desteklenirler. Yüz yüze danışmanlık, eğitim konularına yoğunlaşırsa öğretmenlerin basit, orta ve ileri beceriler geliştirmelerine yardımcı olur. Bu model yeni öğretmenlerin okul içinde ve dışında meslektaşlarıyla ilişkiler kurmasını ve işbirliği içinde çalışmasını sağlar. Danışmanlık programlarının kullanıldığı yerlerde öğretmenlerin yıpranma oranları azalırken, iş doyumları artar.

2.2.2.3. Akran Koçluğu

Butcher'a (2000, s. 107-109) göre birçok öğretmen geçmişte geliştirdikleri becerilerin artık öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını fark etmiştir. Değişim için bir ihtiyaç duymakta ve etkili öğretim uygulamalarını ve bilgilerini geliştirmek için olanaklar aramaktadırlar. Öğretmenler genellikle mesleki gelişim fırsatlarını tek başlarına araştırmakta ve başkalarının yardımı olmadan yeni bilgi ve öğretim yöntemlerine başvurumaktadırlar. Fakat yeni fikirleri uygulamada çoğu kez başarısız olmaktadır. Bunun bir nedeni yeni karşılaştıkları metotların eskiden kullandıklarından çok farklı olması, diğer bir nedeni ise uygulamalarını değiştirirken ve bilgilerini genişletirken diğerlerinden yardım almamalarıdır.

Gallimore ve Tharp'a (1990) göre öğretmenlerin izole olması bu sorunun en büyük nedenidir. Öğretmenler genellikle yeni öğretim yolları öğrenirken onları destekleyecek kişilerle kısıtlı çalışma fırsatı bulurlar. Bugün birçok okul bu durumu değiştirmek için ortaklaşa amaçlar oluşturarak, bu amaçları destekleyen hizmet içi eğitimi geliştirmek için personel gelişim programları tasarlamaktadırlar. Personel gelişimine, öğretmenlerin çalıştaylar ve eğitim enstitülerine katıldıkları, yeni bilgiler sunulan fakat değişimin çok az olduğu (Showers vd., 1987; Costa ve Garmston, 1994, Akt: Butcher, 2000) geleneksel bir açıdan yaklaşmaktansa, koçluk şeklinde akran desteğinin önemli bir öge olduğu programlar geliştirilerek yaklaşılmalıdır. Akran koçluğu, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak olan yeni öğretim

yollarına başvururken, öğretmenlerin birbirlerini desteklemesidir (Akt: Butcher, 2000, s. 107-109).

Akran koçluğu; öğretmenlerin becerileri ve okuma düzeylerinin objektif değerlendirilmesi, sınıflarında uygulayacakları bir metodun öğretimi ve öğretmenlerin bu modeli sınıflarıyla bütünleştirdiklerini doğrulama amacıyla yapılan sınıf içi gözlem olmak üzere üç farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşamalı süreç dolanımsaldır ve öğretmenler görevlerini yerine getirene kadar sayısız defa tekrarlanabilir. Süreç, belirli bir teknik ya da sisteme odaklanabileceği gibi, yeni bir öğretim programının gelişimi, yeni materyallerin kullanımı ya da öğretimin gelişim gerektiren herhangi bir yönüne de ağırlık verebilir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 75-96).

Akran koçluğunda öğretmenler birbirlerini eşit görürler. Birlikte bir öğretim alanı ya da odaklanmak istedikleri, sınıfla ilgili bir sorun seçerler. Akran koçluğunda güven ve saygı duyulan birinin koçluk yapması önemlidir çünkü bu modelde yargıdan uzak, yapıcı bir eleştiri getirebilmek gerekir (Murray, 2010, s. 7).

Bu modelde katılımcılar ihtiyaçları ve uzmanlık alanları ışığında neyi merkeze alacaklarına karar verirler. Ayna koçluğu, işbirlikli koçluk ya da uzman koçluğundan hangisine ihtiyacı olduğuna karar vermek bireye bırakılmıştır. Her bir model farklı bir farkındalık ve derinlemesine düşünme düzeyini geliştirir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 79). Akran koçluğunda koçun görevi, yeni strateji ve bilgilerini uygulayan öğretmenlerin gözlemler, gösteriler ve görüşmeler yoluyla tutarlı ve sürekli olarak takiplerini sağlamaktır. Koçlar, ilgili konu alanında ve öğretim stratejileri konusunda uzmandır (Croft vd, 2010, s. 6).

Koçluk yapma fırsatları; küçük gruplarla işlenen dersler, küçük çaplı koçluk yapabilme fırsatı sunar. Deneyimli olan öğretmen meslektaşlarına rehberlik eder, yeni stratejileri uygulamada kendilerine güvenmelerini sağlar ve onları destekler (MEB, 2007, s. 2).

2002'de Hollanda'daki 9 tane AIMHI (Achievement in Multicultural High Schools) okulu (şehir içindeki çok kültürlü ortaöğretim okulları) etkili, sürekli, sınıf

temelli olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimi için koçluk denilen bir program başlatmışlardır. Bu uygulamadan çıkan sonuçlara göre sınıf içi koçluk bireysel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara uygun gelişim ve destek sağlama imkanı verir. Eşleştirilmiş akran koçluğunda, her öğretmen birlikte çalışmak için devam eden bir şekilde başka bir öğretmenle eşleşir. Her iki öğretmen de hem koç hem de öğrenen durumundadır (Hawk ve Hill, 2003, s. 6-7). Akran koçluğunda öğretmenin hem koç hem de öğrenen olarak yer alması, her katılımcının sürece eşit olarak katılımı, eğitimin maliyetini düşürürken, sürdürülebilirliği artırır (Hişmanoğlu, 2010). Sınıf içi gözlem ve veri toplama bu sürecin ayrılmaz unsurlarıdır. Uzman koçlukta ise okul dışarıdan bir uzmanı ya da okuldan bir öğretmeni tüm öğretmenlere koç olarak tayin eder. Birden çok koçlukta ise okul, dört ile altı arası kişiyi tüm öğretmenlere koç olarak belirler. Seçilen kişiler kıdemleri, itibarları, özel uzmanlıkları ya da okuldaki konumlarına göre belirlenebilir (Hawk ve Hill, 2003, s. 6-7).

2.2.2.4. Gözleme / Değerlendirme

Öğretmenler değerlendirme sürecinin ve ortak çalışmaların değerlendirilmesinin bir özelliği olarak sınıf içinde resmi ya da gayri resmi olarak birbirlerini gözlemeye teşvik edilmektedirler. Bu yöntem hem sınıf yönetiminin hem de öğretim ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Glover ve Law, 1996, s. 33-39).

Sparks ve Loucks-Horsley'e (1989, s. 44) göre öğretmenlerin çoğu sınıf performansları üzerine geribildirim ya çok az almakta ya da hiç almamaktadır. Aslında bazı okullarda öğretmenler her üç yılda bir gibi az aralıklarla müfettiş tarafından gözlenmektedir ve bu gözlem ya da geri bildirim periyodu baştan savma olabilmektedir. Gözlem ya da değerlendirme yapmak etkili bir gelişim modeli olabileceken, çoğu öğretmen için değerlendirmeye bağlantılıdır.

Öğretmenler bu modelden öğrenebilme fırsatına sahip olduklarında (örneğin; akran koçluğu, objektif denetim gibi) bu model daha fazla uygulanacaktır. Öğretimin gözlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini geliştirme amacıyla analiz edip, derinlemesine düşünmeleri için veri sağlayacaktır. Bireyin kendi uygulamasını yansıtması başkasının gözlemiyle gelişebilir. Başkasının gözüyle

değerlendirilmek, öğretmene öğrencileriyle yaptığı uygulamada farklı bir bakış kazandırır. Gözlemde hem gözleyen hem de gözlenen yarar sağlar. Gözlenen meslektaşından faydalı geri bildirimler alırken, gözleyen de geri bildirim sunarken yaşadığı deneyimi tartışarak kendini geliştirir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989, s. 44).

Gözlemin kullanıldığı etkinliklerden biri olan demo derslerde, eğitim almış öğretmen derse girer ve diğer öğretmenler onu izleyerek yeni öğretim stratejisinin nasıl uygulandığı hakkında not alır ve gözlem yapar. Küçük gruplarla mikro-derslerde ise öğretmen küçük bir gruptan oluşan öğrencilere ders anlatırken diğer öğretmenler de gözlem yapar, gerekirse derse katılırlar (MEB, 2007, s. 2).

Gözleme / değerlendirme modelinde mesleki gelişim programını sağlayan – belki okuldaki bir uzman öğretmen ya da bölgede çalışan bir uzman- öğretmenleri sınıf içinde eğitim uygulamalarını değerlendirerek ve yapılandırılmış geri bildirim sağlayarak gözlemler. Bu aktivite çalıştayların bir devamı ya da okul yılı boyunca akran koçluğu uygulamasına destek olarak kullanılabilir. Bu uygulama hem gözlemci hem de öğretmen için yararlıdır. Gözlemci yeni bilgi edinir ve gözlenen öğretmen öğretimini geliştirecek geri bildirim alır (Gaible ve Burns, 2005).

Bu modelde uygulayıcılar sahip oldukları öğretim yöntemlerine katmak istedikleri ya da genel öğretim stilleri hakkında geri bildirim kazanmak istedikleri, belirli bir öğretim stratejisi ya da tekniğini uygulamak için resmi ya da gayri resmi olarak eşleşirler. Uygulayıcılar karşılıklı ilgilerine, ihtiyaçlarına ya da eğitim programına dayalı olarak birlikte çalışırlar. Öğretmenler bu etkinlik sırasında rolleri değiştirerek ve birbirlerine öğretim uygulamalarını geliştirmek adına dönüt sunarak, karşılıklı olarak güven ve meslektaşlık duygularını da pekiştirirler. Bu model özellikle etkinliğe katılanlar yeni bir yöntem uygularken, değişikliği fark edebilecekleri kadar uzun bir süre boyunca uygulanırsa etkili olacaktır (Sherman ve Kutner, 1998, s. 1-3).

Butcher'a (2000, s. 135-136) göre başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleme eyleminden türeseler bile, gerçekte tüm öğrenme olayları doğrudan deneyimin sonuçlarıdır. Gözlem yoluyla öğrenme bireylere davranış modellerini düzenleme ve yaratma imkanı sağladığından, öğretim uygulaması üzerinde büyük bir

etkiye sahiptir. Bu açıdan öğretmenler öğrenmenin gerçekleştiği konusunda emin olurlar.

2.2.2.5. Eylem Araştırması

Gaible ve Burns'e (2005) göre eylem araştırması modelinde öğretmenler ortak bir amaç (okuma zorluğu olan öğrencilere yardım etmek, kız öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak vb.) üzerine gruplar oluştururlar. Bir konu seçerek onu araştırır, geliştirmek için olası eylemleri planlar, gözlemler ve sonuçları yazarlar. Eylem araştırmaları öğretimle ilgili konular üzerine yoğunlaşır. Diğer bir ifadeyle eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapma, veri toplama, öğretimlerini, mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirme konusunda yetkilendirilmesi demektir (Kuzu, 2009, s. 429). Bu model, ileri becerilere sahip öğretmenler için oldukça kullanışlıdır. Öğretmenlerin araştırma yapmaları ve problem çözmeleri için onları geliştirir. Onların öğretim üzerine deneysel kararlar almaları için yaratıcı düşüncelerine, veri toplama ve kullanmalarına yardımcı olur (Gaible ve Burns, 2005).

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları eylem araştırması öğretim ve öğrenme üzerine farkındalıklarını artırma ve her iki alanda da şartları iyileştirme potansiyeline sahiptir. Fakat ne yazık ki bu yaklaşım üzerine olan kaynakların çoğu öğretmenlerin bireysel çabalarına odaklanmıştır. Tek başına eylem araştırması izole bir kültüre hizmet ettiği için, uygulama meslektaşlarla işbirliği halinde yürütülmelidir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 58-75). Eylem araştırması doğası gereği iş birlikçi bir yaklaşım olduğundan, aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerinin uygulamaları hakkında görüş bildirmeleri ve katkı getirmeleri, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik farklı bakış açılarının gelişmesine yardımcı olur (Kuzu, 2009, s. 429). Eğitimci günlük gerçekleri ve eylemleri derinlemesine araştırarak öğrencilerin öğrenmelerine zarar veren ya da yarar sağlayan olguları ve alışkanlıkları keşfederler (Diaz-Maggioli, 2004, s. 58-75).

Eylem araştırmasında öğretmenler sistematik olarak kendi öğretimlerinin herhangi bir alanını seçerek kaydederek ve literatürden teoriler üzerine düşünür, öğretimin öğrenmeyi nasıl etkilediği hakkında sonuca varır ve gelecekteki öğretimsel kararlar için bilgi verirler (Croft vd, 2010, s. 6). Eylem araştırması üzerine yazılan

birçok kaynak hem öğrencileri hem de öğretmenleri araştırma sürecinin uzağında bırakan eylemlere odaklanmıştır. Bunun aksine işbirlikçi eylem araştırması günlük uygulamalardan doğan problemleri dikkate alarak, hem kişisel hem de sosyal değişimi sağlayan, bilgi kaynağı olarak öğretmenlerin güncel teorilerine önem verir ve onları destekler (Diaz-Maggioli, 2004, s. 58-75).

Kuzu (2009, s. 429) eylem araştırması içinde bulunan öğretmenlerin uygulamalarındaki problemlerle başa çıkarken kendi güçlü ve zayıf yönlerini de fark edeceklerini, güçlü yanlarından ilerideki uygulamalarında daha fazla yararlanmak, zayıf yönlerini de geliştirmek için farklı yöntemler uygulayacaklarını belirtmiştir. Diaz-Maggioli' ye (2004, s. 58-75) göre işbirlikçi eylem araştırmasına katılanların birbirleriyle sevgilerini paylaşması; uygulayıcıların araştırmanın amacını ve eylemlerini netleştirmeleri ve diğerlerinin gözünde uygulamalarını geçerli kılmaları için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin günlük aktiviteleri içine yerleştirilmiş olan işbirlikçi eylem araştırması bir mesleki gelişim stratejisi olarak uygulayıcılara, gelişim üzerine yansıtıcı düşünme ve okulun iç kaynaklarından yararlanma imkanı sağlar.

Tüm bu mesleki öğrenme örneklerinin ayırt edici özelliği hizmet sürelerinin 1-2 gün değil, öğretmenlerin rollerinin bir parçası haline gelerek ve okul kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak sınırsız olmasıdır. Öğrenen ve katılımcı olarak öğrenmeye dahil olmak, (ör; kendi uygulamalarını değerlendirerek eylem araştırmasına katılan öğretmenler, problem çözme aktivitelerine katılmış meslektaşlarıyla yakın ilişki kurmaya çalışırlar.) yeni bilgiye ulaşmak için yollar açar (Lieberman, 1995, s. 71).

Öz yönelimli mesleki gelişim modellerinde öğretmenler mesleki gelişimlerini kendileri başlatır, tasarlar ve sorunları, çözümleri tartışır, materyal ve fikirlerini paylaşırlar. Mesleki gelişime yönelik bu yaklaşım öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olarak birer model haline gelmelerine yardımcı olur (Hooker, 2008, s. 6) .

Öğretmenlerin yeni bilgiye ulaşmaları ve onları öğretime uygulamaları için farklı olanaklara ihtiyaçları vardır. Öğrenme doğrusal değil, döngüselidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrendiklerini günlük uygulamalarında kullanabilmeleri için öğrendiklerini tekrar etmeleri gerekir. Bu tür olanaklar, hedef bilgi ve beceri kazanımı

için tasarlanan çeşitli aktivitelerden oluşmalıdır. Literatürdeki araştırmaların çoğu model olma ve koçluk gibi belirli aktivitelere öncelik tanımaktadır ancak önemli olan aktivitelerin belirli öğrenme amacını karşılamak için tasarlanmış olmasıdır (Timperley, 2008, s. 15).

Sparks ve Hirsh (1997) yeni yöntemlerin sürekli olarak uygulanabilmesinin, sadece bireysel olarak öğretmenlerin bilgi, tutum ve tekniklerini değil, çalıştıkları kuruluşların kültür ve yapılarını da etkileyen bir mesleki gelişim gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tartışma, düşünme, deneme, yeni roller üstlenerek yeni yöntemler geliştirme, yeni yapılar yaratma, yeni görevler üstünde çalışma ve araştırma kültürü yaratmak için fırsatlara sahip olmaları gerektiğini ve böylece mesleki gelişimin öğretimde öğrenci merkezli bir bakış açısı almasını ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenme algısı kazanmalarını sağladığını ortaya koymuşlardır (Akt: Bolam ve McMahon, 2004, s. 33).

Biçimine bakmaksızın, mesleki gelişim eğer sürekli, uzun vadeli ve öğretmenlerin içerik alanıyla ilgilise etkilidir (AERA, 2005; Garet vd., 2001; NSDC Standarts). Ayrıca etkili bir mesleki gelişim öğretmenlerin çalışma hayatlarının bir parçası haline gelir. Bu çeşit bir mesleki gelişim işe yerleşik öğrenme fırsatları yaratır (Akt: Zepeda, 2008, s. 15).

Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden ve işteki mesleki ilerlemeyi sağlayan bir süreç olarak görüldüğünde belirli bir yolu ve sonu olmadığı söylenebilir (Rodrigues, 2005, s. 4).

Öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerini kendilerinin seçmesi, öğretmenlerin otonomisi, mesleki gelişimden daha iyi sonuç almalarını sağlar. Ayrıca öğretmenlerin özerkliği, mesleki gelişimin olumlu sonuçlarıyla yakından ilişkilidir (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown ve Harland, 2005) .

2.3. Mesleki Gelişimin Sürekliliği

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği onların eğitimlerinde çokça kullanılan bir deyim ya da terim haline gelmiştir. Eğer öğretim bir uzmanlık olarak görülürse, uzmanlık alanının önemli bir özelliği ya da niteliği; üyelerine kişisel gelişim ve ilerleme gösterme sorumluluğu vermektir. Üyeler sadece kendi çıkarları için değil bundan yarar sağlayacak olanlara ya da paydaşlara (öğrenci ve veliler) en iyi hizmeti vermek için gelişim gösterir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama sorumluluğu sadece işverene ait değildir, öğretmenler de kendilerinin önemli bir rol oynayacaklarını bilmek zorundadır. Onların daha iyi uygulayıcılar olmalarına yardımcı olmak için mesleki gelişim olanakları sürekli olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği bireylere kendi çalışmalarını geliştirmeleri adına fayda sağlayan resmi ve gayri resmi bütün öğrenmeleri kapsamaktadır (Earley, 2010, s. 207).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak için derinlemesine düşünmeyi, işbirliğini ve özgüveni artırmak üzere öğrenme sorumluluğunun özzerleştirilmesini teşvik ederek öğretmenlerin deneyimlerini zenginleştirmek gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler de öğrenciler olarak görülmeli ve birlikte öğrenmeye (ör; diğer öğretmenlere koçluk, danışmalık yapması) ihtiyaç duymalıdır. Eğitim sistemi hem kavramsal hem de finansal olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme çabalarını desteklemek zorundadır (Texas Education Agency, 1997, s. 6).

Bilgi ve becerilerini devamlı olarak geliştiren öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerine öğrenmenin önemli ve faydalı olduğu konusunda model olurlar. Onların sürekli gelişimleri okul genelinde bir öğrenme kültürü yaratırken, eğitimcilerin öğrencileri öğrenmeye dahil etme çabalarını da destekler. Takım tabanlı bir mesleki gelişim düzenleyen ve farklı amaçlar için, farklı zamanlarda ve farklı yollarla tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin katılmalarını bekleyen bir okul, eğitimcilerin performanslarını en üst düzeye çıkarmayı amaçladığını gösterir. Bunun sonucunda tüm okul daha amaca odaklı ve etkili hale gelir (Mizell, 2010, s. 18).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığı ya da sürekliliği örgütsel büyüme ya da okul gelişimi için çok önemlidir. Uzman olarak tanımlanmanın

özelliklerinden biri de öğretmenin kariyeri boyunca öğrenmeye devam etmesidir ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığı, öğrencilerin öğrenmelerinin artması ve hükümet ya da okul politikası olarak uygulanması için önemli bir öğedir (Earley, 2010, s. 209). Day ve Sachs'ın (2004) belirttiği gibi mesleki gelişim; öğretmenlerin çalışmalarını geliştirmek için tasarlanmış, kariyerleri boyunca meşgul oldukları bütün faaliyetleri tanımlamak için kullanılmıştır.

Sürekli mesleki gelişim öğretmenlere becerilerini geliştirmelerinden daha fazlasını vermelidir. Öğretmenlere öğrendiklerini uygulama fırsatı verebilmek için hizmet içi eğitimi sınıflara taşımak önemlidir (MEB, 2007, s. 2). Gelişimin oluşması için yeni beceriler kılavuzluk etmeli, uygulanmalı, meslektaşlarla işbirlikçi çalışmalarda yansıtılmalıdır. Öğretmenler farklı gelişimsel evrelerde oldukları için bireysel farklılıklar mesleki gelişim yapısı üzerine kurulmalıdır. Hedefler katılımcılar için anlamlı olmalı ve öğretmen gelişimi öğrenci öğrenmelerinde, performansında ve motivasyonunda belirtilmelidir. En başarılı mesleki gelişim süreci öğretimin öğrenci merkezli doğasını onaylamaktadır (Texas Education Agency, 1997, s. 6).

Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri, sürekli ve düzenli fırsatlara sahip olmaları çok önemlidir. Sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleri, yeni teknoloji araçları, yeni eğitim programları ve daha birçok konu üzerinde bilgilerini güncellemelerini sağlar. En iyi mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte çalışma ve onların kültürlerini anlamalarından türeyen, sürekli, deneyimsel ve işbirlikçi gelişimdir (Edutopia Staff, 2008).

2.4. Türkiye'de Yapılan Mesleki Gelişim Çalışmaları

Ülkemizde öğretmenleri geliştirmek adına yapılan çalışmalar; MEB'in düzenlediği merkezi hizmet içi eğitim etkinlikleri, il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği yerel hizmet içi eğitim etkinlikleri ve okul yöneticisinin çabaları ile sınırlı sayıda okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleridir (Gül, 2007, s. 74).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için en çok hizmet içi eğitime önem verilmektedir. Hizmet içi eğitimin genel ve temel gerekçesi kuşkusuz bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişmesidir. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin çok önemli birkaç gerekçesi ise; 1974’ten bu yana öğretmen yetiştirmede yaşanan sarsıntılar ve eğitim sistemindeki önemli değişikliklerdir. 1974’ten sonra mektupla öğretim, hızlı öğretim, okul dışından öğretim, gece öğretimi, yaz öğretimi ve açık öğretim gibi öğretmen yetiştirme sistemleri uygulanmıştır (Eğitimsen, 2006, s. 11).

MEB’in, personelin hizmet içi eğitimlerini sağlamak için düzenlediği etkinlikler Bakanlık merkez ve taşra teşkilâtlarının yanı sıra YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODAİE, diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirilmektedir (TES, 2010, s. 29).

Hizmet içi eğitim, öğretmenleri lisans sonrası eğitime de özendirerek, meslektaşlarının kendilerini yenilemelerini ve sürekli dinamik kalmalarını sağlayacaktır. Hizmet içi eğitim çağdaş teknolojinin sağladığı olanaklarla; belirli yerlere ya da kurumlara çağırarak eğitim, basın-yayın-televizyon ve kasetle eğitim, yurtdışında eğitim gibi çok farklı şekillerde yürütülebilir (Eğitimsen, 2006, s. 14).

Ancak ülkemizde hizmet içi eğitimler sıklıkla isteğe bağlı olarak değil, zorunlu tutularak gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi seminerler, özellikle dönem başı ve sonu seminerler kurum içinden sağlanan eğitimcilere verilmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim konusunda yeterli talepte bulunmamaktadırlar. Talep artışını sağlayacak özendirici yasal düzenleme ise yapılmamıştır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle konusunda uzman olan kişiler ve akademisyenler tarafından verilmemektedir. MEB tarafından öğretmenlerin ulusal ve uluslar arası sempozyum, seminer, konferans, çalıştay ve projeler gibi bilimsel etkinliklere katılım durumları çok düşüktür. Son yıllarda AB projeleri ile bir açılım sağlanabilmiştir. Sene sonu ve başında seminerlerin bilinen konular formalitenin ötesine geçmemektedir (TES, 2010, s. 30-31).

MEB tarafından 2003-2010 dönemi içerisinde gerçekleştirilen veya halen devam eden proje ve faaliyetlerden bazıları şu şekildedir (HEDB, 2010, s. 125-126) ;

- Çevreye uyum seminerleri
- Meslekî gelişim eğitimleri
- Kişisel gelişim eğitimleri
- Görevde yükselme eğitimleri
- Pedagojik formasyon eğitimleri
- Bilgisayarlı Teknoloji Eğitimleri
- Adaylık eğitimleri
- Formatör öğretmen yetiştirme eğitimleri
- Bilgisayar eğitimleri
- Yabancı dil eğitimleri
- Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler
- TODAİE Eğitim yönetimi yüksek lisans programı
- TODAİE Kamu yönetimi yüksek lisans programı
- Alan değişikliği eğitim programları
- Uzaktan Eğitim / e-Sertifika Programları
- Lisans tamamlama ve yüksek lisans programları
- Uluslararası Faaliyetler

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik MEB tarafından yürütülen yeni bir uygulama ise Okul Temelli Mesleki Gelişim'dir. Bu uygulama ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve okul gelişim hedeflerine göre planlama, öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerini bağlantılı hale getirme, öğretmenlerin gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması ve uygulaması, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi, öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları, okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanmaları, okul çalışma kültür ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul

sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması gibi amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir (MEBOTMG, 2007, s. 4).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir diğer uygulama da “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı”dır. Bu portalda, öğretmenlerle, öğretim programları, kararlar, etkinlik örnekleri, plan örnekleri gibi çeşitli materyaller internet ortamında paylaşılmaktadır (TTKB, 2010, Akt: Bayram, 2010, s. 49).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde kuşkusuz pek çok etken rol oynamaktadır. Bunlardan biri de öğretmenlerin mesleki yönden sahip oldukları iş doyumlarıdır.

2.5. İş Doyumu

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi adına araştırmanın bu bölümünde iş doyumuyla ilgili kuramsal temeller üzerinde durulmuştur.

İş doyumunu insanların işlerinde sevdikleri (tatmin) ya da sevmedikleri (tatminsizlik) yönlerin ne ölçüde olduğuyla ilgilidir. Genel olarak değerlendirildiğinde, iş doyumunu tutumsal bir değişkendir. İş doyumunu, işe ya da işin çeşitli yönlerine karşı sahip olunan tutumlar olarak küresel bir duygu olarak kabul edilebilir (Spector, 1997, s. 2).

Locke’a (1969, s. 309-336) göre ise iş doyumunu kişilerin işten bekledikleri ile aldıkları şeyleri algılama biçimleri arasındaki ilişkidir. İşe yönelik beklentilerin, işin nesnel koşullarının ve bireyin bu koşulları algılama şeklinin bir fonksiyonu olarak, dışsal ve içsel öğeleri içine alacak şekilde kavramsallaştırmıştır (Akt:Dikmen, 1995). Chappell (1995) iş tatminini çalışanların isteklerinin iş tarafından karşılanıp karşılanmadığının yine çalışan tarafından öznel bir şekilde değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır (Akt: Gülnar, 2007, s. 163).

Bir çalışan olarak kişinin işinde tatmini ya da tatminsizliği, birey için de bireyin içinde bulunduğu toplum veya örgüt için de önemli sonuçlar doğurmaktadır. Çalışanın iş hayatında gördükleri, yaşadıkları, sevinç ve üzüntülerinin sonucunda işine ya da işletmesine karşı bir takım tutumları oluşacaktır. İş doyumu, bu tutumların genel yapısı ya da basit şekliyle çalışanın işine karşı gösterdiği genel tutumudur (Demir, 2007, s. 98). İşe karşı beslenen duyguların bileşkesi olan iş tatmini gerçekleşmediğinde iş gören bu duruma işe geç gelme, az çaba gösterme, işten ayrılma gibi tepkiler gösterebilmektedir. Alt-üst ilişkilerinde kanun çerçevesinde kurumların hedeflerinin değil, yöneticilerin devrede olduğu bir örgütte iş doyumu olmayan bir öğretmenin bu gibi tepkileri vermesi kaçınılmaz olur (Okumuş, 2011, s. 41-42).

İş doyumu; örgütsel davranışta tutumların, kişinin işe karşı duygu, düşünce ya da işi sevip sevmeme düzeylerini belirtmesiyle ilgilidir. İş, bireylerin değerlerini ya da ihtiyaçlarını karşılarsa bireyde olumlu yönde düşünce ve duygular oluşur. Bu durumda da birey işine karşı olumlu bir tutum sergilediğinde iş tatmini oluşur. İş tatmini ölçeklerinde bireyin sahip olduğu işle ilgili ücret, ödüller, yöneticiler, işin kendisi ve çalışma arkadaşları olmak üzere beş tatmin boyutu ele alınmaktadır. Bu unsurlar bireylerin beklentilerini karşıladığında ya da beklentileriyle uyumlu olduğunda bireyde iş doyumu yaşanırken, tam tersi durum bireyde tatminsizliğe neden olur (Kırel, 2004, s. 77).

2.5.1. İş Doyumu Boyutları

2.5.1.1. İşin Kendisi

İşin kendisi çalışanın tatminini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Çalışanların motivasyonu ve buna bağlı olarak iş doyumlarını artırmak için, onları yaptıkları işin önemli ve anlamlı olduğuna inandırmak gerekir. Çalışanlara, işlerine yaptıkları katkının önemli sonuçlar doğurduğunun hissettirilmesi iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir (Demir, 2007, s. 129).

İşin birey için taşıdığı anlam, öğrenme imkanları ve sorumluluklarıdır. Bireyin kendi kendine karar verebilmesi, işin yaratıcılık yeteneğini kullanabilmesine olanak

sağlaması, yapılan işin zevkli olması motivasyonu artırır (Özkalp ve Kirel, 2001, s. 130-132, Akt: Kirel, 2004, s. 77). Birey iş yaparken uğraşısı sonucunda başarı duygusu yaşıyorsa iş tatmini sağlanmış olur. Bireyin uğraşılan işin sonucunda başarı hissini tatması iş doyumunu açısından önemlidir. Her gün aynı işleri yapan bir kişi, işe herhangi bir anlam yükleyemeyeceğinden iş doyumunu yaşayamayabilir. Bu nedenle bireylerin yapabilecekleri düzeyde farklı işler yapmaları iş tatmini yaşayabilmeleri açısından önemlidir (Okumuş, 2011, s. 52).

Michael Gruneberg'e (1979, Akt: Matzaganian, 2004, s. 64) göre iş tatmini iş uzmanlığı, iş farklılığı ve görev tanımını da içeren işin niteliği temelinde ele alınmalıdır. O; iş uzmanlığını bireyin bulunduğu pozisyonda başvurduğu yetenek düzeyi olarak tanımlar ve iş uzmanlığının başarı hissine katkıda bulunduğunu belirtir (Akt: Gülnar, 2007, s. 166).

2.5.1.2. Ücret

Ücret bireyin yaptığı iş karşılığında elde ettiği maddi ödül anlamına gelmektedir. Bunun karşılığı ve diğer çalışanlarla kıyaslandığında eşitliği önem kazanmaktadır. Bireyin yaptığı işin karşılığını aldığına inanması onun motivasyonunu artırır. Çünkü çalışanlar aldıkları ücrete bakarak yönetimin kendileri hakkında ne düşündüğünü tahmin ederler. İyi bir ücret kişinin işe yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunur (Özkalp ve Kirel, 2001, s. 130-132, Akt: Kirel, 2004, s. 77).

Gelişen toplumlarda ücret iş görenin iş tatmini sağlamada tek başına bir faktör olmasa da yine büyük bir önem taşımaktadır. Ücret işveren açısından önemli bir maliyet girdisi anlamına gelirken, iş gören açısından emeğinin karşılığı, ödülü, belki de tek geçim kaynağı anlamına gelmektedir (Okumuş, 2011, s. 60).

Ücretin önemli olduğu bir gerçekken, uzun zamandır çoğu araştırmacıların düşüncesi iş tatmini ile ücret arasında oldukça düşük bir ilişkinin olduğu yönündedir (Levy, 1989, s. 199; Sousa-Poza, 2000, s. 517, Akt: Gülnar, 2007, s. 167). Çok sayıda çalışanın düşüncesinin aksine gelir, çalışanlar tarafından iş tatminindeki en önemli faktör olarak görülmez. Yüksek ücretin çalışanın tatminini artırdığı ya da azalttığı

yönünde herhangi bir işaret bulunmamaktadır. Hatta bazen alınan yüksek ücret çalışanın doyumsuzluğunu artırabilmektedir. Bunun nedeni benzeri bir iş için piyasalardakinden daha fazla ücret alan bir bireyin işinden ayrılmak istememesidir. Bu birey işinden tatmin olmuyorsa, fakat aynı zamanda daha fazla tatmin olmayacağı bir ortama geçemeyeceğini bildiğinden bireyin aldığı yüksek ücret tatminsizliğini artırabilmektedir (Demir, 2007, s. 134).

2.5.1.3. Terfi ve Görevde Yükselme

Terfi ya da görevde yükselme bireylerin işte ilerleme imkanının olup olamaması (Özkalp ve Kırel, 2001, s. 130-132, Akt: Kırel, 2004, s. 77) ya da örgüt hiyerarşisinde bir üst basamağa yükselme (Okumuş, 2011, s. 60) anlamına gelmektedir. Terfi etme kişinin daha iyi bir ücret alması, statüsünün değişmesi demektir. Bilhassa üst yönetimde terfi bireyi daha çok motive etmektedir (Okumuş, 2011, s. 60). Terfi veya kariyer gelişim olanaklarının adaletli ve istenilen zamanda değerlendirilmesi iş doyumunu yaratır. Terfi sistemlerinin örgütte açık, net bir şekilde belirlenmesi başarı, kıdem ve süreyle ilişkili şekilde yürütülmesi iş doyumunu artırır (Özkalp ve Kırel, 2001, s. 130-132, Akt: Kırel, 2004, s. 77).

Gelişme ve terfi fırsatları çalışanların iş tatminini belirlemede güçlü unsurların başında gelmektedir. İşinde terfi etmek çalışanların tatminini artırıcı bir etken olmaktadır. Çalışanların iş doyumunu onların sadakat ve performansını terfi ile ödüllendirerek artırmak olasıdır. Ayrıca daha iyi gelişme ve kariyer fırsatı sunarak onların tatminini artırmak da mümkündür. Bunun için çalışanların mesleki eğitimlerini ileri düzeyde sürdürmelerine imkan sağlanabilir ve çalışanlar bu konuda desteklenebilir (Demir, 2007, s. 136).

Çalışanlar işlerinde yükselme fırsatlarına sahip olmak isterler. Bunun en önemli sebeplerinden biri; çalışanların deneyim kazandıkça işlerinin tekdüzeleşmesi ve bunun da bir sonucu olarak çalışanların yetki ve sorumluluklarını yetersiz bulmalarıdır. Bu nedenle daha yüksek yetki ve sorumluluklara sahip olmak isterler. Yükselme yolları tıkanırse yöneticilerin çalışma azmi ve heyecanının da azalacağı bir gerçektir (Eren, 2001, s. 510, Akt: Gülnar, 2007, s. 168).

2.5.1.4. İş Arkadaşları

İnsanlar sosyal varlıklar olduğu için sürekli başkaları ile beraber olma ihtiyacı hissederler. Özellikle iş yerinde arkadaş grupları, çalışanları işe bağlama ve doyum açısından oldukça önemlidir. Çoğu zaman yapılan iş sevilme bile arkadaş grubuyla olan ilişkiler, yardımlaşmalar bireyi işe bağlayan ve onun memnuniyet duymasını sağlayan unsurlardır (Özkalp ve Kirel, 2001, s. 130-132, Akt: Kirel, 2004, s. 78). Bireyin beraber olduğu çalışma grubunun yapısı ya da doğası iş tatmininde önemli bir unsurdur. Arkadaş canlısı ve birbirine destek olan insanlardan oluşan bir grubun çalışanın iş doyumunu üzerinde orta düzeyde bir etkisi vardır. Bireyin ait olduğu grup çalışana bir destek, rahatlama, tavsiye ya da çeşitli yardımlarda bulunuyorsa, bu tür bir ortam iş tatminini olumlu yönde etkiler (Özkalp, 2004, s. 77).

Çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkiler; bir çalışanın kendisiyle aynı pozisyonda olan çalışanlarla, altlarıyla ve üstleriyle sürdürdüğü sosyal ve iş ilişkisinin kalite düzeyi olarak açıklanmaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla sahip olunan olumlu ilişkiler iş doyumunu artırmaktadır. Bunun yanında, iş tatmini üzerindeki en büyük etkinin üstle pozitif yönde ilişki olduğu kanıtlanmıştır (Sousa-Poza, 2000, Akt: Gülnar, 2007, s. 168).

İnsanın işinde geçirdiği zamanın uzunluğu göz önüne alındığında, iş arkadaşlarının iş doyumuna etkisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Benzer türde işlerde çalışan, aynı eğitime sahip olan insanların ortak bir paydayı paylaşıyor olması da iş arkadaşlarını çalışanın iş doyumunu üzerinde önemli bir belirleyicisi yapabilmektedir (Demir, 2007, s. 148). Örgüt ikliminde bireyler arası iletişim de iş tatminini etkilemektedir. Çevresinden kabul gören ve iletişim kurabilen bireyler kendini örgütün bir parçası olarak görecektir. Bu durum da kişinin moralini yükseltecek ve iş doyumunu pozitif yönde etkileyecektir (Okumuş, 2011, s. 64).

2.5.1.5. Çalışma Koşulları

Çalışanların içinde bulunduğu çalışma ortamı ve onu etkileyen fiziksel koşullar verimliliği etkileyen önemli faktörler arasında sayılabilir. Çoğu birey için işe gidiş-geliş saatleri, yapılan işin tehlikesi olup olmaması, işverenin temizlik, ışıklandırma, nem ve

gürültü bakımından sağlık koşullarına uygun olması iş tatminini etkileyen faktörlerdir (Özkalp ve Kırel, 2001, s. 130-132, Akt: Kırel, 2004, s. 78). Bu koşulların en uygun düzeye ulaşması çalışanın moral yapısını etkileyebileceği gibi işletmeyle bütünleşmesini ve dolayısıyla iş doyumunu da kolaylaştıracaktır. Bu nedenle fiziksel koşulların, çalışanların çalışma temposu ve isteğini artıracak biçimde düzenlenmesine gidilmektedir. Dolayısıyla fiziksel koşullarının iyileştirilmesi iş görenlerin iş doyumunu artırmaktadır (Dilsiz, 2006, s. 40). Eğer çalışma şartları bireyin işini uygun bir şekilde yapmasını sağlamıyorsa yani iş ortamı sıcak, kirli, gürültülü ve tehlikeli ise bu durum bireyin iş tatminini olumsuz yönde etkileyecektir. Çalışma ortamının etkisi iş arkadaşlarının etkisi gibidir. Ortam iyi ise iş doyumunu düzeyi yüksek, ortam kötü ise düşüktür (Özkalp, 2004, s. 77).

İş görenin iş doyumunun sağlanabilmesi için, çalışma ortamının fiziksel ve psikolojik ortamının iş görenin işe yönelik pozitif duygular geliştirebileceği biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. İş görene yapacağı iş açıklanmalı, iş gören işyerinde rol belirsizliği yaşamamalıdır (Okumuş, 2011, s. 42).

Tüm bu faktörlerin yanı sıra cinsiyet, yaş, kişilik ya da iş durumu da iş doyumunu etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Cinsiyet konusunda kesin yargılara varılamasa da, farklı iş grupları cinsiyete göre farklı beklentilerin kaynağı olabilmektedir. Yaş ile iş doyumunu arasında da doğrusal olmamakla birlikte doğru orantı vardır. Yaş iş doyumunu belirlemede diğer faktörlerden daha fazla bir etkiye sahiptir (Dilsiz, 2006, s. 47). Çalışanların iş doyumunu sahip oldukları kabiliyet ve becerilerinin yanında, sonradan kazandığı becerilerin işinde başarısında ve dolayısıyla elde edeceği tatminde önemli ölçüde etkisi olmaktadır. Çünkü sahip olması gereken yetenek ve beceriler olmadan kişinin yaptığı işten tatmin olması mümkün değildir (Demir, 2007, s. 128).

Öğretmenlerin iş doyumlarının, sahip oldukları bilgi, yetenek ve becerileri kullanma, yaptıkları öğretimde daha iyi olma ve öğrenci başarısını artırma adına alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmek, kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmek için bireysel ya da kurumsal olarak mesleki gelişime yönelik çalışmalara, etkinliklere ya da programlara katılımlarını etkileyeceği ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını

olumlu yönde artıracığı beklenir. İş doyumuna sahip olan öğretmenlerin daha etkili ve nitelikli bireyler olmayı amaçlayarak, düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine daha istekli şekilde katılmaları beklenmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişime yönelik tutumları ve mesleki gelişimlerinin iş doyumlarıyla ilişkisi konusunda yapılan araştırmalar, yurt içi ve yurt dışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri ve mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla ilgili yurt içinde yürütülen araştırma ve çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Demirkol (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, ilköğretim okullarında okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından ise çok kısıtlı olarak gerçekleştirildiği, ayrıca eğitim gereksinimlerini belirleme, eğitimi planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yüzeysel olarak yapılması nedeniyle okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin yeterli düzeyde ve etkililikte uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saban (2010) tarafından yapılan “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini gerekli kılan başlıca nedenleri incelemek ve okul-merkezli hizmet içi eğitim modellerinin bazılarını tartışarak öğretmenlerin meslekî etkinliklerinin arttırılmasına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik kullanılan okul-merkezli hizmet içi eğitim modellerinin, öğretmenlerin kendi eğitimlerinden sorumlu olması gerektiği ilkesi üzerine kurulmuş olduğu, herhangi bir okulun başarısının, o okuldaki öğretmenlerin bireysel ve grup olarak gelişmesine ve başarısına bağlı olduğu ortaya konulmuştur. Yerinden yönetim anlayışının benimsendiği dünyadaki birçok eğitim

sistemlerinde bu modellerin yaygın olarak uygulanmakta olduğu ve öğretmenlere okul ortamında birbirleriyle karşılıklı etkileşimde bulunma, bir konu üzerinde beraberce çalışma ve dolayısıyla da birbirlerinden öğrenme fırsatı tanıyan bu modellerin ülkemiz okullarında da uygulanabilmesinin arzu edildiği belirtilmiştir.

Ulus (2009) “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Uygulaması)” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin %92’sinin hizmet içi eğitimlerin genel amacını bildiğini, %52,41’inin de düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının amacına hizmet ettiğini düşünmediğini belirtmiştir. Araştırmaya göre son beş yıl içinde katılmış olan hizmet içi eğitim sayısı 3 kez ile en fazla işaretlenmiş seçenektir. Öğretmenlerin %44,3’ü katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimliliği konusunda geri bildirim yapılmadığını belirtmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %58,3’ü hizmet içi eğitimlerde verilen konuların doğru seçilmediğini düşünmektedir.

Sarıgöz (2011)’ün “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler; alanlarındaki eksiklerine, ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için bilimsel içerik olarak verilen hizmet içi eğitim derslerinin yetersiz olduğunu, bu durumun giderilebilmesi için de derslerin başta üniversiteler olmak üzere, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ayrıca çalışma sonucuna göre öğretmenler; hizmet içi eğitim olarak verilen derslerin ders saatlerinin az ve yetersiz olduğunu ve zaman bakımından çok kısa sürede çok fazla bilgi vermeye çalışıldığını da düşünmektedirler. Hizmet içi eğitim derslerinin uygulamalı olarak anlatılmasını istemekte ve hizmet içi eğitim derslerini veren görevlilerin gerek bilgi iletişim teknolojilerinden gerekse de materyallerden yararlanarak dersleri anlatmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun yanında hizmet içi eğitimlere katılımların artırılması ve derslerin daha verimli geçebilmesi için hizmet içi eğitimi veren görevliler ile hizmet içi eğitim derslerini düzenleyen kurum ve kuruluşlar tarafından teşvik edici ödüllerin verilmesinin öğretmenleri hizmet içi eğitime daha istekli kılacağını düşünmektedirler.

Büyükcan (2008) tarafından “İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı” adlı bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu tezden çıkan sonuçlarda, seminerlerin uygulanan programlarda karşılaşılan sorunların belirlenmesinde yararlı olduğu, bununla birlikte sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesinde yeterince yararlı olmadığı belirlenmiştir. Zümre öğretmenlerinin beraber çalışmalarında seminerlerin çok verimli olmasının yanı sıra, zümre dışında yapılması gereken paylaşımlarda (yöneticilerle) öğretmenlerin beklentilerini yeterince karşılamadığı görülmektedir. Seminerlerde öğretmenlerin motivasyonlarının çok fazla sağlanmadığı ancak öğretmenlerin bu konuda daha olumlu oldukları görülmektedir. Öğretmenler seminer çalışmalarının iyi planlanmamış olması ve seminerlerde kullanılacak materyallerin eksik olması konularında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ülker’in (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)” adlı yüksek lisans tezinden elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Hizmet içi eğitimin gerekliliğiyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri olumludur. Hizmet içi eğitim, özellikle öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için gereklidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım bazen gönülsüz olmakla birlikte genelde gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Hizmet içi eğitim özellikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yeni müfredat programlarını uygulamaya katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerin yapıldığı yerlerin özellikleri yetersizdir. Faaliyetler için en uygun yer öğretmenlerin kolay ulaşabileceği görev yapılan bölge olarak gösterilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zamanlaması uygun değildir. Faaliyetler için en uygun zaman ise tatil dönemleri olarak belirtilmiştir

Uçar ve İpek (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılmakta olan sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına ilköğretim yöneticileri, öğretmenlerle karşılaştırıldığında, MEB tarafından yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarını daha gerekli görmüş ve bu programlara öğretmenlerden daha fazla katılma isteği göstermişlerdir. İlköğretim yönetici ve öğretmenleri mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmamışlar, hizmet içi eğitim programlarında

görev alacak kişilerin alanında uzman kişilerden seçilmediği görüşüne “biraz”; hizmet içi eğitim birimlerinin kurumsal ve liyakatli bir yönetim yapısına sahip olmadığı ve sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim programının olmadığı görüşlerine ise “oldukça” düzeyinde katılmışlardır.

Aydınalp’in (2008) “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde ulaştığı sonuçlara göre evli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüş tutum ölçeği için aldıkları puanlar bekar olanlara göre, 35 yaş üzerindeki öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre, mesleki kıdemi yüksek olanlar diğerlerine göre, ve hizmet içi aldıkları eğitimin sayısı yüksek olan öğretmenler daha olumlu düşünülmektedir. Ayrıca Yüksek Okul/Üniversite mezunları, yüksek lisans eğitim almış öğretmenlere göre ve çalıştıkları okul sayısı fazla olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre alınan hizmet içi eğitimleri daha olumlu değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre de ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısı arttıkça hizmet içi etkinliklere katılma biçimi hakkında daha olumlu düşünmekte ve çalıştıkları okul sayısı arttıkça daha olumlu düşünmeye başlamaktadırlar.

Yalın’ın (2001) yapmış olduğu “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir: Örnekleme alınan kursiyerlerin çoğu, hizmet içi eğitim programlarında konu ve amaçlara yeterince uygun araç ve gereç kullanılmadığını; derslerde kendilerine yeterli düzeyde uygulama fırsatı verildiğini; öğrendikleri bilgi ve becerileri nerede ve nasıl kullanabilecekleri ile var olan ya da olabilecek problemlerin çözümünde nasıl kullanabileceklerine yönelik kendilerine yeterli rehberliğin sağlandığını; eğitim faaliyetlerine karşı motivasyonlarının yeterince sağlandığını; program sırasında ve sonunda başarı durumlarının ölçüldüğünü ve program sonunda programın genel değerlendirmesinin yapıldığını; programda amaçlanan bilgi ve becerileri yeterince kazandıklarını; katıldıkları programın genel olarak iyi ya da çok iyi kalitede olduğunu; öğretim elemanlarının konularına yeterli düzeyde hakim oldukları ve öğretim elemanları ile programa katılanlar arasında iyi bir iletişim kurulduğunu; katıldıkları programın fiziki şartlarının veriliş zamanının uygun,

programın yapıldığı yerin iyi seçilmiş ve program yöneticilerinin programın işleyişi ile ilgili sorunlarına karşı yeterince ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Seferoğlu'nun (2001) Ankara ilinden seçmiş olduğu 52 ilköğretim okulunda uyguladığı “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Uygulamaları İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler; karşılaştıkları zorlukların ve sorunların üstesinden gelebilmek için eğitim sisteminde bir reforma ihtiyaç bulunduğunu, yeni ders programlarının hazırlanması, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılanlar, öğretmenlere meslekî yayınların sağlanması (ulaştırılması), (eski) öğretmen okullarının yeniden hayata geçirilmesi veya yeni öğretmen yetiştiren kurumların kurulması, denetim sisteminde köklü değişikliklerin yapılması, okullarda daha fazla ve daha sık meslekî toplantıların yapılması ve öğretmenler arasında bir iletişim sisteminin kurulmasının sağlanması gerektiğini ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin yaygınlaştırılmasını ve etkinliklerin amaçlarına uygun bir şekilde uygulamaya konulması gerektiğini belirtmektedirler.

Ayrıca meslekî konuları ve sınıflarında karşılaştıkları sorunları tartışma, eğitsel materyallerle ilgili fikir alış verişi yapma, ders plânlarını birlikte hazırlama, çeşitli sınıf içi etkinlikleri birlikte uygulamaya koyma ve birbirlerinin sınıflarında ders verme ve benzeri paylaşımlarla birbirlerinin öğretmenlik uygulamalarını geliştirebileceklerini vurgulamışlardır.

TALIS (2010) raporuna göre ülkemizde araştırmanın ana uygulama döneminde (18 ay) mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin oranı yaklaşık % 75'tir. OECD TALIS ülkeleri ortalaması ise % 89'dur. Mesleki gelişime yönelik olarak Türkiye'de öğretmenler ortalama 11,2 gün ayırırken, TALIS ülkelerindeki öğretmenlerde bu oran 15,3 gündür. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler en çok kurs, konferans türü etkinliklere katılmakta, fakat öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olmadığını düşünmektedirler. En

etkili mesleki gelişim faaliyetinin ise bireysel ve grupla yapılan mesleki araştırma olduğunu belirtmektedirler (OECD, 2009)

Gültekin ve Çubukçu (2008) “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini ve hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli kılan etmenleri belirlemek istemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, hizmet içi eğitimin kurumsal yararlarıyla ilgili maddelerden “üretilen hizmetin niteliğini artırır”, “hizmette verimliliği artırır” ve “yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır” maddelerine tamamen katılmaktadırlar. Öğretmenler, “kurumun kendisini yenilemesini kolaylaştırır”, “çalışanların yenilik ve gelişmelere kolaylıkla uyumuna yardım eder”, “kurumda iletişim ve etkileşimi artırır”, “kurumun toplumdaki saygınlığını artırır”, “kurumdaki üst kademe ve alanlara personel hazırlar”, “personelin işinden ve başkasından şikayetlerini en aza indirir”, “personel arasındaki anlaşmazlık ve disiplin olaylarını azaltır” ve “kurumun bakım, onarım ve amortisman giderlerini azaltır” maddelerine ise katıldıklarını ifade etmektedirler.

Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitimin bireysel yararlarına ilişkin olarak “öğretmenin işinde güven duygusunu artırır” maddesine tamamen katılmaktadırlar. Bunun yanında, öğretmenler sırasıyla “öğretmenin moralini yükselterek iş verimini artırır”, “yeni öğrenmeler yoluyla mesleki doyum sağlar” “öğretmenin işinde sınama yanılma süresini kısaltır”, “öğretmenin işindeki istekliliğini ve motivasyonunu artırır”, “öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin gelişmesine yardımcı olur” “öğretmene kendi görevleri dışındaki işleri yapabilme yeterliği kazandırır”, “hizmet ettiği kurumda yükselme olanağı sağlar”, “öğretmenin işindeki memnuniyetsizliğini azaltır”, “öğretmene kurum içinde ve dışında saygınlık kazandırır” ve “iş arkadaşları arasındaki uyuşmazlıkları azaltır” maddelerine ise katıldıklarını belirtmektedirler.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aşağıda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumlarıyla ilişkisiyle ilgili yurt dışında yürütülen araştırma ve çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bosley (2004) “İkili Öğrenim Yapan Bölge Üniversitesindeki Geçici Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimi ve İş Doyumu” adlı doktora çalışmasında yardımcı öğretim elemanlarının belirli mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarıyla genel iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca mesleki gelişim aktivitelerine katılanların iş doyum düzeylerini, bu etkinliklere katılım derecelerini, katılım nedenlerini ve bu etkinliklere katılımlarının öğretmenlerin öğretim performanslarını nasıl geliştirdiğini de incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ise mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin genel olarak işlerinde doyuma sahip olduklarını ve katıldıkları bu etkinliklerden de memnun olduklarını belirtmiştir. Ancak mesleki gelişime katılımla iş doyumları arasında doğrudan herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Meagher (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimi, iş doyumları ve çalışma koşulları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, etkili mesleki gelişimin özelliklerini ve bu özelliklerin öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma şartlarıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle iş doyumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun bir nedeni olarak da öğretmenlerin iş doyumlarını katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin yanında birçok faktörün de etkileyebileceği ihtimalini belirtmiştir.

Bennett’in (2006) “Yüksek Öğretimde Bilgi Teknolojileri Uzmanları için Sürekli Mesleki Gelişim ve İş Doyumu Arasındaki İlişki ” adlı doktora çalışmasında; mesleki eğitimle iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla sürekli mesleki gelişime ayrılan saat, genel iş doyumları ve yönetici ve yönetici olmayan uzmanların mesleki gelişime katılım nedenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Mesleki gelişime katılma saatleri ile iş doyumları arasında bir ilişki bulunmazken, yöneticilerin mesleki gelişime katılımları ile iş doyumları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonucun olası bir nedeni olarak, yöneticilerin katıldıkları etkinliklerinde öğrendiği yeni teori ve düşüncelerin, var olan işlerine daha farklı bir açıdan bakmalarına yol açtığını ve bu yeni yaklaşımları denemek istediklerinde, mevcut işlerindeki kısıtlamaların onlarda bir hayal kırıklığı yaratma ihtimalini öne sürmüş ve negatif yönde çıkan bu ilişki üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Lee (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre danışmanlık, yönetici desteği, mesleki gelişim ve iş birliğinin birlikte öğretmenlerin iş doyumunu yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, kıdem fark etmeksizin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkisi olan mesleki gelişim ve iş birliğinin, okullarda öğretmenleri yetişkin öğrenenler olarak destekleyen uygulamalar düzenlemenin önemini gösterdiğini ileri sürmüştür.

Al-Belushi (2009) “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Aktivitelerine karşı Algıları” adlı çalışmasında öğretmenler, en fazla katıldıkları iki mesleki gelişim etkinliğini; kıdemli öğretmenlerle ya da danışmanla dersin tartışılması ve meslektaşlarla yapılan fikir alışverişleri olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler en yararlı olduğunu düşündükleri etkinlikleri de danışman ve diğer öğretmenlerle dersin tartışılması ve akran gözlemleme olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri etkinlikler ise eğitim programı hazırlama ve uluslararası konferanslara katılım olarak ortaya çıkmıştır.

Ruberto (2003) Amerika’da yürüttüğü “Kıdemli Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Araştırılması” adlı doktora çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun, katıldığı mesleki gelişim aktivitesinin yararlı, ilgili ya da konuyla alakalı olması durumunda, mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve öğretim becerilerinin sürdürülüp, korunması için bu aktiviteleri gerekli bulduklarını ortaya koymuştur.

Evans (1998) çalışmasında Henrico İlçesi Mesleki Gelişim Planının dört farklı boyutu altında (yapılandırılmış gelişim planı, bireysel gelişim planı, meslektaşlarla ortaklık ve akran gelişim programı) öğretmenlerin görüş farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin orta öğretim ve lise öğretmenlerine göre sürekli mesleki gelişim fırsatlarından büyük ölçüde daha fazla memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca meslektaşlarla ortak çalışma etkinliğine katılan ilköğretim öğretmenlerinin, sürekli gelişim için daha fazla fırsata sahip oldukları için, yapılandırılmış gelişim seçeneğine katılan ortaöğretim ve lise öğretmenlerine göre daha fazla memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Öğretmenler, okul türü fark etmeksizin akran desteği ve etkileşim sağlayan meslektaşlarla çalışma ve yapılandırılmış gelişim aktivitelerine katılmayı bireysel çalışmadan daha memnun edici

bulmaktadırlar. Belirli mesleki gelişim aktiviteleri ve yöneticinin rolü öğretmenlerin mesleki gelişim memnuniyetini belirlemede en önemli faktörler olarak bulunmuştur.

Komba ve Nkumbi (2008) “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları ve Uygulamaları: Tanzania” adlı çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının sürdürülebilirliğinin ve sürekliliğinin büyük ölçüde onların okul düzeyinde birçok paydaşın yanı sıra bakanlığın sağlayacağı gerekli kaynak desteğini almalarına bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca şu anki mesleki gelişim olanaklarının geçici, düzensiz, plansız ve koordinasyonsuz olduğunu belirtmiş ve mesleki gelişimin her düzeyde stratejik planlara dahil edilmesi ve bunun için de bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yates (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Algıları” adlı çalışmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve çalıştıklarıyla okul türleriyle, katıldıkları mesleki gelişim aktivitelerinin tür ve süreleri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ancak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Price (2008) “Okul İklimi Üzerinde Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Mesleki Gelişimin Etkisine Yönelik Öğretmen Algıları” adlı doktora çalışmasında sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarıyla, öğretmen öğrenci ilişkisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu, sürekli mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin okul iklimi ve öğrenci- öğretmen ilişkisi üzerine algılarını ne derece etkilediğini ve sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yöntemlerini ne derecede etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini artırmada başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Mesleki gelişim aktivitelerine katılan öğretmenler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirmek için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin ister yeni stratejiler sunsun, ister kullanmakta oldukları stratejileri geliştirmeye yönelik olsun, sınıf yönetimini geliştirmede yararlı olduklarını düşünmektedirler.

Hailu ve Jabessa (2010) tarafından yürütülen çalışmanın amacı öğretmenlerin okul temelli sürekli mesleki gelişim üzerine algılarını kendi bakış açılarından anlamak ve öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri belirlemektir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri okul temelli mesleki gelişimin literatürdeki kapsam ve kavramlarıyla öğretmenlerin algıladıkları arasında bir uyumsuzluk olduğudur. Katılımcılar mesleki gelişimi meslektaşlarla birlikte bir beceri eğitimi ve kariyer gelişimi olarak tanımlamıştır. Fakat literatürde ve politikada öğretmenlerin yaşam boyu gelişimleri yoluyla öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesi ve okulda mesleki öğrenme topluluğu yaratılmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Inyoung ve Loadman (1994) çalışmalarında, öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen faktörler arasında mesleki gelişimin önemli bir yüzdeyle ilk sıralarda olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenlerin iş doyumlarının hem içsel hem de dışsal ödüllerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre iş doyumunu etkileyen tahmini değişkenler; maaş, mesleki gelişim olanakları, mesleki görev, mesleki özerklik, çalışma şartları, meslektaşlarla etkileşim ve öğrencilerle etkileşimdir. İş doyumunu etkileyen bu unsurlar önceki araştırmaların çoğunu doğrular ve destekler şeklindedir.

Griffin (2010) ise araştırmasında Bahamalı öğretmenlerin Jamaikalı öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu çünkü Bahamalı öğretmenlerin gelişimi çağırان bir çevre yaratma ve sürdürme yeteneğine sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca eğer öğretmenler kaynak yetersizliğinden dolayı bu ilham verici ortamı yaratma kabiliyetinden yoksun olurlarsa, iş tatminsizliğinin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Araştırmada aynı şekilde gelişim olanağı (kişinin mesleki becerilerini ilerletme imkanı) meslekte büyük ölçüde motive edici bulunmuştur.

Fuming ve Jiliang (2007) araştırmalarında öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak için öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin göreve başladıklarında bunun yaşam boyu süren bir yolculuk olduğunu düşündüklerini ve bu yüzden onlara yeterliliklerini geliştirecekleri, kendilerini gerçekleştirebilecekleri mesleki fırsatlar sunmanın gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Okulların öğretmenleri işleri süresince

ya da iş dışında belirli aralıklarla ileri çalışma yapmaya teşvik etmeleri gerektiğini, böylece de öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirebileceklerini ve öğretimleri sırasında kendi değerlerinin farkına varabileceklerini ileri sürmüşlerdir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde çalışma yapmaya uygun olduğu için bu model seçilmiştir (Karasar, 2005).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çankırı ili merkezinde bulunan 16 ilköğretim okulunda görev yapan 496 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan okulların ve öğretmenlerin ulaşılabilecek konumda olmalarından dolayı, ayrıca örneklem belirlenmemiş, evren kapsamında bulunan tüm okullardaki öğretmenlere ölçme aracı gönderilmiştir. Uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerden 236'sının ölçme aracı tam ve eksiksiz olarak doldurulduğu için değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre, evrenin % 47,58'ine ulaşıldığı ve bu oranın yeterli olduğu söylenebilir (Krejcie ve Morgan, 1970; Akt. Ural ve Kılıç, 2005, s. 43). Örneklemde bulunan okullardaki öğretmenlerden 236'sı ölçme araçlarına gönüllü ve tam olarak cevap vermiş, ölçme araçlarını dikkatli biçimde ve tam olarak doldurmamaları kapsam dışı bırakılmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo-1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

	Kategori	f	%
Öğretmenlerin Cinsiyetleri	Kadın	111	47
	Erkek	125	53
	Toplam	236	100

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, yarıdan çok az fazlasının (% 53) erkek, yarıya yakınının (% 47) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından birbirine eşit olarak dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo-2
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Bilgiler

	Kategori	f	%
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	2-5 yıl	34	14
	6-10 yıl	71	30
	11-15 yıl	46	20
	16-50 yıl	38	16
	21 yıl ve üzeri	47	20
	Toplam	236	100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30’u 6-10 yıllık kıdeme sahipken, öğretmenlerin beşte biri (% 20) 11-15 yıl arası ve 21 ve yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin % 15’i 2-5 yıl kıdeme sahipken, yine % 15’lik bir kısımdaki öğretmenlerin 16-20 yıllık öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo-3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bilgiler

	Kategori	f	%
Öğretmenlerin Branşları	Sınıf Öğretmeni	109	46
	Fen Bilimleri ve Matematik	32	14
	Sosyal Bilimler ve Türkçe	50	21
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	23	10
	Yabancı Dil	21	9
	Toplam		236

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin dörtte ikisine (% 46) yakınının sınıf öğretmeni, beşte ikisinden biraz fazlasının ise Sosyal Bilimler ve Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin beşte biri (% 10) Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi, % 14'ü Fen bilimleri ve Matematik ve % 9'u da Yabancı Dil öğretmenidir. Buna göre araştırmanın nitel bir çalışma olduğu göz önüne alınarak, merkez ilköğretim okulunda görev yapan yeterince sınıf ve branş öğretmenlerine ulaşıldığı söylenebilir.

Çalışmada uygulama yapılan okulların listesi ve bu okullara ilişkin izin yazıları ek 9 ve 11'de verilmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle çalışma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür incelenerek çalışmanın kavramsal çerçevesi ortaya konmuştur. Sonraki aşamada, araştırmada seçilen betimsel tarama modeline dayalı olarak toplanacak ampirik verilerin elde edilmesi için gereken ölçme araçları belirlenmiştir. Buna göre, çalışmada veriler üç tür ölçme aracıyla toplanmıştır. Bu araçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını belirlemek için OECD tarafından uygulanan TALIS anketi
2. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek

3. Öğretmenlerin iş doyumlarını ortaya koymaya yönelik iş doyum ölççeği

Ayrıca, ölçme aracında öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin de maddeler yer almıştır. Bunlar; cinsiyet, branş ve kıdeme ilişkin bilgilerdir.

4.3.1. OECD TALİS Öğretmen Anketi

Genel olarak dünyada ve üyesi olan ülkelerde yüksek yaşam standartlarını başarmaya yönelik politikalar üretmekte olan ve Türkiye'nin de bir üyesi olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) bünyesinde kurulan Eğitim Direktörlüğü (EDU) yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, eğitim sistemlerinde fırsat eşitliğini ve kaliteyi sağlayacak politik öneriler üretmeyi amaçlamaktadır. OECD EDU tarafından düzenlenen ve Avrupa Komisyonu'nca desteklenen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-TALIS bu alanda yapılan ilk geniş çaplı araştırma olma özelliği taşımaktadır (OECD, 2009).

TALIS'in amacı ülkelere etkili okullar için gerekli olan şartları teşvik eden politikaları gözden geçirmeleri ve geliştirmeleri için yardımcı olmaktır. TALIS ülkelerce seçilen politikalarla ilgili sorunları gidermek için basamaklardan oluşan anketler olarak kavramsallaştırılabilir. TALIS ilk turda hem devletteki hem de özel sektördeki alt orta öğretime odaklanarak öğretmenlerin gelişimlerinin önemli yönlerinin yanında, onların inanç, tutum ve uygulamalarını, geri bildirim ve değerlendirmeleri ve okul liderliğini 24 ülkenin katılımıyla incelemiştir (OECD, 2009).

Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 24 ülkenin katıldığı araştırma ile okul liderliğinin rolü ve işlevleri, öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesi ve desteklenmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimleri, sınıfta öğretilme ve öğrenme yaklaşımları alanlarında veri toplanmıştır. OECD'nin Uluslar arası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) katılımcı ülkelere ortaokul öğretmenlerini temsilen 70 binden fazla öğretmen ve yöneticiden toplanan verilere dayalı öğrenme ve öğretme koşulları üzerine ilk kez uluslar arası anlamda karşılaştırmalı bir bakış açısı sunmuştur (OECD, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını belirlemek amacıyla TALİS (2010) Türkiye Raporu Öğretmen Anketi kullanılmıştır. İki kısımdan oluşan ankette ilk kısımda; kurslar / çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs), eğitim konferansları veya seminerleri, diploma/sertifika programları (örneğin y.lisans / doktora programları), diğer okullara yapılan inceleme gezileri, mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları, mesleki konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma, meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme, etkinlikleri olmak üzere 7 etkinliğe son iki yıldaki katılım durumları sorulmuş, ikinci kısımda ise bu etkinliklere katılımlarının mesleki gelişimleri üzerindeki etki düzeyine ilişkin sorular yer almıştır.

4.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (TAP)

Torff, Sessions ve Brynes'in (2005) geliştirmiş oldukları mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği (Teachers Attitudes About Professional Development, TAP) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının ölçülmesinin teorik ve pratik yararlılığı için bir dizi geçerlilik çalışmaları ile desteklenmiştir. Ölçeğin uygunluk, geçerlilik ve iç tutarlık kriterleri, mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili (çalıştaylar, dergi, vb.) 44 madde arasından seçim yapmak için kullanılmıştır. Ön teste 20 eğitim uzmanı, 44 maddenin her birini mesleki gelişime yönelik olumlu ya da olumsuz tutum olarak sınıflandırmıştır. İlk çalışmada 66 öğretmenin yanıtlarına göre lojistik regresyon analizi sonucunda ölçek 9 maddelik hale getirilmiştir. 176 öğretmenin katıldığı ikinci çalışma sonucunda da yeterli bir iç tutarlık-güvenirlik ile varyans yüzdesi daha yüksek bulunarak ölçek 5 maddeye düşürülmüştür. 59 öğretmenin katılımıyla yapılan üçüncü çalışmada ölçek genel olarak istikrarlı bir faktör yapısı, yüksek iç tutarlılık-güvenirlik, tatmin edici bir yapı ve ayırt edici bir geçerlilik kazanmıştır. Ölçekteki olumsuz ifade edilen sorular (2. ve 5. madde) ters kodlanmış ve ölçeğin güvenilirliğini ölçen Cronbach Alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır.

Orijinal dili İngilizce olan ölçek, yazarlarından gerekli izin alınarak üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Türkçe dil bilgisi ve uygunluğu açısından da Türk dili uzmanı tarafından incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (TAP) için uygulama öncesinde örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. 109 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde yapılan geçerlik çalışması için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde ilk olarak, ölçekteki maddelerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için yapılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Test of Sphericity testleri sonucunda ölçekteki maddelerin faktör analizi için oldukça uygun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, faktör analizinde ölçekteki 5 maddenin tek bir boyutta toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin ,585 ile ,844 arasında değiştiği görülmüştür. Bunun yanında, açıklanan toplam varyansın 57,365 gibi tek bir boyut için yüksek bir değer olduğu saptanmıştır.

Söz konusu ölçeğin güvenirlik analizi için ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonlarının ,422 ile ,707 arasında gerçekleştiği görülmüştür. Ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise ,801 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin orijinaline paralel biçimde, geçerlik ve güvenirlik açısından oldukça kullanışlı olduğu söylenebilir. Faktör analizi ve Cronbach Alfa güvenirlik analizi sonuçları Ek 5 ve Ek 6'da verilmiştir.

4.3.3. İş Doyum Ölçeği

Şahin (1999) hazırlamış olduğu iş doyum ölçeğinin kapsam geçerliliği ODTÜ mastır komisyonu üyeleri tarafından kontrol edilmiştir. İlk hazırlandığında 55 maddeden oluşan ölçek çeşitli okullardaki 100 öğretmene uygulandıktan sonra faktör analizi sonucunda altı boyut ve 42 madde olarak son halini almıştır. Ölçekteki boyutlar ve bu boyutları ölçen maddeler ile Cronbach Alfa değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo-4

Ölçek Boyutları ile Boyutların Cronbach Alfa Değerleri ve Boyutu Ölçen Maddeler

İş doyumu boyutları	Cronbach Alfa	Boyutu Ölçen Maddeler
İşin kendisi	.75	6, 13, 16, 18, 25, 32, 36
Yönetim	.89	1, 5, 8, 14, 17, 20, 24, 28, 31, 33, 38
Ücret	.81	2, 9, 27, 34, 37, 39
Bireyler arası ilişkiler	.74	4, 11, 15, 21, 35
Başarı, saygınlık, tanınma	.78	3, 10, 22, 26, 30, 41, 42
Veli Öğrenci ilgisizliği	.74	7, 12, 19, 23, 29, 40
Toplam	.91	42

Söz konusu ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına yönelik olarak, geçerlik için faktör analizi ve güvenilirlik için de Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 109 öğretmenle yapılan ön uygulamada, faktör analizi işlemleri sonucunda 11 maddenin (2, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 27, 31, 34, 38. maddeler) faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle çıkartılmasına karar verilmiştir. Faktör analizinde ölçekteki maddelerin, ölçeğin orijinalinde olduğu gibi, 6 faktörde toplandığı ve toplam 31 maddenin yer aldığı görülmüştür. İlk faktörde 6, ikinci faktörde 7, üçüncü faktörde 2, dördüncü faktörde 4, beşinci faktörde 7 ve altıncı faktörde de 5 madde yer almıştır. Açıklanan toplam varyans ise 61,661 olarak çıkmıştır. Ayrıca orijinalinde üçlü derecelendirmeye (Evet, Kısmen, Hayır) düzenlenen ölçek, daha hassas veriler elde edilmesi amacıyla (araştırmacıdan izin alınarak) 5'li likert tipi ölçeğe (Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, emin değilim, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde) dönüştürülmüştür. Aralıkların sınırları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

<u>Seçenekler</u>	<u>Sınırlar</u>
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	1.81- 2.60
Emin değilim	2.61 – 3.40
Katılıyorum	3.41 – 4.20
Kesinlikle Katılıyorum	4.21 – 5.00

İş doyumu ölçeğinin iç tutarlığı için yapılan güvenilirlik analizinde ise, ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alfa katsayısı .917 olarak hesaplanırken, birinci faktörün iç tutarlık katsayısı .661, ikinci faktörün .827, üçüncü faktörün .579, dördüncü faktörün .505, beşinci faktörün .742 ve altıncı faktörün iç tutarlık katsayısı ise .793 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre, iş doyumu ölçeğinin yeterli geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. İş doyumu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları ek 7 ve ek 8’ de verilmiştir.

4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ile mesleki gelişime yönelik tutum ve iş doyumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan SPSS paket programından yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin verilere ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ile cinsiyetleri, branşları ve kıdemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek içinse Kikare testi kullanılmıştır. Çalışmada mesleki gelişim etkinliklerinin etkisine, mesleki gelişime ilişkin tutuma ve iş doyumuna yönelik elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekansın yanı sıra, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

Bunların yanı sıra, çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarının ve mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılığına yönelik bağımsız gruplar t testi, branşları ve kıdemleri bakımından farklılığına yönelik ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarıyla mesleki gelişime yönelik tutumları, mesleki gelişime yönelik tutumları ile iş doyumları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler, bu verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları tablo 5’te verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Tablo-5

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretmenlerin son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	174	73,7	62	26,3
Eğitim konferansları veya seminerleri	212	89,8	24	10,2
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	25	10,6	211	89,4
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	50	21,2	186	78,8
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	91	38,6	145	61,4
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	103	43,6	133	56,4
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme	62	26,3	74	73,7

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yılda en fazla katılım gösterdikleri mesleki gelişim etkinliği (%90) “*eğitim konferansları veya seminerler*” etkinliğidir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%74) ise bu sürede “*kurslar ya da çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)*” etkinliğine katıldığını belirtmiştir.

Bunun yanında, öğretmenlerin yarıya yakını (%44) “mesleki konularda bireysel ya da ortak araştırma” yaptığını, beşte ikisine yakını (%39) “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları” etkinliğine ve dörtte birinden biraz fazlası (%26) da “meslektaşlara rehberlik etme, gözleme ve yetiştirme” etkinliğine katıldığını ifade etmiştir. “diğer okullara yapılan inceleme gezileri” etkinliğine katılan öğretmenlerin oranı ise beşte birden (%21) biraz fazladır. Buna karşılık, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olarak en az katılım (%11) gösterdikleri etkinlik ise yüksek lisans ya da doktora programları gibi bir “diploma veya sertifika programı”dır.

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Tablo-6
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları

Öğretmenlerin son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri	Erkek		Kadın		Kikare	p
	F	%	f	%		
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	84	67,2	90	81,2	2,849	,011*
Eğitim konferansları veya seminerleri	112	89,2	100	90,1	0,15	,538
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	16	12,2	9	8,1	1,367	,169
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	22	17,6	28	25,2	2,047	,102
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	42	33,6	49	41,1	2,759	,063
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	55	44	48	43,2	0,14	,506
Meslektaşlara rehberlik etme, gözleme ve yetiştirme	29	23,2	33	29,7	1,294	,161

*p<0,05

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliğine katılma durumlarının cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan ki-kare testi bulguları erkek ve kadın öğretmenlerin söz konusu mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranlarının genel olarak birbirine yakın

olduğunu göstermiştir. Ancak, tabloda görülen mesleki gelişim etkinliklerinden “kurslar/çalıştaylar” etkinliğine katılma oranlarında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki (0,011, $p < 5$) bulunmuştur. Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin kurslara ya da çalıştaylara erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmış oldukları görülmüştür.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Branşları Arasındaki İlişki

Tablo-7

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Branşları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları

	Branş	f	%	Chi2	p
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	Sınıf öğretmeni	85	77,3	6,621	,157
	Fen bilimleri ve Matematik	27	84,4		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	34	68		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	16	69,6		
	Yabancı dil	12	57,1		
Eğitim konferansları veya seminerleri	Sınıf öğretmeni	100	90,9	3,782	,436
	Fen bilimleri ve Matematik	30	93,8		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	42	84		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	22	95,7		
	Yabancı dil	18	85,7		
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	Sınıf öğretmeni	16	14,5	6,035	,197
	Fen bilimleri ve Matematik	2	6,2		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	6	12,0		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	0	0		
	Yabancı dil	1	4,8		
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	Sınıf öğretmeni	21	19,1	8,900	,064
	Fen bilimleri ve Matematik	10	31,2		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	13	26		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	6	26,1		
	Yabancı dil	0	0		
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	Sınıf öğretmeni	36	32,7	5,994	,200
	Fen bilimleri ve Matematik	17	53,1		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	23	46,0		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	8	34,8		
	Yabancı dil	7	33,3		
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	Sınıf öğretmeni	15	41,8	,983	,912
	Fen bilimleri ve Matematik	28	50,0		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	19	46,0		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	18	39,1		
	Yabancı dil	23	42,9		
Meslektaşlara rehberlik	Sınıf öğretmeni	31	28,2	3,188	,527

etme, gözlemleme ve yetiştirme	Fen bilimleri ve Matematik	10	31,2		
	Sosyal bilimler ve Türkçe	14	28,0		
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	4	17,4		
	Yabancı dil	3	14,3		

Tabloda görülen ki-kare testi bulguları öğretmenlerin branşlarıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları arasında bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir. Buna rağmen mesleki gelişim etkinliklerinden “kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)”, “diğer okullara yapılan inceleme gezileri”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları”, “meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme” etkinliklerine Fen bilimleri ve Matematik öğretmenlerinin, “eğitim konferansları veya seminerler” etkinliğine ise Güzel sanatlar ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdikleri göze çarpmaktadır.

Bununla birlikte, “diploma veya sertifika programlarına” güzel sanatlar branşından, “diğer okullara yapılan inceleme gezilerine” ise yabancı dil branşından hiçbir öğretmenin katılmamış olması da dikkati çekmektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki

Tablo-8

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ile Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Kikare Testi Bulguları

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Kıdem	F	%	Chi2	p
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	2-5	20	58,8	8,796	,066
	6-10	53	74,6		
	11-15	36	78,3		
	16-20	25	65,8		
	21+	40	85,1		
Eğitim konferansları veya seminerleri	2-5	32	94,1	5,064	,278
	6-10	67	94,4		
	11-15	41	89,1		

	16-20	33	86,8		
	21+	39	83,0		
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	2-5	3	8,8	2,208	,698
	6-10	8	11,3		
	11-15	5	10,9		
	16-20	2	5,3		
	21+	7	14,9		
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	2-5	7	20,6	,304	,990
	6-10	14	19,7		
	11-15	11	23,9		
	16-20	9	21,1		
	21+	11	21,3		
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	2-5	10	29,4	2,784	,595
	6-10	25	35,2		
	11-15	21	45,7		
	16-20	16	42,1		
	21+	19	40,4		
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	2-5	15	44,1	1,366	,850
	6-10	28	39,4		
	11-15	19	41,3		
	16-20	18	47,4		
	21+	23	48,9		
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme	2-5	4	11,8	1,366	,007*
	6-10	18	25,4		
	11-15	13	28,3		
	16-20	6	15,8		
	21+	21	44,7		

*p<0,05

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım durumlarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ki-kare testi bulgularına göre öğretmenlerin “*Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme*” etkinliğine katılımlarının kıdemlerine göre anlamlı bir ilişki ($0,007 < p=0,05$) gösterdiği anlaşılmıştır. Çıkan sonuca göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarına daha fazla rehberlik yaptığı, onları gözleme ve yetiştirme etkinliğine genç öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular tablo 9’da verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Genel Görüşleri

Tablo-9

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerine Ait, Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Öğretmenlerin son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri	Etkisi olmadı		Az oldu		Kısmen oldu		Çok oldu		Toplam	\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	F	%			
Kurslar/Çalıştaylar(eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	10	5,8	37	21,6	104	60,8	20	11,7	171	2,78	,724
Eğitim konferansları veya Seminerleri	14	6,9	37	18,1	128	62,7	25	12,3	204	2,80	,737
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	4	15,4	8	30,8	5	19,2	9	34,6	26	2,73	1,116
Diğer okullara yapılan inceleme Gezileri	6	11,5	7	13,5	19	36,5	20	38,5	52	3,02	1,000
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	7	8,1	16	18,6	45	52,3	18	20,9	86	2,86	,842
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	5	5,1	11	11,1	57	57,6	26	26,3	99	3,05	,761
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme	2	3,2	12	19,4	30	48,4	18	29,0	62	3,03	,786

Mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok “*mesleki konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma*”, “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme*” ve “*diğer okullara yapılan inceleme gezileri*” gibi mesleki gelişim etkinliklerinin yapmış oldukları öğretim faaliyetlerine ve mesleki yaşamlarına, diğer etkinliklere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin “*diploma veya sertifika programlarının*” etkililiğini en düşük düzeyde değerlendirdikleri göze çarpmaktadır.

5.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkiliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

Tablo – 10

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkiliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t-testi Bulguları

Öğretmenlerin son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi	Erkek		Kadın		T	P
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	2,63	,766	2,92	,657	-2,688	,008*
Eğitim konferansları veya seminerleri	2,77	,766	2,84	,707	-685	,494
Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	2,53	1,179	3,11	,928	-1,281	,212
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	2,91	1,240	3,10	,772	-,678	,501
Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	2,78	,974	2,93	,712	-,876	,383
Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	2,96	,774	3,15	,743	-1,212	,228
Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme	3,00	,871	3,06	,716	-,310	,758

*p<0,05

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik genel olarak görüşleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki saptanmamıştır. Ancak “*kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)*” etkinliğinin etkili olması konusunda öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki ($0,008 < p = 0,05$) vardır. Bu bulguya göre kadın öğretmenler bu etkinliğin mesleki gelişimlerinde etkili olduğunu düşünürken, erkek öğretmenler çok etkili olmadığını düşünmektedirler. Bulgulara göre erkek ve kadın öğretmenlerin en etkili olarak belirttikleri etkinliklerden biri “*mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma*” etkinliği olurken, diğer yandan “*diploma*

veya sertifika programları” etkinliğinin etkili olduğuna kadın öğretmenlerin daha çok katıldıkları da göze çarpmaktadır.

5.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığı

Tablo-11
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Bulguları

Mesleki gelişim etkinlikleri	Branşlar											f	p
	Sınıf Öğretmeni		Fen Bilimleri ve Matematik		Sosyal Bilimler ve Türkçe		Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi		Yabancı dil				
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Kurslar/Çalıştaylar	2,84	,702	2,58	,857	2,74	,780	2,94	,574	2,79	,579	,847	,497	
Eğitim konferansları ya da seminerleri	2,81	,660	2,52	,911	2,86	,783	2,95	,653	2,94	,748	1,548	,190	
Diploma/Sertifika programları *													
Diğer okullara yapılan İnceleme gezileri	3,04	,878	2,90	1,10	2,92	1,11	3,33	1,21	**	-	,277	,842	
Mesleki gelişim için çalışma grupları	2,81	,792	2,81	,981	2,87	,968	3,11	,601	2,86	,690	,236	,917	
Mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma	2,98	,780	3,25	,856	3,13	,757	3,00	,866	2,89	,333	,540	,707	
Meslektaşlara rehberlik, gözlemleme ve yetiştirme	3,07	640	3,00	1,11	2,94	,854	3,25	,957	3,00	1,00	,145	,965	

* Bu etkinliğe, fen bilgisi, güzel sanatlar ve yabancı dil branşlarındaki öğretmenlerin katılım sayıları az olduğundan (n=2, 1, ve 0) bu etkinliğe ilişkin analiz yapılmamıştır.

* “Diğer okullara yapılan inceleme gezileri” etkinliğine yabancı dil branşından hiçbir öğretmen katılmadığı için bu branş analize tabi tutulmamıştır.

Tablo 11’de yapılan ANOVA (tek yönlü varyans) analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşleriyle branşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle, çalışmanın örnekleminde yer alan farklı branşlardaki öğretmenlerin, mesleki gelişime yönelik çeşitli etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisinin benzer olduğu söylenebilir.

5.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo-12
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Bulguları

Mesleki gelişim etkinlikleri	Mesleki kıdem											f	p
	2-5		6-10		11-15		16-20		21+				
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Kurslar/Çalıştaylar	2,80	,616	2,60	,807	2,94	,694	2,64	,727	2,98	,620	2,286	,062	
Eğitim konferansları ya da seminerleri	2,94	,772	2,68	,709	2,84	,638	2,95	,817	2,94	,778	,944	,440	
Diploma/Sertifika programları **													
Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	2,86	1,06	2,71	1,13	3,36	,809	2,89	1,16	3,27	,786	,906	,468	
Mesleki gelişim için çalışma grupları	2,89	,601	2,92	,796	3,05	,911	2,09	,944	3,00	,707	2,978	,024*	
Mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma	3,07	,258	3,22	,698	3,17	,786	2,69	1,07	3,00	,739	1,409	,237	
Meslektaşlara rehberlik, gözlemleme ve yetiştirme	2,75	,957	3,00	,882	3,23	,725	2,67	1,03	3,10	,641	,687	,604	

* p < 0.05

** Bu etkinliğe, 2-5 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin katılım sayıları az olduğundan (n=3 ve 2) bu etkinliğe ilişkin analiz yapılmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemleriyle mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik düşünceleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda “*Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*” etkinliğinin etkililiğine yönelik öğretmenlerin kıdemleriyle görüşleri arasında anlamlı bir fark (0,024 $p < 0,05$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonucunda, öğretmenlerin “*Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*” etkinliğinin etkililiğine yönelik görüşleri arasında, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine, 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10, 11-15 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki (özellikle 16-20 yıl) öğretmenlere göre “*mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*” etkinliğinin yaptıkları öğretim ve mesleki yaşamları üzerinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

5.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular

5.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Tablo-13

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	Ss
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
Mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olur.	89	37,7	116	49,2	19	8,1	9	3,8	3	1,3	4,18	,833

Eğer hizmet içi faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa katılmazdım.	35	14,8	78	33,1	49	20,8	40	16,9	34	14,4	3,16	1,28
Mesleki gelişim çalışmaları zaman harcamaya değer çalışmalardır.	62	26,3	108	45,8	32	13,6	29	12,3	5	2,1	3,82	1,03
Katıldığım öğretmen eğitim çalışmaları sayesinde kendimi geliştirdim.	43	18,2	101	42,8	48	20,3	39	16,5	5	2,1	3,58	1,03
Mesleki gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerine çok etkili olmadı.	22	9,3	86	36,4	52	22	66	28	10	4,2	3,18	1,07
Toplam											3,58	,755

Tablo 13'teki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu ($\bar{x} = 3,58$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tutumlarının en yüksek olduğu madde ($\bar{x} = 4,18$) “*mesleki gelişim çalışmaları yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olur*” maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretmenlerin tutumları katılıyorum düzeyindedir. Ayrıca, “*Mesleki gelişim çalışmaları zaman harcamaya değer çalışmalardır.*” ve “*Katıldığım öğretmen eğitim çalışmaları sayesinde kendimi geliştirdim.*” maddelerine yönelik öğretmenlerin tutumları da katılıyorum düzeyinde çıkmıştır. Diğer yandan, öğretmenlerin “*Eğer hizmet içi faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa katılmazdım*”, ve “*Mesleki gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerinde çok etkili olmadı.*” maddelerine ilişkin ise kararsız bir tutuma sahip oldukları görülmektedir.

5.3.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo- 14
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t- testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kadın	111	3,73	,705	2,82	0,005*
Erkek	125	3,45	,777		

*p<0,05

Tablo 14’te öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna yönelik yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (t=2,82; P=0,005). Buna göre, kadın öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarının erkek öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmüştür.

5.3.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo-15

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Branşa Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Branş	N	\bar{x}	Ss	f	P
Sınıf öğretmeni	110	3,66	,771	1,99	0,96
Fen Bilimleri ve Matematik	32	3,37	,759		
Sosyal Bilimler ve Türkçe	50	3,42	,814		
Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	23	3,79	,653		
Yabancı Dil	21	3,64	,501		
Toplam	236	3,58	,755		

Tablo 15, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında branşlarının etkisi olup olmadığına ilişkin bulguları vermektedir. Yapılan ANOVA (tek yönlü varyans) analizine göre, öğretmenlerin branşları bakımından mesleki gelişimlerine yönelik tutumlarında farklılık çıkmamıştır (F=1,99 ve P=0,96). Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı branşlardan olmalarının onların mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı farklılık oluşturacak ölçüde etkilemediği söylenebilir.

5.3.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo-16

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Kıdem	N	\bar{x}	Ss	f	P
2-5 yıl	34	3,50	,625	,687	,602
6-10 yıl	71	3,56	,724		
11-15 yıl	46	3,60	,685		
16-20 yıl	38	3,50	,852		
21 ve üzeri yıl	47	3,73	,871		
Toplam	236	3,58	,755		

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki gelişime yönelik tutumları arasında, yapılan ANOVA testi bulgularına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (F=,687 ve P=,602). Bu sonuca göre, öğretmenlerin meslekte yeni olmaları ya da daha kıdemli olmaları onların mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo-17

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları

		Mesleki gelişim etkinlikleri													
		Etkinlik 1		Etkinlik 2		Etkinlik 3		Etkinlik 4		Etkinlik 5		Etkinlik 6		Etkinlik 7	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Tutum		,019	,775	-,039	,553	,024	,717	,115	,077	,061	,351	,093	,154	,211	,001*

*p<0,05

Tablo 17’de Pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sadece “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemeleme, yetiştirme*” etkinliğine katılımları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,211$, $p<0,05$). Bu bulguya göre, mesleki gelişime ilişkin tutumu daha olumlu olan öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik etme, onları gözlemeleme ve yetiştirme etkinliğine diğer öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur.

5.5. Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin betimsel bulgular, alt boyutlarıyla birlikte tablo 18’de verilmiştir.

Tablo- 18
Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	MADDELER	Kesinlikle katılıyor		Katılıyor		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		\bar{x}	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		

YÖNETİM BOYUTU	Okulda adaletli bir görev dağılımı var.	45	19,1	109	46,2	41	17,4	34	14,4	7	3,0	3,64	1,040
	Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.	56	23,7	113	47,9	47	19,9	13	5,5	7	3,0	3,84	,950
	Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.	12	5,1	23	9,7	25	10,6	114	48,3	62	26,3	2,19	1,088
	Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.	59	25,0	104	44,1	40	16,9	24	10,2	9	3,8	3,76	1,057
	Okul müdürü öğretmenlere eşit davranıyor.	56	23,7	114	48,3	41	17,4	17	7,2	8	3,4	3,82	,988
	Okul müdürünün tutumunu, sert ve katı buluyorum.	6	2,5	19	8,1	38	16,1	112	47,5	61	25,8	2,13	,977
	Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.	51	21,6	112	47,5	42	17,8	27	11,4	4	1,7	3,76	,975
	Toplam											3,78	,767
İŞİN KENDİSİ	Öğretmenlik tam bana göre.	81	34,3	103	43,6	39	16,5	9	3,8	4	1,7	4,05	,902
	Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.	19	8,1	43	18,2	33	14,0	84	35,6	57	24,2	2,50	1,260
	Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansı veriyor.	38	16,1	82	34,7	52	22,0	40	16,9	23	9,7	3,43	2,314
	İş arkadaşlarımla karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşıyorum.	61	25,8	133	56,4	23	9,7	18	7,6	1	0,4	4,00	,838
	Okulda görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.	35	14,8	125	53,0	56	23,7	16	6,8	4	1,7	3,72	,858
	Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.	69	29,2	114	48,3	42	17,8	8	3,4	3	1,3	4,01	,850
	Öğretmenlik beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.	4	1,7	11	4,7	23	9,7	110	46,6	87	36,9	1,87	,892
	Toplam											3,71	,593

BİREYLER ARASI İLİŞKİ	Okulda sevmediğim insanlar var.	24	10,2	53	22,5	14	5,9	93	39,4	52	22,0	2,59	1,322
	Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarımı yerine getiriyor.	57	24,2	124	52,5	37	15,7	15	6,4	3	1,3	3,92	,874
	Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.	4	1,7	19	8,1	23	9,7	134	56,8	56	23,7	2,07	,899
	Okulda rahatsız edici dost-ahbap ilişkileri var.	4	1,7	21	8,9	42	17,8	115	48,7	54	22,9	2,17	,942
	Toplam											3,76	,695
BAŞARI, SAYGINLIK, TANINMA	Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.	51	21,6	114	48,3	43	18,2	24	10,2	4	1,7	3,78	,955
	Öğretmenlik, bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	71	30,1	116	49,2	29	12,3	15	6,4	5	2,1	3,99	,934
	Okulumu seviyorum.	83	35,2	107	45,3	28	11,9	13	5,5	6	2,1	4,06	,939
	Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.	50	21,2	133	56,4	36	15,3	13	5,5	4	1,7	3,90	,854
	Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.	25	10,6	33	14,0	45	19,1	66	28,0	67	28,4	2,50	1,319
	Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağı sağlıyor.	17	7,2	82	34,7	59	25,0	63	26,7	15	6,4	3,10	1,073
	Toplam											3,83	,615
VELİ/ÖĞRENCİ İLGİSİZLİĞİ	Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.	113	47,9	85	36,0	9	3,8	21	8,9	8	3,4	4,16	1,076
	Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.	99	41,9	94	39,8	12	5,1	26	11,0	5	2,1	4,08	1,048
	Öğretmenliğin toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.	99	41,9	94	39,8	17	7,2	16	6,8	10	4,2	4,08	1,069
	Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.	73	30,9	89	37,7	17	7,2	42	17,8	15	6,4	3,69	1,255

	Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğini düşürüyor.	67	28,4	96	40,7	17	7,2	50	21,2	6	2,5	3,71	1,164
	Toplam											3,94*	,753
ÜCRET	Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.	34	14,4	90	38,1	49	20,8	56	23,7	7	3,0	4,08	1,086
	Öğretmenlik özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.	38	16,1	64	27,1	38	16,1	76	32,2	20	8,5	3,10	1,254
	Toplam											3,23*	,903
	Genel Toplam											3,32	,462

*Veli/öğrenci ilgisizliği ve ücret boyutundaki olumsuz maddeler ters çevrilerek ($3,94=2,76$ ve $3,23=2,05$) yorumlanmıştır.

Tablo-18'in devamı

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğretmenler genel olarak ortalama bir iş doyumuna ($\bar{x}=3,32$) sahiptir. İş doyumunu boyutlarından 3,83 ortalama ile en yüksek doyum "başarı, saygınlık ve tanınma" boyutu olurken, en düşük doyumun olduğu boyutlar ise 2,76 ve 2,05 ortalama ile "veli/öğrenci ilgisizliği" ve "ücret" boyutlarıdır. Buna göre, velilerin ya da öğrencilerin ilgisizliğinin ve öğretmenlerin ücretlerinin yetersiz olmasının öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin işlerinde kısmen doyumlu oldukları alanlar "yönetim" (3,78), "bireyler arası ilişki" (3,76) ve "işin kendisi" (3,71) boyutları olarak görülmektedir.

Bunun yanında, tablodaki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin beşte dördten fazlası (%81,7) öğretmenliğin toplumsal prestij ve statüsünü yeterli bulmazken, yaklaşık yarısı (%50,8) ise öğretmenliğin öğretmenlere toplumda saygın bir kişi olma şansı verdiği konusunda olumsuz ya da kararsız bir görüşe sahiptir.

Tabloda dikkati çeken bir diğer nokta da öğretmenlerin "Yeniden seçme şansım olsaydı, öğretmenliği seçmezdim." ifadesine yarısından biraz fazlasının %56,4 katılmasıdır. Buna göre, öğretmenlerin yarısı mesleklerinden memnunken diğer yarısı öğretmenliği tekrar seçmeyi düşünmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından biraz

fazlasının “Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.” ifadesine katıldığı da göze çarpmaktadır.

5.6. Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan testlerden elde edilen bulgular tablo 19’da verilmiştir.

Tablo-19

Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları

	İş doyumları boyutları												
	İşin Kendisi		Yönetim		Ücret		Bireyler arası ilişki		Başarı, saygınlık, Tanınma		Veli/Öğrenci ilgisizliği		
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	
Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Etkinlik 1	,032	,628	-,115	,079	-,125	,055	,156	,016*	,014	,832	-,047	,470
	Etkinlik 2	-,021	,746	-,066	,311	,044	,505	-,036	,580	,018	,784	-,043	,509
	Etkinlik 3	-,004	,955	-,013	,839	,223	,001*	-,034	,600	-,095	,147	-,101	,121
	Etkinlik 4	,125	,056	,009	,891	-,002	,981	,027	,681	,064	,329	,012	,855
	Etkinlik 5	,103	,114	,011	,869	-,033	,615	-,003	,964	,111	,088	,101	,121
	Etkinlik 6	,092	,159	,017	,792	,052	,430	,845	,845	,082	,211	,076	,244
	Etkinlik 7	,211	,001*	,023	,725	,029	,658	,821	,821	,170	,009*	,081	,218

*p<0,05

Tablo 19’da iş doyumları boyutları ile öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde mesleki gelişim etkinliklerinden “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme*” etkinliğine katılımı, iş doyumları alt boyutlarından “*işin kendisi*” ve “*başarı, saygınlık ve tanınma*” boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=,211$, $p<0,05$ ve $r=,170$, $p<0,05$), anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Buna göre öğretmenlerden işin kendisi ve başarı, saygınlık ve tanınma boyutlarında iş doyumunu yüksek olanların, meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme, yetiştirme etkinliğine katılımlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

İş doyumunu boyutlarından “*bireyler arası ilişki*” boyutuyla “*kurslar / çalıştaylar*” etkinliğine katılım arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=,156$, $p<0,05$) anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu ilişkiye göre bireyler arası ilişki boyutunda yüksek iş doyumunu olan öğretmenlerin kurslar ve çalıştaylar gibi etkinliklere katılımlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca tabloya göre “*ücret*” boyutu ile mesleki gelişim etkiliklerinden “*diploma veya sertifika programları*” etkinliğine katılım arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=,223$; $p<0,05$) anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu ilişki öğretmenlerden ücret boyutunda iş doyumunu yüksek olanların diploma veya sertifika programlarına katılma oranlarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo-20

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları

Tutum	İş Doyumu Boyutları											
	İşin kendisi		Yönetim		Ücret		Bireyler arası ilişki		Başarı, Saygınlık, Tanınma		Veli/Öğrenci ilgisizliği	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
	,235	,000*	,106	,105	,269	,000*	,185	,004*	,248	,000*	,139	,033*

* $p<0,05$

Tablo 20’de verilen Pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumununun; “*işin kendisi*” ($r=,235$ ve $p<,001$), “*ücret*” ($r=,269$ ve $p<,001$), “*bireyler arası ilişki*” ($r=,185$ ve $p<,005$), “*başarı, saygınlık*

ve tanınma” ($r=248$ ve $p<,001$) ve “*veli / öğrenci ilgisizliği*” ($r=,139$ ve $p<,005$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, söz konusu boyutlarda iş doyumları yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Bu kısımda araştırma kapsamında ölçme araçlarından elde edilen veriler sonucunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinlikleri içinde genel olarak en fazla “*eğitim konferansları veya seminerleri*” ve “*kurslar/çalıştaylar*” etkinliklerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu etkinlikler dışında öğretmenlerin “*mesleki konularda bireysel ya da grup çalışması yapma*”, “*mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*”, “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ya da yetiştirme*” etkinliklerine katılımlarının kısmen daha düşük düzeyde ve “*diğer okullara yapılan inceleme gezileri*” ve “*diploma veya sertifika programlarına*” katılımlarının ise çok düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu konuda yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir. TALİS Türkiye (2010) raporunda öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerde ilk sırada “*eğitim konferansları ve seminerler*” yer almaktadır. Bu etkinliği sırasıyla “*kurslar/çalıştaylar*”, “*mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*”, “*mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma*”, “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme*”, “*diğer okullara yapılan inceleme gezileri*”, “*diploma veya sertifika programları*” izlemektedir.

2. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin “*kurslara/çalıştaylara*” katılım durumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Kadın öğretmenler “*kurslara/çalıştaylara*” erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri öğretmenlerin branşlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığıdır. Buna göre, öğretmenlerin farklı branşlarda olmalarının mesleki gelişime yönelik etkinliklere katılmada önemli bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

4. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları üzerinde genel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratmamasıdır. Sadece “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme*” etkinliğine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, deneyim ve tecrübelerini aktarmak ya da göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımcı ve rehber olmak adına bu etkinliğe kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdiği söylenebilir. Sezgin ve Sarı'nın (2012) çalışmasına göre öğretmenlerin meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme etkinliğine katılımları yaş ve kıdeme göre farklılık göstermektedir. Araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre söz konusu etkinliğe daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmişken, Sezgin ve Sarı'nın çalışmasında daha genç (5-9 yıl) öğretmenlerin bu etkinliğe katılım oranları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

5. Elde edilen bir başka sonuca göre, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinden mesleki yaşamları ve yaptıkları öğretim üzerinde en fazla etkili olduğuna inandıkları etkinlik “*mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapma*” olmuştur. Öğretmenlerin kısmen etkili olduğunu düşündükleri etkinlikler sırasıyla “*meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme*”, “*diğer okullara yapılan inceleme gezileri*”, “*mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları*”, “*eğitim konferansları ve seminerler*”, “*kurslar/çalıştaylar*” ve “*diploma veya sertifika programları*”dır. Bu sonuca göre öğretmenler mesleki gelişimleri üzerinde yüksek lisans ya da doktora yapmanın etkili olduğuna tamamen inanmamaktadırlar. Burada, öğretmenlerin çok az kısmının (%10,6) lisansüstü eğitim yapmasının etkisi olduğu söylenebilir. TALİS Türkiye raporunun (2010) sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Rapordaki bulgulara göre, öğretmenlerin %20'si katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde ilk sırada yer alan “*eğitim konferansları veya seminerlerin*” ve “*kursların/çalıştayların*” mesleki gelişimleri üzerinde etkili olmadığını, “*mesleki konularda bireysel ya da ortak çalışma yapmanın*” ise en etkili etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Büyükcian (2008) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin, seminerlerin yeterince iyi planlanmadığını ve kullanılan materyallerin eksik olduğunu belirtmeleri, seminerlerin çok etkili olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Uçar ve İpek'in (2006) çalışmasında da öğretmenler, MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. Evans'ın (1998) araştırmasının sonuçlarına göre ise öğretmenler, akran desteği ve etkileşimli bir şekilde meslektaşlarla çalışma ve yapılandırılmış gelişim aktivitelerine katılmayı bireysel çalışmadan daha memnun edici bulmaktadırlar.

6. Çalışmada öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak kadın öğretmenler *“kurslar/çalıştaylar”* etkinliğinin etkililiğine erkek öğretmenlerden daha fazla inanmakta ve 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler *“mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarının”* 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha etkili olduğunu düşünmektedir. TALİS Türkiye (2010) raporunun sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etki düzeyine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmakta, kadın öğretmenler katıldıkları etkinlikleri erkek öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar. Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin kurumsal, bireysel ya da genel olarak görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

7. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olmalarıdır. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarının yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olduğu, mesleki gelişim çalışmalarının zaman harcamaya değer çalışmalar olduğu, bu çalışmalar sayesinde kendilerini geliştirdikleri ve yaptıkları öğretim üzerinde etkili olduğunu belirtmelerine rağmen, *“Eğer hizmet içi faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa katılmazdım”* ve *“Mesleki gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerine çok etkili olmadı.”* ifadelerinde kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Gültekin ve Çubukçu (2008) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin *“yeni yöntem ve tekniklerin kullanımını kolaylaştırır”* ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Price'ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki gelişim

aktivitelerinin yeni ve kullanmakta oldukları stratejileri geliştirmeye yönelik, sınıf yönetimini geliştirmede yararlı olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğretmenlerin branşlarının ve kıdemlerinin onların mesleki gelişime yönelik tutumları üzerinde bir farklılık yaratmamasına rağmen, cinsiyetin tutum üzerinde bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir. Söz konusu bulgularda kadın öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine, genel olarak erkek öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Özbek, Kahyaoglu ve Özgen (2007), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Pehlivan (2008) ve Dağ (2010) yapmış oldukları çalışmalarında ise öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarında cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığını ve kadın öğretmenlerin ya da kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Buna göre kadın öğretmenlerin hem öğretmenlik mesleğine hem de mesleki gelişime yönelik erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Aydınalp'in (2008) çalışmasında yaşın ve kıdemin öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüş tutum ölçeği için aldıkları puanları etkilemekte olduğu, 35 yaş ve üzeri ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Torff ve Brynes (2010) çalışmasında branşın mesleki gelişime yönelik tutum üzerinde etkisi olduğunu, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutum oranlarının fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

9. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile *“meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme”* etkinliğine katılımları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre, mesleki gelişime ilişkin tutumları daha olumlu olan öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme etkinliğine daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Torff ve Brynes (2010) ise çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen, mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz olmalarını, olumlu tutuma sahip olmanın her zaman olumlu sonuçlar

doğurmayacağını ancak olumsuz bir tutumun negatif sonuçları olmasının muhtemel olacağı şeklinde açıklamışlardır.

10. Çalışmada öğretmenlerin işlerine yönelik ortalama bir iş doyumuna sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamen doyuma sahip oldukları herhangi bir boyut bulunmazken, ortalama düzeyde doyuma sahip oldukları boyutlar “işin kendisi”, “yönetim”, “ücret”, “bireyler arası ilişkiler”, “başarı, saygınlık, tanınma” boyutlarıdır. Öğretmenlerin iş doyumlarının en düşük olduğu boyut ise “veli öğrenci ilgisizliği” boyutu olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumlarının en yüksek olduğu boyutun başarı, saygınlık ve tanınma boyutu olması, öğretmenlerin mesleklerindeki başarılarından ve mesleğin getirdiği saygınlık ve tanınmadan memnun olduklarının bir göstergesidir. Aynı şekilde iş doyumlarının en düşük olduğu alanların da ücret ve veli/öğrenci ilgisizliği boyutlarında olması, onların ücretlerini yeterli bulmadıklarını ve velilerin ya da öğrencilerin ilgisizliğinin iş doyumlarını düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Şahin (1999)’in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iş doyumunun en düşük olduğu boyutların ücret ve veli-öğrenci ilgisizliği boyutu olarak ortaya çıkması çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumlarının en yüksek olduğu boyutların bireyler arası ilişkiler ve başarı, saygınlık ve tanınma boyutları olması da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

11. Araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları arasında; “öğretmenlerden meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” etkinliğine katılanların iş doyumları boyutlarından “işin kendisi” ve “başarı, saygınlık, tanınma” boyutlarında, “kurslar / çalıştaylar” etkinliğine katılımı ile “bireyler arası ilişki” boyutunda ve “diploma veya sertifika programları” etkinliğine katılım ile “ücret” boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Buna göre, söz konusu boyutlara ilişkin doyumları yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme etkinliğine, kurslara/çalıştaylara ve diploma veya sertifika programlarına daha fazla katılım gösterdikleri saptanmıştır. Sezgin ve Sarı’nın (2012) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu ve mesleki gelişim etkinliklerinin

öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bosley'nin (2004) çalışmasının sonucunda mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin genel olarak işlerinde doyumlu oldukları ve katıldıkları bu etkinliklerden de memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Lee (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda mesleki gelişimin öğretmenlerin iş doyumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunun ortaya çıkması bu bulguları destekler niteliktedir.

12. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. *“İşin kendisi”, “ücret”, “bireyler arası ilişki”, “veli/öğrenci ilgisizliği”* ve *“başarı, saygınlık, tanınma”* boyutlarında daha yüksek iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları da daha olumludur.

6.2. Öneriler

1. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, katıldıkları kurs, çalıştay ve seminer gibi etkinliklerin yaptıkları öğretim ve mesleki gelişimleri üzerinde çok etkili olduğunu düşünmemektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri görüşleri doğrultusunda düzenlenebilir, etkililiği az olan geleneksel etkinlikler yerine, öğretmenlere yenilikçi ve işe yerleşik olan, uygulamaya ağırlık veren, sınıf içinde ya da dışında, bireysel, meslektaşlarıyla veya öğrencileriyle birlikte kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yardımcı olan etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

2. Öğretmenler kendileri için oluşturulan mesleki gelişim etkinliklerinde sadece katılımcı olarak bulundurulmamalı, karar verici olarak da etkinlikler oluşturulurken, onların görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin bu etkinliklere katılımlarını artırmak için mesleki gelişim etkinlikleri onların ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılabilir ve öğretmenlere katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri karşılığında teşvik edici ödüller verilebilir.

3. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının çok yüksek çıkmadığı bulgusundan hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını

ve bununla paralel biçimde mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını artırmak için özendirici programlar ve etkinlikler düzenlenebilir.

4. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora gibi programların mesleki gelişimleri üzerinde neden etkili olmadığı araştırılabilir ve bu programların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenebilir.

5. İş doyumu yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak daha olumlu olduğu sonucundan hareketle, okullarda öğretmenlerin iş doyumlarını artıran bir örgütsel ortamın sağlanmasının onların mesleki gelişime ilişkin tutumları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımları üzerinde daha olumlu etkiler yapacağı söylenebilir.

6. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve etkinliklere katılım durumlarına ilişkin görüşleri, nitel araştırma yöntemleri yoluyla daha ayrıntılı ve derinlemesine belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Abbasi, N. (2010). Professional Development of Teachers.

<http://www.articlesbase.com/college-and-university-articles/professional-development-of-teachers-2086411.html> adresinden 25.03. 2012 tarihinde alınmıştır.

Al-Belushi, H. A. (2009). English Teachers Perception of Professional Development Activities. Borg, S. (Ed.), *Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman* içinde (92-101), Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ashdown, J. , Hummel-Rossi (2005). The Impact of Program Adoption on Teachers' Professional Lives. Beijaard, D., Meijer, P. C. , Morine-Dershimer, G., Tillema, H. (Ed.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* içinde (213-229) Hollanda: Springer.

Aydınlp, B. (2008). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., ve diğerleri (2005). Teaching Diverse Learners. Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (Ed.) *Preparing Teachers for a Changing World What Teachers Should Learn and Be Able To Do* içinde (232-275), San Francisco: Jossey-Bass.

Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya ve Avustralya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bennett, S. M. (2006). *Exploring the Relationship Between Continuing Professional Education and Job Satisfaction for Information Technology Professionals in Higher Education*. Doktora Tezi. Kuzey Texas Üniversitesi.

Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. Londra: Routledge.

Bolam, R., Mcmohan, A. (2004). Literature, Definitions and Models: Towards a Conceptual Map. Day, C., Sachs, J. (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* içinde (33-63) Berkshire: Open University Press, McGraw Hill Education.

Bosley, M. (2004). *Professional Development Activities and Job Satisfaction Among Community College Adjunct Faculty*. Doktora Tezi. University of Central Florida Eğitim Fakültesi, Amerika .

Bozdoğan, A. E. , Aydın, D., Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (2). 83-97.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 13-24.

Butcher, J. (2000). Mentoring in Professional Development: The English and Welsh Experience. Moon, B. , Butcher, J., Bird, E. (Ed.) *Leading Profesional Development in Education* içinde (97-106) Londra: RoutledgeFalmer.

Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş, Altun, S. A., Yıldırım, K. (2010). TALİS (Teaching and Learning International Survey) Türkiye Raporu MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Ankara: Gürler.

Choy, S. P. , Chen, X. , Bugarin, R. (2006). Teachers Professional Development in 1999-2000: What Teachers, Principals, and District Staff Report. *National center for Education Statistics*. Washington D.C. nces.ed.gov/pubs2006/2006305.pdf adresinden 10.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E. ve Killion, J. (2010). Job Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How To Get It Done Well. *National Staff Development Council*.

<http://www.tqsource.org/publications/JEPD%20Issue%20Brief.pdf> adresinden 11.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Dağ, E. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Danielson, C., Mcgreal, L. T. (2000). *Teacher Evaluation : To Enhance Professional Practice*. USA: Educational Testing Service.

Day, C. (1999). *Developing Teacher: The Challanges of Lifelong Learning*. Londra: RoutledgeFalmer.

Day, C. ve Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill Education.

Demir, N. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Demirkol, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* . (39)188, 158-173.

Demirkol, Z. (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş, Z., Ersözlü, A. (2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 199-209.
http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1571/1571_60797.pdf adresinden 12.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Desimone, L. M. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <http://www.gcisd-k12.org> adresinden 30.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. The USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Dikmen, A. A. (1995). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3-4).

Dilsiz, B (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Earley, P. (2010). *Continuing Professional Development of Teachers*. Londra: Elsevier, 207-213.

Edutopia Staff. (2008) Why Is Teacher Development Important? Because Students Deserve It. <http://www.edutopia.org/teacher-development-introduction> adresinden 01.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Eğitimsen. (2006). *Öğretmenlerin Yetiştirilmesi*. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr> adresinden 08.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Ercan, S. (2010). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Mesleki ve Örgütsel Gelişime Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Evans, L. E. (1998). *Teacher Attitudes Toward The Henrico County Public Schools Professional Growth Plan For Licensed Professional Personnel*. Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State University, Amerika.

Florida's Applied Technology. (1998). Professional Development. *Preparing All Learners for Tomorrow's Work Force* içinde chapter 8.

<http://www.fldoe.org/workforce/pdf/ch8.pdf> adresinden 01.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Fuming, X., Jiliang, S. (2007). Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction. *Chinese Education and Society*. 40(5), 86-96.

Gaible, E., Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.

Genç, G. (2010). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünden Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 103-117. <http://www.e-sosder.com/dergi/31103-117.pdf> adresinden 03.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Glover, D., Law, S. (1996). *Managing professional development in education: issues in policy and practice*. Londra: Routledge.

Griffin, D. K. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Levels of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, Cilt 16, 57-77.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. The USA: Corwin Press.

Gül, K. (2007). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülner, B. (2007). *Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu*. İstanbul: LiteraTürk 3.

Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008) İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi (19)*, 185-201.

Hailu, E. , Jabessa, F. (2010) Teachers' perceptions of School Based Continuous Professional Development(SBCPD) in Jimma zone selected schools African. *Journals Online Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(2), 59-78.

<http://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/view/65374/53067> adresinden 03.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Hawk, K., Hill, J. (2003). Coaching Teachers: Effective Professional Development But Difficult to Achieve Auckland AARE/NZARE Konferansında sunulmuştur. <http://www.aare.edu.au/03pap/haw03086.pdf> adresinden 28.06.2012 tarihinde alınmıştır.

HEDB, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, MEB (2010). MEB'de Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı. 7-8 Mayıs Ankara <http://hedb.meb.gov.tr/net/index>. adresinden 06.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

Hien, T. (2009). *Towards An Effective Teachers Professional Development In DFLSP-CFL-VNU*. <http://cnx.org/content/m28730/1.1/> adresinden 09.11.2011 tarihinde alınmıştır.

Hişmanoğlu, M. (2010). Effective Professional Development Strategies of English Language Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 990–995.

Hooker, M. (2008). *Models and Best Practices in Teacher Professional Development*. 15-24. <http://www.gesci.org/old/files/docman> adresinden 13.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Inyoung, K. , Loadman, W. E. (1994). *Predicting Teachers Job Satisfaction*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED383707.pdf> adresinden 10.09.2011 tarihinde alınmıştır.

Işık, K. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Joyce, B., Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. The USA: Corwin.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırel, Ç. (2004). Tutum ve Tutum Değişimi. Kayaoğlu, A., Gökdağ, R. (Yazarlar), Ünlü, S (Ed.). *Sosyal Psikoloji* içinde (69-82), Anadolu Üniversitesi Yayın No:1570 Açıköğretim Fakültesi Yayın No:826.

Komba, W. L., Nkumbi, E. (2008). Teacher Professional Development in Tanzania: Perceptions and Practices. *Journal of International Cooperation in Education* 11(3), 67-83.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *The Journal of International Social Research*, 2 (6), 425-433.

Lee, A., G. (2005). Factors Predicting Teacher Satisfaction and Retention in the Hampton City Schools Teacher Induction Program. Doktora Tezi. Old Dominion Üniversitesi, Amerika.

Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. Stevens, F.(Program yöneticisi), *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums* içinde (67-78), Westat, Inc. http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf adresinden 17.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Marcelo, C. (2009). Professional development of Teachers: past and future. *Sisifo / Educational Sciences Journal* (8), 5-20.

Meagher, T. (2011). *An Investigation of the Relationships of Teacher Professional Development, Teacher Job Satisfaction, and Teacher Working Conditions*. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Loyola Üniversitesi, Chicago; Amerika.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu: Ankara*. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet> adresinden 03.03.2012 tarihinde alınmıştır.

MEBOTMG, (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim) (2007). <http://otmg.meb.gov.tr/> adresinden 01.03.2012 tarihinde alınmıştır.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2006). Kişisel Gelişim Ankarai. <http://www.megep.meb.gov.tr> adresinden 09.08.2011 tarihinde alınmıştır.

Mills, C. (2012). Commentary: The Importance of Professional Development in Teaching. <http://www.caribbeannewsnow.com/headline-Commentary%3A-The-importance-of-professional-development-in-teaching-11598.html> adresinden 01.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Mizell, H. (2010) The Difference Professional Development Makes. Frank, V. V. (Ed.) *Why Professional Development Matters?* içinde (18- 20). Amerika: Learning Forward. http://www.learningforward.org/advancing/Why_PD_Matters_Web.pdf adresinden 01.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A. ,Brown, C., Harland, J. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme (DfES Research Report 613)*. Londra: DfES.

Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *Senegal English Teaching Forum 48 (1)*, 2-12. <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/10-48-1-b.pdf> adresinden 07.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Ngla, F. B. J. A., Odebero, S. O. (2010). Teachers' perceptions of staff development programmes as it relates to teachers' effectiveness: A study of rural primary schools in Kenya. *Educational Research and Review*, 5 (1).

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From ALFA*. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> adresinden 01.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Okumuş, M. (2011). *Öğretmenlerde Meslek Tatmini ve İş Stresi*. İstanbul: Özgü Yayıncılık.

Ospina, D. I., Sanchez, E. C. (2010). *Teachers' Professional Development Through A Study Group*. Kolombiya: Tecnológica De Pereira Üniversitesi. <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/37812083.pdf> adresinden 13.06.2012 tarihinde alınmıştır.

Özer, B. (2004). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlgisi*. “Kuram Ve Uygulama Arasındaki Öğretmen Eğitimi” Konulu 29. Yıllık Avrupa Öğretmen Eğitimi (Atee) Konferansında sunulmuştur. Agrigento; İtalya.

Özbek, R. , Kahyaoglu, M., Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.

Özkalp, E. , Kirel, Ç. (2004). Duygular, Değerler, Tutumlar ve İş Tatmin. Özkalp, E.(Ed.) *Örgütsel Davranış* içinde (65-83). Anadolu Üniversitesi, Yayın No:1468, Açıköğretim Fakültesi, Yayın No:782, Eskişehir.

Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 151-168.

Price, B. P. (2008). *Teachers Perceptions of The Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate*. Doktora Tezi, Auburn Üniversitesi, Alabama Amerika.

Puma, M., Raphael, J. (2001). *Evaluating Standards-Based Professional Development for Teachers: A Handbook for Practitioners*. Washington DC: The Urban Institute <http://www.urban.org/pdfs/410432.pdf> adresinden 04.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Reimers-Villegas, E. (2003). *Teacher Professional Development:an international review of literature*. International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> adresinden 03.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Richards, J. C. (Ed.), New York, NY: Cambridge University Press, Amerika.

Rodrigues, S. (2005). *A Model of Teacher Professional Development: The Partnership in Primary Science Project*. New York: Nova Academic Press.

Ruberto, J. S. (2003). *A Study of The Attitude of Veteran Teachers Towards Professional Development*. Doktora Tezi, Seton Hall Üniversitesi, New Jersey Amerika.

Rüzgar, B. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Katkıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-27.

Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *2nd International Conference On New Trends in Education And Their Implications*, 27-29 April, Antalya-Turkey, içinde (1021-1030), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe University, Journal of Education* (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi), (20), 117-125.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.

Sezgin, H., Sarı, S. (2012). Professional Development, Job Satisfaction and Burnout of Teachers of English. Clute Institute Conference, Haziran-2012, 607-623, Roma, İtalya. <http://conferences.cluteonline.com/index.php/IAC/2012RM/paper/viewFile/1338/1435> adresinden 10.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Sherman, R. ve Kutner, M. (1998). Professional Development Resource Guide for Adult Educators. *Building Professional Development Partnerships for Adult Educators*

Project, Pelavin Research Institute. http://www.calpro-online.org/pubs/b_observ.pdf adresinden 31.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Shirley, Y. M. (2007). Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221.

Smith, C., Gillespie, M. (2007). *Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education* Review of Adult Learning and Literacy. http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf adresinden 27.05.2011 tarihinde alınmıştır.

Sparks, D., Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, C.A:Sage Publications Inc.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TES (Türk Eğitim Sen) (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu, 1-5 Kasım Ankara. http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/180.pdf adresinden 07.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Texas Education Agency (1997). *Professional Development for Language Teachers Implementing the Texas Essential Knowledge and Skills for Languages Other Than English*.

<http://www.sedl.org/loteced/products/profdev.pdf> adresinden 27.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development The Educational Practice Series – 18. International Academy of Education & International Bureau of Education Paris. UNESCO.*

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf adresinden 11.12.1011 tarihinde alınmıştır.

Torff, B., Byrnes, K. (2010). Differences Across Academic Subjects in Teachers' Attitudes about Professional Development. *The Educational Forum*, 75-1, 26–36, DOI: 10.1080/00131725.2010.528553 <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2010.528553> adresinden 23.07.2012 tarihinde indirilmiştir.

Uçar, R., İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.

Ulus, O. (2009). *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Uygulaması)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ülker, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri(Konya/Karapınar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yalın, H. İ. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm adresinden 23.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Yates, S. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning activities. *International Education Journal*, 8 (2), 213-221.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional Development: What Work Larchmont*. NY: Eye on Education, Inc. and National Staff Development Council.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu anketin amacı ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını, mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve iş doyumu düzeylerini belirlemektir. Toplanan veriler araştırmacı tarafından gizli tutulacak, araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. **Sizden anket maddelerinden görüşlerinize en uygun olan maddeleri işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini EKSİKSİZ doldurmanız istenmektedir.**

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Okutman Hatice AKÇAY

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Meslekteki kıdeminiz:

1. 2-5 yıl ()
2. 6-10 yıl ()
3. 11-15 yıl ()
4. 16-20 yıl ()
5. 21 yıl ve üzeri ()

3. Branşınız :

EK 2. OECD TALIS Öğretmen Anketi

Bu bölümde mesleki gelişim etkinlikleri yer almaktadır. **Son iki yılda** katıldığınız her bir etkinliği işaretleyiniz ve katıldığınız etkinliğin mesleki gelişiminize etkisini belirtiniz.

Son iki yılda katıldığınız faaliyetler	Katılma Durumunuz		Mesleki Gelişiminize Etki Düzeyi			
	Evet	Hayır	Etkisi olmadı	Az oldu	Kısmen oldu	Çok oldu
a. Kurslar/çalıştaylar (eğitim, yöntem veya bir konudaki kurs)	()	()	()	()	()	()
b. Eğitim konferansları veya seminerleri	()	()	()	()	()	()
c. Diploma/sertifika programı (örneğin y.lisans/doktora programları)	()	()	()	()	()	()
d. Diğer okullara yapılan inceleme gezileri	()	()	()	()	()	()
e. Mesleki gelişim için oluşturulan çalışma grupları	()	()	()	()	()	()
f. Meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma	()	()	()	()	()	()
g. Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme	()	()	()	()	()	()

EK 3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik tutum ölçeği yer almaktadır. Bu ifadelere bakarak aşağıdaki tablodaki her cümle için en uygun olanı seçiniz.

Tutumlar	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
2. Eğer hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma zorunluluğu olmasa, katılmazdım.	()	()	()	()	()
3. Mesleki gelişim çalışmaları zaman harcamaya değer çalışmalardır.	()	()	()	()	()
4. Katıldığım öğretmen eğitim çalışmaları sayesinde kendimi geliştirdim.	()	()	()	()	()
5. Mesleki (personel) gelişim çalışmaları yaptığım öğretim üzerinde çok etkili olmadı.	()	()	()	()	()

EK 4. İş Doyum Ölçeği

Bu bölümde işinizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerden size en doğru olan ifadeyi, yanda belirtilen ‘**Kesinlikle katılıyorum**’, ‘**Katılıyorum**’, ‘**Emin değilim**’, ‘**Katılmıyorum**’ veya ‘**Kesinlikle Katılmıyorum**’ seçeneklerinden yalnızca bir tanesine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.

	Aşağıda belirtilen ifade sizin düşüncenizi yansıtmakta mıdır?	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okulda adaletli bir görev dağılımı var.					
2.	Öğretmenlik tam bana göre.					
3.	Okulda sevmediğim insanlar var.					
4.	Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.					
5.	Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.					
6.	Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.					
7.	Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.					
8.	Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.					
9.	Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.					
10.	Öğretmenlik, bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.					
11.	Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.					
12.	Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.					
13.	Okulumu seviyorum.					
14.	Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.					
15.	Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansı veriyor.					
16.	Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.					
17.	Okul müdürü öğretmenlere eşit davranıyor.					
18.	Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.					
19.	İş arkadaşlarımla karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşıyorum.					

20.	Okul müdürünün tutumunu, sert ve katı buluyorum.					
21.	Öğretmenliğin toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.					
22.	Okulda görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.					
23.	Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.					
24.	Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.					
25.	Okulda rahatsız edici dost-ahbap ilişkileri var.					
26.	Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağı sağlıyor.					
27.	Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.					
28.	Öğretmenlik özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.					
29.	Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.					
30.	Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.					
31.	Öğretmenlik beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.					

EK 5. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktör Yükleri

MADDELER	Communalities	Faktör Yükleri
MADDE 1	,712	,844
MADDE 2	,342	,585
MADDE 3	,564	,751
MADDE 4	,644	,803
MADDE 5	,606	,778

**EK 6. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirliği için Yapılan
Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri**

MADDELER	Madde Toplam Korelasyonları
MADDE 1	,707
MADDE 2	,422
MADDE 3	,557
MADDE 4	,653
MADDE 5	,631
Ölçeğin Tümü için Cronbach Alfa Katsayısı	,801

EK 7. İş Doyum Ölçeğinin Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktör Yükleri

MADDELER	Communalities	Faktör Yükleri
MADDE 1	,641	,550
MADDE 2	,623	,729
MADDE 3	,655	,706
MADDE 4	,505	,439
MADDE 5	,476	,445
MADDE 6	,574	,588
MADDE 7	,842	,731
MADDE 8	,742	,807
MADDE 9	,629	,636
MADDE 10	,648	,777
MADDE 11	,842	,731
MADDE 12	,746	,581
MADDE 13	,551	,496
MADDE 14	,552	,579
MADDE 15	,682	,709
MADDE 17	,714	,597
MADDE 18	,636	,552
MADDE 19	,545	,567
MADDE 20	,556	,563
MADDE 21	,672	,612
MADDE 22	,456	,430
MADDE 23	,590	,684
MADDE 24	,759	,851
MADDE 25	,615	,738
MADDE 26	,594	,705
MADDE 27	,980	,979
MADDE 28	,623	,729
MADDE 29	,980	,979
MADDE 30	,509	,496
MADDE 31	,980	,979

EK 8. İş Doyum Ölçeğinin Güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri

MADDELER	Madde Toplam Korelasyonları
MADDE 1	,373
MADDE 2	,355
MADDE 3	,528
MADDE 4	,349
MADDE 5	,418
MADDE 6	,354
MADDE 7	,800
MADDE 8	,724
MADDE 9	,653
MADDE 10	,632
MADDE 11	,800
MADDE 12	,674
MADDE 13	,408
MADDE 14	,408
MADDE 15	,307
MADDE 17	,166
MADDE 18	,385
MADDE 19	,346
MADDE 20	,604
MADDE 21	,345
MADDE 22	,502
MADDE 23	,332
MADDE 24	,569
MADDE 25	,478
MADDE 26	,386
MADDE 27	,813
MADDE 28	,294
MADDE 29	,813
MADDE 30	,312
MADDE 31	,813
Ölçeğin Tümü için Cronbach Alfa Katsayısı	,917

EK 9. Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okulların Listesi

Çankırı Merkez İlköğretim Okulları

- 1. Adnan Menderes İlköğretim Okulu**
- 2. Atatürk İlköğretim Okulu**
- 3. Cumhuriyet İlköğretim Okulu**
- 4. Güneş İlköğretim Okulu**
- 5. Hazım Dağlı İlköğretim Okulu**
- 6. İlker Tuncay İlköğretim Okulu**
- 7. İsmet İnönü İlköğretim Okulu**
- 8. Karatekin İlköğretim Okulu**
- 9. Mareşal Çakmak İlköğretim Okulu**
- 10. M.K.E. Tophane İlköğretim Okulu**
- 11. Mehmetçik İlköğretim Okulu**
- 12. Org. İ.Hakkı Karadayı İlköğretim Okulu**
- 13. Şehit Yahya Coşkuner İlköğretim Okulu**
- 14. T.O.B.B. İlköğretim Okulu**
- 15. 30 Ağustos İlköğretim Okulu**
- 16. Dr. Refik Saydam İlköğretim Okulu**

EK 10. OECD TALIS Öğretmen Anketi Uygulama İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ABD.0.03.00.00-730/13 253
Konu : OECD TALIS-Öğretmen Anketi

31/12/2011


Sayın Hatice AKÇAY
Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

İlgi : 23/12/2011 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz incelenmiştir.

İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) Uluslararası Öğretme Ve Öğrenme Araştırması (TALIS) Anketlerine, Genel Müdürlüğümüzün internet sayfasının Duyurular bölümünde (http://digm.meb.gov.tr/Duyuru_2009.html) yer alan Projeler / Raporlar / Kitaplar başlığı altındaki "Ülkemizin de Katıldığı OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) İlk Sonuçları Yayımlandı" dosyasına girilerek ulaşılabilmektedir.

Söz konusu anketlerden OECD kaynak gösterilerek yararlanılabilir.
Bilgilerinizi rica ederim.


İmdat PEKDEMİR
Bakan a.
Grup Başkanı

EK 11. Araştırma ve Anket İzin Yazısı

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.18.09.00-044/

Konu :Tez Çalışması

000765 18.01.12

VALİLİK MAKAMINA
ÇANKIRI


Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hatice AKÇAY'ın yürüttüğü "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkezindeki İlköğretim Okulları öğretmenlerine uygulamak istedikleri ile ilgili 09/01/2012 tarih ve 000242 sayılı yazıları örneği, anket formları ve Müdürlüğümüzde kurulan Değerlendirme Komisyonuna ait form ekte sunulmuştur.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve 1084 sayılı Makam Onayları ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince; Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hatice AKÇAY'ın yürüttüğü "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkezindeki İlköğretim Okulları öğretmenlerine uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Yaşar PETEK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18./01/2012


Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 12. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Zonguldak'ta doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Çankırı'da tamamladı. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2009 yılında mezun oldu. 2009 yılında Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde İngilizce Okutmanı olarak göreve başladı. 2010 yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Karatekin Üniversitesi'nde görevini sürdürmektedir.