

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI
2022-YL-085

ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ
DEĞERLENDİRMESİ: MESLEKİ GELİŞİME GÜDÜLEYEN
VE GÜDÜLENMEYİ DÜŞÜREN ETMENLER

HAZIRLAYAN
Aslı AKSOY

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA

AYDIN – 2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2022

Aslı AKSOY

ÖZET

ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ DEĞERLENDİRMESİ: MESLEKİ GELİŞİME GÜDÜLEYEN VE GÜDÜLENMEYİ DÜŞÜREN ETMENLER

Aslı AKSOY

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA

2022, XVII + 142 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesi olgusunu, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak ortaya koymaktır. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişim konusuna nasıl baktıkları, mesleki gelişime nasıl güdülendikleri, mesleki gelişime güdülenme sorunlarının ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin neler olduğu ve okullarda öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının artırılması için ideal koşulların neler olabileceği öğretmen ve yönetici görüşleri çerçevesinde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 12 öğretmenle gönüllülük esasına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilime göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar, mesleki gelişimi deneyim ve değişim olarak iki kategoride tanımlarken; mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin yapmakta oldukları etkinlikler, resmî ve resmî olmayan şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyeciler içsel ve dışsal güdülenme olarak ikiye; öğretmenlerin güdülenmesini düşüren etmenler ise öğretmene, okula, mesleki gelişim etkinliğine ve çevreye ilişkin etmenler olarak dörde ayrılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine güdülenme sorunu yaşadıklarında kullandıkları baş etme yöntemleri çaba gösterme, sosyal destek ve eylemsizlik olarak üçe ayrılmıştır. Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenme sorunlarına ilişkin kullandığı baş etme yöntemleri somut ve soyut destek olarak ikiye ayrılmıştır. Katılımcılar mesleki gelişimin ideal koşulları konusunda öğretmene, okula, mesleki gelişim etkinliğine ve yöneticiye ilişkin olarak görüşlerini paylaşmışlardır. Elde

edilen veriler dikkate alınarak mesleki gelişim çalışmalarının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesinin, çalışmaların verimliliği açısından uygun olacağı düşünülmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Mesleki gelişim, güdülenme, hizmetiçi eğitim olgubilim, ortaokullar



ABSTRACT

EVALUATION OF TEACHERS AND SCHOOL MINISTERS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: MOTIVATING AND DEMOTIVATING FACTORS

Aslı AKSOY

Master Thesis Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA

2022, XVII + 142 Pages

The aim of this research is to understand the phenomenon of motivation of teachers for professional development based on the views of the teachers and administrators. For this, it has been tried to reveal how teachers view professional development, how they are motivated to professional development, what are the problems of motivation for professional development and coping methods, and what the ideal conditions can be for increasing teachers' participation in professional development in schools, within the framework of teacher and administrator views. The research was carried out according to phenomenology, one of the qualitative research designs, on a voluntary basis with 12 teachers working in public secondary schools in the province of İzmir in the 2021/2022 academic year. The study group of the research was selected by using maximum diversity, criterion sampling and snowball sampling methods from purposive sampling types. Interviews with the participants were made using a semi-structured interview form developed by the researcher. The collected data was subjected to content analysis. According to the findings of the research, the participants defined professional development in two categories as experience and change; The activities of teachers on professional development were examined in two categories as formal and informal. Those who motivate teachers for professional development are divided into internal and external motivation; The factors that reduce the motivation of teachers are divided into four as factors related to the teacher, school, professional development activity and the environment. According to the research findings, the coping methods teachers use when they have problems with motivation for their professional development are divided into three as effort, social support and inaction. Coping methods used by administrators and teachers for professional development motivation problems are divided into two as concrete and abstract support. The participants shared their views on the ideal conditions of professional development,

regarding the teacher, the school, the professional development activity and the manager. Considering the data obtained, it is thought that it would be appropriate to review the professional development studies in this direction, in terms of the efficiency of the studies.

KEY WORDS: Professional development, motivation, phenomenology, in-service training, secondary schools.



İTHAF

Tezimi sevgili ve bir tanecik kızım Derin AKSOY'a ithaf ediyorum.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimi tamamlarken istediğim zaman arayabildiğim, her zaman dönüş alabildiğim, hiçbir yardımı esirgemeyen, zaman zaman yorduğum, zengin bakış açısı ile ufkumu genişleten, yüksek lisans sürecimin en başından beri rol model aldığım, ince düşünceli ve titiz hocam ve değerli danışmanım Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya bana verdiği emek, destek ve güveni için teşekkür ediyorum.

Araş. Gör. Dr. Burcu ALTUN'a uzman görüşü ve katkıları için teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Doç. Dr. Bertan AKYOL ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ'a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM ve Doç. Dr. Necla FIRAT'a katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Bu süreçte ihmal ettiğim görüşemediğim arkadaşlarıma, beni her zaman güdüleyen tezi bitireceğimden şüphe duymayan arkadaşlarıma, çalıştığım okulun değerli yöneticilerine ve yanımda olduklarını hissettiren öğretmen arkadaşlarıma anlayışları ve katkıları için teşekkür ederim. Ayrıca bilgi alışverişi yapmaktan keyif aldığım yüksek lisans arkadaşlarıma ve özellikle içinde bulunmaktan hoşnut olduğum tez grubu arkadaşlarıma yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

Tezimin katılımcıları olan, tezime ve bana katkılarını esirgemeyen öğretmenlerim Salih, Mahmut, Pakize, Hamdiye, Ali, Ayşe, Nuray, Peker ve Banu kod adlı öğretmenlerime ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmama katılan Ali, Kemal ve Kerem kod adlı okul yöneticilerine bu çalışma için okullarının kapılarını açtıkları ve destekleri için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, bana güç veren, arkadaşım, değerlim, emektar canım anneme çok teşekkür ederim. Yüksek lisansa girme konusunda beni teşvik eden, maddi manevi yardımlarını esirgemeyen özlem duyduğum kardeşim Batuhan' a desteği ve arkadaşlığı için teşekkür ederim. İki senedir benimle geçireceği zamanından çaldığım, anlayışlı, destekleyici, yol arkadaşım, canım eşim Giray'a; hiçbir şey yapmasa bile yanımda olan, sevgisini daima hissettiren, canım kızım Derin'e hayatıma kattıkları için teşekkür ederim.

Aslı AKSOY

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN	8
1.1. Mesleki Gelişim.....	8
1.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımı ve Türleri	8
1.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri	12
1.1.2.1. Standartlara dayalı mesleki gelişim modeli	12
1.1.2.2. Bölge temelli mesleki gelişim modeli	13
1.1.2.3. Bireysel yönelimli mesleki gelişim modeli	15
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	17
1.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Önemi	20
1.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Yasal Temelleri.....	22
1.2.3. Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	25
1.3. Güdülenme ve Öğretmen Güdülenmesi.....	29
1.3.1. Güdülenme Tanımları ve Kuramları.....	29

1.3.2. Öğretmen GÜdülenmesi ve Onu Etkileyen Etmenler	40
1.4. Okul Yöneticisi ve Öğretmenin GÜdülenmesindeki Rolü	43
1.4.1. Okul Yöneticisinin Roller ve Yeterlikleri	44
1.4.1.1. Okul yöneticisinin rolleri	45
1.4.1.2. Okul yöneticisinin yeterlikleri.....	49
1.4.2. Okul Yöneticisinin Öğretmen Gelişimindeki Etkisi.....	51
1.5. İlgili Çalışmalar	54
1.5.1. Yurt İçi Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar	54
1.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar	59
2. BÖLÜM	62
2. YÖNTEM.....	62
2.1. Araştırma Modeli.....	62
2.2. Çalışma Grubu	63
2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	64
2.4. Verilerin Analizi	66
2.5. İnanırcılık, Tutarlılık Aktarılabirlik ve Etik	67
3. BÖLÜM	69
3. BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA	69
3.1. Birinci Alt Problem: Öğretmenler ve Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	69
3.2. İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin ve Yöneticilerinin; Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	72
3.3. Üçüncü Alt Problem: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğretmenleri Mesleki Gelişime GÜdüleyen Etmenleri Değerlendirmesine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	75

3.4. Dördüncü Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenlere İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	78
3.5. Beşinci Alt Problem: Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenler Konusunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	83
3.6. Altıncı Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenleri Mesleki Gelişime Güdülecek İdeal Koşullara İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	87
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	106
4.1. Sonuç	106
4.2. Öneriler.....	110
4.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	110
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	112
5. KAYNAKLAR.....	114
6. EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	142

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Güdüleme Kuramları.....	31
Şekil 1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	32
Şekil 1.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'in ERG Kuramı Kıyaslaması.....	33
Şekil 1.4. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	34
Şekil 1.5. Pekiştirme Türleri	36
Şekil 1.6. Amaç Kuramının Genel Modeli.....	40
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	107



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. Katılımcıların Özellikleri	64
Çizelge 3.1. Mesleki Gelişimin Tanımlanması	69
Çizelge 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	72
Çizelge 3.3. Öğretmenleri Mesleki Gelişime Güdöleyen Etmenler	75
Çizelge 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdölenmesini Düşüren Etmenler.....	78
Çizelge 3.5. Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdölenmesini Düşüren Etmenlerle Baş Etme Yöntemleri.....	84
Çizelge 3.6. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi için İdeal Koşullar.....	88

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu	134
Ek 2. Okul Yöneticisi Görüşme Formu	137
Ek 3. Etik Kurul Kararı	140
Ek 4. Araştırma İzni	141



KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
TALIS	: The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması).



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın çıkış noktası olan ve araştırmacıyı çalışmaya yönelten problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlıkları ve sayıltıları üzerinde durulmuş, araştırmaya özgü kavramların tanımlamaları yapılmıştır.

Okullarda öğrencilere daha nitelikli eğitim verilerek ve onları uygun yeterliklerle donatarak hayata hazırlama hedeflenmektedir. Okul ortamında öğrencilere doğrudan etkisi olan en büyük etmen öğretmendir. Eğitimdeki niteliğin artırılmasındaki temel ve değişmez olanın öğretmen (Tosuncuoğlu,2016) ve yöneticilerin becerileri (Sarpkaya,2008) olması ise, öğretmenlerin bu sürecin merkezinde yer aldığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Villegas- Reimers'e (2003) göre öğretmenler değişimin en önemli aracıdır. Bu yüzden eğitim sisteminde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlere, mesleki bilgi, beceri ve yeterliği kazanabilecekleri çeşitli olanaklar sunulması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Van Driel, Meirink, Van Veen ve Zwart'a (2012) göre de eğitimde reformun sağlanması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Eğitimde başarıya ulaşabilmek için öğretmen niteliği önemlidir. Öğretmen niteliğinin artması ise mesleki gelişim ile mümkündür (Saleem, Gul ve Dogar, 2021). Öğretmen niteliği; öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yıllardaki gibi bilgilerinin taze olması ve hep taze kalması için değişen durumların farkına vararak bu değişimlere ayak uydurabilmesiyle ilişkilidir.

Bilim ve teknolojiye hızlı değişiklikler, birçok alanda olduğu gibi, ülkelerin eğitim politikalarını doğrudan etkilemektedir. Buna bağlı olarak ülkeler, uyguladıkları eğitim sistemi ile ülkesinin değerlerine sahip çıkarak onları koruyan, beden, zihin ve ahlak bakımından gelişmiş insan profili oluşturabilmek için birtakım amaçlar benimsemekte ve bu amaçları süreç içerisinde gözden geçirme gerekliliği duymaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesinin en önemli yollarından biri ise eğitim etkinliklerinin bu amaçları dikkate alacak şekilde yapılandırılmasıdır (Sarpkaya,2008). Bu düzenleme sürecinde ise gerçekleşen ve gerçekleşmekte olan çeşitli değişimleri eğitim alanı bağlamında takip edilerek harekete geçilmesi için ise nitelikli insan gücü yetiştirebilme kapasitesi oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin kendi öz değerlendirmelerini yaparak ihtiyaçları ya da uzmanlaşmak istedikleri alanlar doğrultusunda mesleki gelişim etkinliklerine katılması, bu etkinliklere katılan öğretmenlerin hem öğrencileri hem de meslektaşları çeşitli açılardan olumlu yönde etkilemektedir. Mesleki gelişim sayesinde öğretmenler, öğrencilere katkı sağlayabilirler ve öğrencileri ulaşmayı planladıkları kazanımlara ulaştırabilirler (Altun, 2021). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen etmenlerin araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda ise bu etmenlerin en başında yönetici tutum ve rolleri, öğretmenlerin bireysel özellikleri, okulların olanakları, mesleki gelişim etkinliklerinin belli bir kapasiteye sahip ve kısıtlı olması geldiği görülmektedir. Mesleki gelişim önündeki bu engelleri aşabilmek için öğretmenlerin güçlü bir güdülenme kaynağına ihtiyacı olduğu beklenmektedir.

Kendisini sürekli geliştirerek başarılı olmaya çalışan ve mesleki gelişimin önemini farkında, öğrencileri için daha başarılı öğretmen olmak isteyen öğretmenlerin önüne bazı engeller çıkmaktadır. Drage'e (2010) göre öğretmenlerin güdülenmesini yeterli zamanlarının olmaması, maddi problemler, öğretmenin işine yaramayacak mesleki gelişim etkinlikleri (İlğan, 2013) düşürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması gönüllük işidir. Ancak öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim adına yapılan mesleki gelişim etkinliklerine zorunlulukla katıldıklarını belirtmektedir (Bümen, Ateş, Ural, Acar ve Çakar, 2012). Zorunluluk hissi de öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşürebilmektedir. Diğer yandan okul ortamında yönetici ve öğretmenler arasındaki etkileşim, öğretmenin güdülenmesini ve iş doyumunu etkilemekte ve okul yöneticilerinin tutumları olumlu ortamların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini etkileyen diğer önemli etmenlerden biri de çalıştığı okula faydalı olabilme düşüncesidir (Kulbak, 2019).

Türkiye'de MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda bakanlığın 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde gerçekleştirdiği 20. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak 1) mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaca uygun bir şekilde yeniden yapılandırılması, 2) yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümrelerinin daha işlevsel hâle getirilmesi, 3) mesleki gelişim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, 4) öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda onlara yol gösterecek olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi, 5) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından

sürekli olarak faydalanmaları sağlanması, 6) mesleki gelişimlerin iş birliği içinde yapılması, 7) öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının lisansüstü eğitim yapmalarının teşvik edilmesi kararları alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle çalıştıkları eğitim kurumlarına faydalı olma düşüncesinde olan öğretmenler düşünüldüğünde mesleki gelişime güdülenme, güdülenmelerini etkileyen etmenler ve bu etmenler ile baş etme yöntemleri konusunun araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

Problem Durumu

Dünya çapında yaşanan gelişmeler sebebiyle sanayileşme, küreselleşme ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler insanların yaşamlarını etkilemektedir. Yaşanan bu gelişmeler, kişilerin sahip olması gereken niteliklerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Son yıllarda yaşanan bu hızlı değişimler eğitim sistemlerini de derinden etkilemektedir.

Değişimler, öğrenme ve öğretme süreçlerini de farklılaştırarak öğretmenlerin sınıf içi görev ve sorumluluklarını, aynı zamanda sınıf içerisindeki konumunu değiştirmekte ve etkilemektedir. Okullar öğrenen örgütler yolunda değişimlere uğramakta ve sınıflar ise öğrencilerin bilgiye ulaştıkları tek ortam olmaktan çıkıp aynı zamanda bilgilerini düzenledikleri ve bilgi kaynaklarına daha hızlı ve daha etkin nasıl ulaşacaklarını öğrendikleri ortamlara dönüşmektedir. Bu dönüşümler sonucunda, öğretmenlerin bilgi aktarıcılığı görevi yaşadığımız dönemin ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kalmaktadır (Kulbak, 2019).

Gelişen dünyada öğrenmeyi öğrenebilme, takım çalışması yapabilme, problem çözüme, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilme ve teknoloji okuryazarlığı gibi yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenler ise değişimleri analiz edebilen, etkili iletişimde bulunarak empati kurabilen, uzmanlık yoluyla liderlik becerilerine sahip bireyler olmalarıdır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin önemine inanarak mesleki gelişimi öğretmenliğin bütünleşik bir parçası olarak kabul etmeleri gerekmektedir (Meböygm, 2017a).

Eğitimin önemli hedeflerinden biri, bütün öğrencilerin etkili şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için gerekli olan ilk şart, en iyi öğretmenlerin öğrencilerle buluşturulması ve öğretmenlerin sınıfta etkililiğini artırabilmek için güdülenmelerini

sağlamaktır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme felsefesi doğrultusunda mesleki gelişimleri için sürekli eğitime ihtiyaçları vardır. Birçok araştırma etkili hizmet öncesi eğitimin ve mesleki gelişimin verilmesinin, çalışma şartlarının ve maaşların iyileştirilmesinin, öğretmenlik mesleğinin istenen bir meslek olması ve öğretmenlerin meslekte kalmalarının sağlanması için zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir (OECD, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığı sağlanarak öğretmenlere yeterliliklerini geliştirmeleri ve hızlı değişen ortama uyum sağlama fırsatı sunulmalıdır. Shower (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve çalıştıkları okulların yararı için iş yaşantıları süresince mesleki gelişim ihtiyacından ve gerekliliğinden söz etmektedir. Ek olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyerek öz saygı, iş doyumunu, yaratıcılık duygularını geliştirerek güdülenmelerini artırdığını belirtmektedir.

Gemeda ve Tynjälä (2015), makalelerinde Etiyopya'daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik ve mesleki gelişim için güdülenmelerini araştırmışlardır. Öğretmenlerin düşük maaş nedeniyle meslekten ayrılma eğiliminde oldukları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını sürdürme konusunda güdülenmelerinin azaldığı açıklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratma isteklerini etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlik toplum tarafından değerli bir meslek olarak görülmemekte ve bu durum öğretmenlerin güdülenmelerini düşürmektedir.

Öğretmenlerin, okul mesleki gelişim programları, çevrimiçi kurslar, yüksek lisans-doktora programları ve uzaktan eğitimler yoluyla mesleki gelişim etkinliklerine katılma imkânına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını engelleyen etmenler tespit edilerek bu engellerin kaldırılması ve öğretmenlerin kariyerlerinin her döneminde mesleki gelişim konusunda ihtiyaçlarının tespit edilerek yıllık mesleki gelişim planlarının oluşturulması ve uygulanması konusunda desteklenmesi gerekmektedir (OECD, 2016).

Öğretmenlere mesleki gelişim alanında verilecek olan desteğin, öğretmenlerin kişisel gelişimini sağlaması, öğrencilerin öğrenmelerini, okulun verimliliğini ve genel anlamda eğitimde niteliği artırması beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim

etkinliklerine yönelik güdülenmelerinin belirlenmesi, etkinliklere katılımlarının sağlanması ve edinilen bilgilerin sınıf ortamında uygulamaya geçirilebilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerin tespit edilebilmesinin nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı ve bu engeller ile nasıl baş edeceklerinin öğrenilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın mevcut alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesi olgusunu, bu konudaki temel aktörlerin yani öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak anlamaktır. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişim konusuna nasıl baktıklarının, mesleki gelişime nasıl güdülendikleri ile tutum ve davranışlarının; mesleki gelişime katılan öğretmenlerin, meslektaşları ve okul yöneticileri ile olan iletişimlerinin nasıl etkilediğinin, mesleki gelişime güdülenme sorunlarının ve baş etme yöntemlerinin neler olduğunun ve okullarda öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının artırılması için neler yapılabileceğinin öğretmen ve yönetici görüşleri çerçevesinde ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve bu çerçevede yanıtı aranan sorular şöyle belirlenmiştir:

Problem Cümlesi: Öğretmenler ve okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini nasıl değerlendirmektedirler?

Alt Problemler

Öğretmen ve okul müdürleri;

1. Öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için neler yaptığını düşünmektedir?
3. Öğretmenleri bugün mesleki gelişime güdüleyen etmenleri nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenleri nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler konusunda yaptıklarını nasıl değerlendirmektedirler?

6. Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyecek ideal koşullara ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler için mesleki gelişimin önemi göz ardı edilmemelidir. Son yıllarda okullarda standartların nasıl yükseltileceği konusunda çok fazla tartışma olmuştur. Araştırmacılar, politikacılar ve uygulayıcılar bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli bir etmen olduğu kabul etmektedir (Blandford, 2000:3). Kendini mesleki anlamda geliştirebilen, eksikliklerinin farkında olan ve değişmesi için çaba harcayan öğretmenler toplumda fark yaratacaklardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu çağda tüm meslek gruplarında özellikle öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim zorunlu hale gelmiştir (Özdemir, 2016:235). Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını nasıl tanımladıkları, mesleki gelişimlerini nelerin etkilediğini, bu etkileyen durumlarla nasıl baş ettiklerini ve mesleki gelişim için olması gereken ideal koşulları ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Shawer (2010:173), öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri ve çalıştıkları okulların yararı için kariyer hayatları boyunca mesleki gelişim ihtiyacından ve gerekliliğinden söz etmektedir. Ek olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyerek öz saygı, iş doyumunu, yaratıcılık duygularını geliştirip güdülenmelerini artırdığını belirtmektedir. Eğitimde öğretmenin eksiklerini gidermek, öğrenci başarısını artırmak için ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılması gerekmektedir. Yapılan araştırma sayesinde öğretmenlerin güdülenme düzeylerini destekleyici mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi, öğretmenleri güdüleyen ve güdülenmesini düşüren etmenlerin ortaya konması bağlamında gelişmeler yaşanması düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmenlerin ortak sorunları, beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınarak koşulların daha iyi hale getirilmesi için fikir vereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenleri mesleki gelişime güdüleme konusunda araştırılması gereken problem alanlarını ortaya koyması açısından da bu araştırmanın bulgularının araştırmacılar için fikir verici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında, okullarda ilk olarak yöneticilerle görüşülmüştür. Sonra çalışma grubuna dahil edilecek olan okul yöneticileriyle birlikte üç yıldır görev yapmakta

olan öğretmenlerle görüşmek istenmiştir. Okul yöneticileri çalışmaya katılmasını istedikleri öğretmenlerin isimlerini vermiş ancak verilen isimlerin bazıları ile öğretmenlerin iş yükü (nöbet günü olması), çalışmaya katılmaya gönüllü olmayışı ve zaman problemi nedenleriyle görüşülememiştir. Görüşme günü okulda, yöneticisiyle üç yıldır çalışmakta ve boş dersi olan öğretmenlerle görüşme sağlanmıştır. Ek olarak her okuldan üç öğretmen ile görüşmek istenmiş ama yukarıda belirtilen nedenler yüzünden bir okuldan dört, diğer okuldan ise iki öğretmen ile görüşülmüştür. Ayrıca bu araştırma İzmir ili Torbalı ilçesindeki üç resmi okuldan, bu üç okulun dokuz gönüllü öğretmeni ve okul yöneticilerinden araştırmanın görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır. Sonuçların tüm okullar için genelleme amacı taşımadığı, ancak analitik genelleme için bir bakış açısı sunması beklenmelidir.

Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada öğretmen niteliği sorumluluğunun öğretmen ve eğitim yöneticilerine ait olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hazırlanan görüşme formundaki sorulara kendi mesleki deneyimlerine dayanarak samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Güdülenme: Kişinin, eylemin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış dürtülerin etkisiyle eyleme geçmesi.

Mesleki gelişim: Mesleki gelişim, değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için kişinin kendi isteği ile içinde bulunduğu hayat boyu öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Mesleki gelişim etkinlikleri: Mizell (2010:5), mesleki gelişim etkinliklerini kendi kendine okuma, araştırma yapma, çalışma, ortak amaçlar için bir araya gelen akran çalışma grupları, meslektaş gözlemi, koçluk, deneyimli öğretmenlerin yeni atanmış öğretmenlere mentorluk yapması, ders planı, problem çözme, performans geliştirme, yeni okul döneminde strateji belirlemek için zümre toplantıları düzenleme, online eğitimler, üniversite kursları, konferanslar, özel kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar şeklinde tanımlanmaktadır.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmaya kaynaklık eden alanyazın, mesleki gelişim, mesleki gelişim türleri, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi, yasal temelleri ve etkinlikleri, güdülenme, öğretmen güdülenmesi, okul yöneticisi ve okul yöneticisinin öğretmenin güdülenmesindeki rolleri ele alınmıştır.

1.1.Mesleki Gelişim

Ne kadar derine inerse, o kadar çok bilmemiz gerekeni buluruz ve insan yaşamı devam ettiği sürece bunun böyle olacağına inanıyorum.

Albert Einstein

En az gelişmişinden en gelişmişine dek bütün ülkelerde bireylerin temel amacı, hayatları boyunca ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılamak ve olabildiğince yüksek bir hayat standardına sahip olmaktır. Şüphesiz bunun da yolu, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı sağlayacak öğrenmeleri gerçekleştirmeleri, iyi bir eğitim almalarıdır. İyi bir eğitim; nitelikli öğretmenlerle olanaklıdır. Bu nedendir ki bütün ülkelerde nitelikli öğretmenlere sahip olmak en başta gelen devlet politikasıdır. Bütün ülkeler, daha nitelikli öğretmen yetiştirmek için sürekli arayış içindedir (Özer, 2008: 197). Nitelikli öğretmen olabilmek bilgilerin hep canlı kalabilmesi için mesleki gelişim etkinliklerine katılmakla mümkündür. Bu bölümde mesleki gelişimin tanımı ve mesleki gelişim türleri ile mesleki gelişim modelleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımı ve Türleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden söz edilirken geçmişten bugüne çok çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir: Öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, öğretmen gelişimi bunlardan bazılarıdır. Bunlardan öğretmen yetiştirme ve hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları mesleğe hazırlayıcı eğitimleri anlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmelerini anlatan hizmet içi eğitim ile mesleki gelişim kavramlarının farklı anlamlar taşıdığını belirtenlerin olmasına karşın, bu kavramların sıklıkla aynı anlamda, birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir

(Craft, 2000: 9). Ancak yaygın olarak günümüzde hizmet içi eğitim yerine mesleki gelişim kavramı kullanılmaktadır.

Freeman (1982: 21-22), hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim kavramları arasında farklılıklar olduğuna değinmiştir. Mesleki gelişimi, değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için kişinin kendi isteği ile içinde bulunduğu hayat boyu öğrenme süreci olarak tanımlarken, hizmet içi eğitimden özel bir konuda ihtiyaç durumunda alınan bilgi süreci olarak söz etmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenin mesleki bilgisini, yeteneklerini ve davranışlarını geliştirmeye ayrıca öğrencinin öğrenmesini artırmaya yönelik tasarlanan aktiviteler ve gelişim sürecidir. Ayrıca mesleki gelişim bazı durumlarda eğitim yapısı ve kültürün nasıl yeniden tasarlanabileceğini gösterir (Guskey, 2000: 16). Mesleki gelişim için bir farklı tanım da Stone (2014:12) tarafından yapılmıştır. Stone, mesleki gelişimi, kişinin kendi istek ve çabaları sonucu gelişimine olanak sağlayan planlanmış veya plansız, resmi ve resmi olmayan öğrenci çıktılarını artırmaya yönelik çalışmalar şeklinde tanımlamaktadır.

Seferoğlu (2004: 42), mesleki gelişimi, eğitimin geliştirilmesi için en önemli şart olarak tanımlamıştır. Villegas- Reimers (2003: 11), mesleki gelişimi, öğretmenlerin sistemli ve düzenli aralıklarla yetiştirilmeleri ve geliştirmelerini kapsayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişimle ilgili alanyazındaki tanımlar incelendiğinde, mesleki gelişimin süreklilik gerektirdiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi başlayıp mesleğinin son gününe kadar geçen süre boyunca, değişen ve gelişen olayları takip edebilmek için gerçekleştirdiği tüm etkinlikler meslek gelişim olarak tanımlanır. Mesleki gelişimin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Şanlı, 2016: 35).

Mesleki gelişim konusundaki tanımlara bakıldığında bazı ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bu ortak noktalar mesleki gelişimin temel özelliklerini meydana getirmektedir. Guskey (2000: 16) mesleki gelişimin üç temel özelliğinden söz etmiştir. Bunlar:

- Mesleki gelişim amaçlı bir süreç olması,
- Sürekliliği olması gerektiği,
- Sistemli ve planlı bir süreç olmasıdır.

Guskey'e (2000: 16-17) göre mesleki gelişimde süreç, planlı olmalıdır. Planlama olmadığında mesleki gelişim sürecinde istenen başarı yakalanamaz. Ayrıca mesleki gelişimin asıl amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinde artışlar sağlayarak öğrenci öğrenmesini artırmak, öğrenme çıktılarını iyileştirmektir.

Mesleki gelişim son olarak geniş bir tanımla kişilerin mesleki rolünde kendini geliştirmesidir. Daha özel bir şekilde anlatılmak istenirse mesleki gelişim, öğretmenlerin artan deneyimleriyle öğretimlerini incelediği ve kendi öz değerlendirmelerini yaparak eksikliklerini gidermek için başvurduğu etkinlikler bütünüdür (Ganser, 2000: 6).

Mesleki gelişim türleri, resmi ve resmi olmayan etkinlikler şeklinde iki kategoriye ayrılırlar. Resmi olmayan etkinlikler; eğitimsel veya sistematik olmayan, resmi ortam dışında yürütülenlerdir. Bunlara örnek olarak, öğle yemekleri ve okuryazarlık grupları verilebilir. Resmi etkinlikler ise; resmi eğitim sistemi içinde eğitimsel, planlanmış ve sistematik olanlardır (Coombs, 1985: 23). Bu iki kategori dışında mesleki gelişimin alanyazında karşılaşılan başka alt türleri de vardır (Stone, 2014: 30). Mentorluk, mesleki dernekler ve konferanslar, çalıştaylar, eğitim programları ve rol oynama etkinlikleri, bireysel öğrenme, gözlemler, destek ve teşvikler bunlara örnektir. Kısaca ne anlama geldikleri aşağıda verilmiştir.

Mentorluk, tecrübeli ve bilgisi fazla olan bir kişinin, tecrübesi daha az olan başka bir kişiye yaptığı rehberlik etkinlikleridir. Mentor yardım ettiği kişinin yardımcısı olur. O kişiye yapması gerekenler konusunda tavsiyeler verirken bilgi ve tecrübelerini paylaşır. Bunu yaparken kişinin üzerinde baskı kurmaz (Allen, Eby, Poteet, Lentz ve Lima, 2004: 127). Mentorluk uygulaması dünyada öğretmen ve yönetici yetiştirmek için yapılmakta ve çok başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Ancak Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirmede bu sistemde eksiklikler vardır. Mentorluk uygulamasında yeni atanan okul yöneticileri, örnek bir okul yöneticisinden destek alarak kendini daha güvenli hisseder. Aldıkları bu destek okulda ve uygulamalı olarak gerçekleşir. Böylelikle zorluklarla dolu olan ilk görev aşaması başarılı bir şekilde atlatılmış olur. Ayrıca mentor sayesinde hizmet öncesi ve hizmet içinde öğrenilemeyen bazı mesleki sırlar da bu şekilde öğrenilmiş olmaktadır (Kocabaş ve Yinci, 2011: 2)

Mesleki dernekler genellikle yerel, bölgesel ve ulusal toplantılarda mesleki gelişim için fırsatlar sağlar. İnternet sistemi geliştikçe mesleki dernekler, üyelerine tartışma grupları

ve diğ er bilgi paylaşım biçimleri gibi seçenekler sunuyor. Bu dernekler, özel ve belirli çıkarlara yönelik olabilir veya geniş kapsamlı ve pek çok öğrencinin problemi olan durumları kapsayabilir. Mesleki dernekler, mesleğe yeni başlayanlar için fırsatlar yarattığı konusunu sıklıkla vurgulamaktadır. Bu tür derneklerin en büyük faydası tekrarlanan görüşmelerdir. Bu görüşmeler sonucunda yeni üyeler, gittikçe asimile olmaktadır (Schwartz ve Bryan, 1998: 8).

Mesleki dernekler ve konferanslara benzer şekilde çalıştaylar ister yerel, bölgesel veya ister ulusal olsun destek sunarken daha hızlı öğrenme, mesleki yeterliklerini geliştirme ve bir iş in bağ lamını, tarihini, kültürünü öğrenmede yardımcı olurlar. Rol oynama, bireylerin kendi ortamlarındaki durumlar hakkında düşünmelerini sağlar. Bireylerin karşılaşmış olabilecekleri veya olmayabilecekleri ve 1) öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabilecekleri veya 2) sorunları ve durumları çözmek için başkalarının fikir ve uzmanlıklarını dinlemek gibi yetiler kazanmalarını sağlar (Schwartz ve Bryan, 1998: 9).

Bireysel öğrenme hayat boyu öğrenmenin kalbi gibidir (Schwartz ve Bryan, 1998: 7). Bireyin inisiyatif almasını ve sorumluluklarını üstlenmesini içeren mesleki eğ itimin bireysel öğrenme türüne bir dizi etkinlik dahil edilebilir. Bu mesleki geliş im türü bireyin kendi öğrenmesinin yanı sıra bu öğrenmenin derinliğini anlamasına yardımcı olur. Bireysel öğrenme ş unları içerir.

- Ticaret dergileri ve dergi makaleleri okumak (Henning, Clinte, Kennedy ve Sloane, 2010: 28).
- Kiş isel mesleki zenginleş me için özel kurslardan yararlanmak (Schwartz ve Bryan, 1998: 7).
- Başkalarından tavsiye ve destek istemek, yönetim becerilerini geliştirmek (Henning vd., 2010:28).
- Yeni edinilen bilgi ve becerileri uygulamak için bir kişinin deneyimlerinden yararlanmak (Nottingham, 1998: 71)

Yukarıda listelenen bireysel öğrenme bileş enlerinden başkalarından tavsiye ve destek istemek yeni edinilen fikirleri uygulamak için deneyimlerini yansıtmak bireysel öğrenmenin yönleridir.

Alanyazında bahsedildiği gibi gözlemler ve destek/teşvik, mesleki gelişimi etkileyen diğer iki türdür. Diğerlerini gözlemlemek ister olumlu ister olumsuz etki sahibi olsun, bireylerin kendilerini nasıl öğrendiklerini öğrenmelerine olanak tanır (Stone, 2014: 36).

1.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim modelleri çok çeşitli şekilde açıklanmıştır. Mesleki gelişim modelleri kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri olan üç ana kategoriye ayrılabilir (Gaible ve Burns, 2005: 19):

- Standartlara dayalı mesleki gelişim modeli: Belirli becerilerin ve içeriğin, genellikle kademeli veya eğitmeni eğitme yoluyla hızla yayılmasına odaklanan yaklaşımdır.
- Bölge temelli mesleki gelişim modeli: Genellikle daha uzun vadeli değişim süreçlerine odaklanan, uygulama toplulukları ile inşa edilen yerel olarak kolaylaştırıcı etkinlikler içeren yaklaşımdır.
- Bireysel yönelimli mesleki gelişim modeli: Bireysel ve kendi kendine yönetilen mesleki gelişim modeli, küçük resmi yapı veya destekle kendi kendine yönlendirilmeye odaklanır.

Bütün mesleki gelişim modelleri düşük kaynaklı ortamlarda kullanılabilir ve her biri teknoloji ile desteklenir (Gaible ve Burns, 2005: 19). Aşağıda bu modeller biraz daha ayrıntılı açıklanmıştır.

1.1.2.1. Standartlara dayalı mesleki gelişim modeli

Standartlara dayalı mesleki gelişim modeli, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen etkinliği arasında bağlantı oluşturup deneysel olarak bu bağlantıları doğrulayabilen ve bir öğretim sistemi yaratma arzusunda olan bir mesleki gelişim modelidir (Beyer, 2002: 243). Büyük ölçüde davranışçı öğrenme düşüncesine dayanır (Kennedy, 2005: 241).

Standartlara dayalı bir sistemin temel özellikleri; öğretmenlik mesleğinin standartlara bağlı olmasını kabul etmesi ile tek düze hale getirmeye çalışması ve standartların öğretmenler tarafından zaman zaman formüle edilmesi ve gerektiğinde yeniden formüle edilmesidir. Standartlara dayalı sistemler profesyonel kuruluşlardır, mesleki uzmanlık ve araştırmaya dayalıdır. Bu standartlar, sırasıyla, istikrarlı ve zorlu bir mesleki gelişim için hedefler sağlar, uzun vadeli mesleki gelişim gerektirir (Ingvarson, 1998: 130).

Standartlara dayalı mesleki gelişim modelinde öğretmenin aktif rol oynamadığı ve bu modelin genel olarak daha geniş öğretmen kitlelerine bilgiyi doğrudan aktarmak amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bu modelde öğrenmeden çok öğretim yapma ön plana çıkmıştır. Hizmet içi eğitim etkinlikleri bu model temel alınarak yapılmaktadır. Bu modelin kullanım amaçları aşağıdadır (Eroğlu, 2019: 39):

- Öğretmenlere yeni bilgi, beceri ve stratejilerin tanıtımı
- Geniş öğretmen kitlelerine bilgi aktarımı
- Eğitimdeki yeniliklerin ve örnek uygulamaların sergilenmesi

Standartlara dayalı mesleki gelişim modeli bir fikrin keşfedilip gösterilmesine ve becerilerin modellenmesine odaklanmalıdır. Ama çoğu zaman, çalıştaylar tek seferde, tek bir yerde, takip edilmeden, öğretmenin okula döndüğünde yeni öğrendiği teknik ve becerileri kullanıp kullanmadığını denetlemeden ve öğretmene yardımcı olmadan gerçekleştirilir. Bu tek seferlik oturumlar öğretmenin belirli bir konu hakkında farkındalık oluşturmasını sağlar ancak desteksiz eğitimler nadiren iyi sonuçlar verir (Gaible ve Burns, 2005: 19).

Standartlara dayanan mesleki gelişim modelinin en önemli avantajı aktarılmak istenen bilgi, beceri ve stratejilerin geniş bir gruba aynı anda aktarılabilmesidir. Ancak eğitim etkinliklerinin kısa süreli olması ve öğretmenin aktif rolde olmaması dezavantajdır. Bu modelde öğretmenler arası iletişim olsa da öğretmenlerin birbirlerine bilgi ve beceri aktarımı zayıftır (Hill, 2009: 275). Türkiye dahil olmak üzere pek çok ülkede hizmet içi eğitimler bu modele dayanmaktadır.

1.1.2.2. Bölge temelli mesleki gelişim modeli

Bölge temelli mesleki gelişim modeli okul temelli mesleki gelişim modeli adıyla da kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinde de okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG) olarak anılmaktadır. Okul temelli mesleki gelişim modeli öğretmenlere hem okul içinde hem de okul dışında mesleki bilgi, beceri ve istekleri doğrultusunda daha etkili öğrenme ve öğretme ortamı sağlayabilmeleri adına yardımcı olan süreçlerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006b). Bölge temelli mesleki gelişim modeli tüm dünyada kullanılmaktadır. Okulu

iyileştirmek için meslektaş iş birliği sağlaması yönüyle önemli bir mesleki gelişim modelidir (Owen, 2003: 104).

OTMG modeli, öğretmenlere kendi planlarını hazırlayıp uygulamaları ve kontrol edip mesleki gelişimleri konusunda ilerlemeleri için fırsat sunmaktadır. Yapılan araştırmalarda okuldan ayrı yapılan mesleki gelişim çalışmaları ile (atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar) öğretmenlerin elde ettikleri bilgi ve deneyimlerin okula yararı olmadığı ortaya çıkmıştır (MEB, 2006b). Okul temelli çalışmaların, seminer, çalıştay, konferans vb. gibi etkinliklerden genellikle daha başarılı olduğu gerçektir. Yerel veya ulusal olarak gerçekleştirilen etkinliklerde güncelliğini koruyamayan sunumlar yapılmakta, ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşı karşıya kaldıkları problemler tam olarak çözüme ulaştırılamamaktadır (Özer, 2019: 42).

OTMG genellikle okullarda veya öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşir. Öğretmenler kurum içinde alanında uzman ve pedagojik bilgisi daha iyi olan öğrenme süreçlerine katılmaya istekli öğreticiler veya yöneticiler ile iş birliği içerisinde çalışırlar. Bu modelde, öğretmenlerin yeni teknikleri uygulamaya çalışırken karşılaştığı belirli durumsal sorunlara odaklanılır (Gaible ve Burns, 2005: 21).

MEB' e (2010: 3) göre OTMG modeliyle;

- Mesleki gelişim ihtiyacı bulunan öğretmen ve yöneticilerin kendi değerlendirmelerini yaparak ihtiyaç duydukları konuları belirlemeleri,
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin daha güncel olmaları gerektiği konusunda bilinçlenip yeni öğrendikleri bilgileri meslektaşları ile paylaşmaları,
- Eğitim ve öğretimde niteliğin artırılması,
- Öğrencilerin bu süreçlere aktif katılımlarının sağlanması,
- Yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların ortaklaşa deneyimlerinden yararlanılması,
- Okulun gelişim planları doğrultusunda, okulun çevre bütünleşmesinin oluşması ve çevre olanaklarının okulda oluşan problemlerin çözümünde kullanılması amaçlanmaktadır.

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yerel programlar bu kapsamda değerlendirilebilir.

1.1.2.3. Bireysel yönelimli mesleki gelişim modeli

Öğretmenlerin mesleki gelişimi öz yönetimli ve içsel güdülenmeyi içeren entellektüel ve duyuşsal süreçleri içermektedir (Day ve Gu, 2007). Yani mesleki gelişim büyük ölçüde bağımsız öğrenmeler şeklinde gerçekleşir. Bu modelde öğretmen kendi hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklere karar verir. Bu modelde yer alan etkinlikler akademik okuma, internetten derslere katılma, örnek uygulamaları izleme, meslektaş gözlemi şeklindedir (Gaible ve Burns, 2005). Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler tamamen kendi içsel güdülenmeleriyle hareket ederler. Katılım tamamen gönüllülük işidir (Basikin,2020: 37).

Glatthorn (1984: 55), bireysel yönelimli mesleki gelişim modelini öğretmenlerin bağımsız bir şekilde çalışarak hedefleri doğrultusunda yer aldıkları mesleki gelişim etkinlikleri olarak tanımlamış ve bireysel yönelimli mesleki gelişim modeli için dört özellikten bahsetmiştir.

- Öğretmen mesleki gelişimi için bağımsız bir programda çalışır. Takım içinde çalışmak yerine öğretmen bireysel çalışmayı tercih eder.
- Öğretmen hedef odaklı bir programı takip etmeyi tercih eder. Öğretmen kendi hedeflediği program doğrultusunda çalışır ve öğretmenin hedeflerinin kurumun hedefleriyle örtüşmesi gerekmez.
- Bireysel yönelimli mesleki gelişimde hedeflere ulaşmak için kullanılan çok çeşitli kaynaklar vardır. Öğretmen bunlardan hangisini veya hangilerini kullanacağına kendisi karar verir. Bu kaynaklar; öğrenci dönütleri, mesleki kitaplar, bilgisayarlı bilgi hizmetleri, lisansüstü kurslar ve atölye çalışmaları veya videokasetler olabilir.
- Bireysel yönelimli mesleki gelişim modelinde öğretmene herhangi bir değerlendirme uygulanmaz.

Tüm sorumluluğun öğretmende olduğu bireysel yönelimli mesleki gelişim modelinde okul lideri kaynak sağlamadan veya rehberlik etmeden yalnızca öğretmeni uzmanlık geliştirmeye yönlendirir (Gaible ve Burns, 2005: 23). Sullivan ve Glanz (2013:

66), bireysel yönelimli mesleki gelişimin amacını, öğretmenin problem üzerinde düşünmesi, sonuçlar çıkarması ve kendi alternatiflerini oluşturması şeklinde açıklamışlardır.

Öğretmenler bireysel yönelimli mesleki gelişim modelinde kendi mesleki gelişim programlarını tasarlamadan yanı sıra kendi materyalleri ve fikirlerini de paylaşırlar (Hooker, 2008: 6). Ancak bu modelde öğretmen kendi mesleki gelişimi konusunda yeteri kadar güdülenememişse o zaman bu model her öğretmen için aynı şekilde başarılı olmayabilir (Gaible ve Burns, 2005: 23).

Öğretmeler katılacakları etkinliklerin süresi ve yeri gibi durumlarda seçim yaparken özgürdürler. Bunların yanında çağımız teknolojisi düşünüldüğünde bu model diğerlerinden üstün gözükür. Ama tek başına bu mesleki gelişim modeli öğretmenler arasındaki iş birliği yetersizliğinden ve bütün kararları öğretmene bırakarak uygulamaya dayalı süreçlerde sorun çıktığından yeterli değildir. (Kwakman, 2003: 151-152).

Diğer yandan ise, özellikle daha fazla çeşitliliğe sahip büyük ülkeler Türkiye gibi etnik kökenler ve çok kültür temelli ülkeler için böyle bir mesleki gelişim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü Türkiye’de yerel ihtiyaçlar, talepler birbirinden farklıdır ve bu ihtiyaç ve talepler doğrultusunda müfredat ve eğitim içerikleri şekillenmelidir. Bu yüzden öğretmenlerin kendi kurumlarındaki mesleki eğitim ihtiyaçlarının farkında olması gerekir. Her öğretmenin çalışma alanı ve ihtiyaç duyduğu eğitim farklı olduğundan kendi bireysel planlarını yapabiliyor olması hem öğrencilerin hem de kendilerinin yararına olacaktır (Özer, Can ve Duran, 2020: 139).

Bütün bunlar düşünüldüğünde aşağıdaki durumlar oluştuğunda bu modelin kullanılması gerekmektedir (Gaible ve Burns, 2005: 23):

- Ayarlanmış başka bir mesleki gelişim seçeneği yoksa,
- Öz güdülenmesi yüksek ve yenilikçi bireysel öğretmenler için başka mesleki gelişim seçenekleri yoksa,
- Diğer modellerin tamamlayıcısı durumundaysa,
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için en etkili yol olarak bireysel yönelimli gelişim modeli düşünülüp bu konuda destekler, kaynaklar ve yapılar mevcutsa kullanımı uygundur.

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönleri belirlemede, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde ve kariyer geliştirmelerinde başvurulan bir belgedir. Bu belgede “öğretmenler öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır” ifadesine yer verilerek öğretmenlerin mesleki gelişimine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bu belgeye göre öğretmenlerden alan bilgisi ve mevzuat bilgisine sahip olmaları, eğitim öğretimi planlamaları, ölçme değerlendirme yapmaları, iş birliği ve iletişim içinde olmaları, öğrenciye yaklaşımının destekleyici şekilde olması, milli ve manevi değerleri koruması ve mesleki gelişim etkinliklerinde bulunması beklenmektedir (MEB, 2017a). Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca tüm bu yeterlikleri taşıması gereklidir. O halde mesleğin içinde de öğretmenler bu yeterlikleri taşımalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisi’nde (2006) yayınlanmış olan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili “Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır” şeklinde söz edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi meslek yaşantısı boyunca devam eden dinamik bir süreçtir (Bilge ve Aslanargun, 2018: 280).

Dünyadaki değişim ve dönüşümler öğretmenlerin de bazı değişiklik sürecine girmesi gerektiğini göstermiştir. Bu ifadeye göre öğretmenler düzenli mesleki gelişim etkinliklerine katılarak yeterliklerini her daim taze tutmalıdır. Bugünün öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilir olmalıdır. Televizyon, tabletler, laptoplar, akıllı ev aletleri ve dronelarla dolu bir çevrede yetişen, bunlarla büyüyen öğrencilere eğitim verebilmek için öğretmenlerin, teknolojideki yeni gelişmeleri takip etmesi, farklı, ilgi çekici öğretim ortamları oluşturması ve yeni yöntem ve teknikleri kullanmaları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekmektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999: 135-136). Öğretmenlerin mesleki başarısı, öğrencilerin başarısını etkilemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması ve mesleki başarısı mesleki gelişim kavramı ile doğrudan ilişki içerisindedir (Can, 2019: 1620).

Blandford’a (2000: 3) göre, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle, meslekte uzmanlaşma, etkili olmayan uygulamaları düzeltme ve yeni eğitim politikalarının

uygulanmasının basitleştirilmesi sağlanmaktadır. Wells (2014: 488), öğretmenlerin mesleki gelişimini, meslekte gelişmeyi sağlamak için sistemli olarak planlanmış fırsatları ve tecrübeleri kapsayan uzun dönemli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Avalos'a (2011: 10) göre, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme başarısını artırmaya yardımcı olmak amacıyla bilgi ve beceriler edinme sürecidir. Mesleki gelişim kavramı öğretmenlik mesleği açısından ele alındığında birbirine benzeyen tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme etkinlikleri içinde yer almaktadır. Bu kavram, hizmet içi eğitim kavramına yeni anlamlar yüklenmesiyle ortaya çıkmıştır. Böylelikle eskiden mesleki gelişim denildiği zaman geleneksel olarak “öğretmene üç-dört günde verilen bir eğitim/kurs” akla gelmekteyken şimdi “öğretmen merkezli, uzun dönemli, okul ortamında işe gömülü (job-embedded) öğrenme deneyimleri” akla gelir (Bümen vd., 2012: 32). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine uzun yıllardır çalışan Guskey'e göre, mesleki gelişim” öğrenci başarısını artırmak için, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenmiş olan süreç ve etkinlikler” dir (2000: 16).

Öğretmenlik ve öğretmenliğin niteliği yalnızca Türkiye'nin değil dünyanın birçok ülkesinde gündem konusudur (Seferoğlu, 2004: 40). Özellikle öğretmenlerin aldıkları hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin yeterliliği konusunun üstünde sıkça durulmaktadır. Bu eğitimlerin yetersiz olduğu Türkiye'deki eğitimci ve siyasetçilerin gündemindedir (Yaylacı, 2013: 26).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir araçtır. Mesleki gelişim pedagojik ve müfredat yeniliklerini tanıtmının da bir yoludur (Carr vd., 2000: 84). Öğretmenler kendi mesleki gelişimlerinde bilgi ve becerilerinde sürekli büyümeyi sürdüren kendi mesleki gelişimlerine katılımcı ve aktif rol oynayan öğrenciler şeklinde olmalıdır (Petrie ve McGee, 2012:60).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri büyük ölçüde hizmet içi eğitimler yoluyla sağlanmaktadır (Bümen vd., 2012: 32). Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye'de görevlerini yapan kamu okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini sağlamaktan sorumludur (Baştürk, 2012:97). *Türkiye'de hizmet içi eğitimler merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından, yerel düzeyde ise valilikler tarafından*

yürütülmekte olup her türlü mesleki gelişim programı 4.1.1995 tarih ve 22161 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği" kapsamında gerçekleştirilmektedir (Baloğlu, 2007:171). Hizmet içi eğitimler 1993 yılına kadar ulusal düzeyde yapılmaktaydı. Fakat 1994 yılı itibariyle hizmet içi eğitim etkinliklerinin yerel düzeyde olmasına olanak sağlanmıştır. Bu çerçevede Türkiye'deki tüm illerin Milli Eğitim Müdürlükleri kendi yıllık hizmet içi eğitim planlarını hazırlayarak il valilerine onaylatıp kendi kaynaklarını harcayarak etkinlikte bulunabilmektedirler. Ek olarak Türkiye genelinde Hizmet İçi Eğitim Dairesine bağlı yedi hizmet içi eğitim enstitüsü bulunmaktadır. Bu enstitüler Yalova, Mersin, Ankara, Aksaray, Erzurum, Rize ve Van'dadır. Yapılan etkinlikler ve kurslar, merkezi olarak ulusal Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından genellikle bu kurumlarda yürütülür (Bayrakçı, 2009: 18).

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 38. maddede öğretmenlerin mesleki çalışmalarıyla ilgili olarak "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapılır" ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2014). Bunun dışındaki etkinliklere katılım mecburi değildir. Bu hizmet içi eğitimler dışında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleklerinin ilk yılında gerçekleştirilen aday öğretmenlik seminerleri vardır (Bayrakçı, 2009: 11). Ancak Gökdere ve Çepni (2005: 272) çalışmalarında bu yapılan etkinliklerin yapılmış olmak için yapılması, branş ayrımı gözetilmemesi, ihtiyaçlara yanıt vermemesi, ilgi ve istekleri karşılamaması gibi durumlar nedeniyle başarıyla sonuçlanmadığından söz etmişlerdir. Aytaç (2000) çalışmasında hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ancak gösterdiği etkinin yeterli olmadığını, çalışanlara verilen eğitimin somut bir getirisi olmadığını ve özlük haklarına da bir etkisinin olmamasıyla hizmet içi eğitime olan ilginin azaldığından bahsetmiştir. Uçar'ın (2005) yılında yapmış olduğu çalışma ise ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimin çağımızın ihtiyacı olduğunu, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki değişimlerin hizmet içi eğitimi zorunlu hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygun zaman ve ortamlarda yapılmadığı, etkinliklere katılanların uygun kriterlere göre seçilmediği, işlenen konuların

ihtiyaç doğrultusunda belirlenmediği, kullanılan yöntem ve araç-gereçlerin konunun işlenişine uygun olmadığı bu nedenle de etkinlikte amaçlanan bilgi ve becerilerin katılımcılara kazandırılmadığı ve katılımcıların etkinlik esnasında öğrendiği bilgileri uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Değişen dünya şartları düşünüldüğünde profesyonel olarak yürütülen öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim olmazsa olmazdır. Meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür konuları gibi sürekli değişime açık bilgiler öğretmenler için mesleki gelişimi zorunlu hale getirmektedir (Sıcak ve Parmaksız, 2016: 23).

1.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Önemi

Hizmet öncesi eğitimin bireylerin meslek yaşamları boyunca asla yeterli olmadığı kanısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Mesleki gelişim ile bireyler, bilginin hızla geliştiği ve arttığı günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen bu gelişmelere uyum sağlayabileceklerdir (Erdem ve Şimşek, 2013: 95).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişimler eğitimde yenilik yapmayı zorunlu hale getirmektedir. Çünkü bu gelişimin gerisinde kalmamak için nitelikli insan gücüne ihtiyaç vardır. Nitelikli insan gücüne sahip olabilmenin tek yolu ise nitelikli eğitimidir. Nitelikli eğitim ise nitelikli öğretmenler ile mümkündür (Darling-Hammond, 2000: 2).

Öğrenci becerisi, yetenekleri, aile yapısı, beklentileri ve güdülenmesi öğrenci başarısını etkileyen etmenlerden bazılarıdır. Ancak öğrencinin başarısını etkileyen değişkenlerin başında öğretmen niteliği gelmektedir (OECD, 2005: 2; Öğdem, 2015: 15). Öğrencileri hayata hazırlayanlar öğretmenlerdir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki açıktır. Belirlenen hedeflere ulaşmanın anahtarı da öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenin mesleki gelişimi öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilebilmesi için önemlidir (Altun ve Yengin-Sarpkaya, 2021: 4065). Eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesini etki eden değişkenler içinde öğretmenin niteliği ve öğretmene sunulan mesleki gelişim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır (İlğan, 2013: 42).

Öğretmenlerin niteliğinin artması ise; öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışını benimsemeleri, değişen ve gelişen yöntem, teknik ve teknolojileri derslerine entegre

edebilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olması ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, kendilerini mesleki yönden sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri ile mümkündür (Özer, 2005: 1).

Kesen ve Öztürk (2019: 11), okullarda öğrenci başarısını artırması beklenen öğretmenlerde bulunan yeterlikleri üç madde ile tanımlamışlardır. Bunlardan birincisi, mesleğin gerektirdiği uzmanlığa ve güdülenmeye sahip olabilme, mesleğine kendini adayabilme anlamına gelen uzmanlık ve inanmışlıktır. İkinci madde, yenilikçiliktir. Araştırma yapma, yöntem ve tekniklerin farkında olma ve onları gerektiğinde kullanabilme, eğitim ve öğretim ilgili bilimsel çalışmaları takip etme, kendi özel koşullarındaki sorunlara çözüm bulabilmek için eylem araştırması yapabilme, yenilikleri ve gündemi takip etme anlamına gelmektedir. Üçüncüsü ise, zümreleriyle, meslektaşlarıyla ve eğitim ile ilgili diğer paydaşlarıyla iş birliğine açık olabilme anlamına gelen işbirliğidir. Bu özelliklere sahip öğretmenler öğrencileri için etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabilirler ve böylelikle öğrenci başarısı artacaktır. Etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabilmenin en önemli yolu mesleki gelişimden geçmektedir. Bunlara ek olarak etkili öğretmenler öğrencilerin başarısı için sorumluluklarının farkında olan, sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine sahip, öğretimi etkili ve verimli gerçekleştirebilen ve organize eden, öğrencinin gelişimini takip eden ve eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip uzman kişilerdir (Taylor, Pressley, ve Pearson, 2000: 3).

Değişen ve gelişen dünya şartları düşünüldüğünde gençlerden ve çocuklardan beklentiler fazladır. Bu yüzden her kademedeki öğrenci başarısının artması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini ise tam olarak bu durum oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle; meslekte uzmanlaşması, öğrencilerin öğrenmesinin artması, ihtiyaçların en üst şekilde karşılanmasını sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Özer, 2008: 199).

Bu durumu Corcoran (1995: 1) şu şekilde açıklamaktadır: öğrencilerden beklentinin artması öğretmenlerde de beklentilerin artmasına sebep olmaktadır. Öğretmenler ise bu beklentileri karşılayabilmek adına mesleki alan bilgilerini derinleştirme, yeni yöntem ve teknikleri öğrenerek derslerine dahil etme ve meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışma gibi durumlara çaba harcamaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Başka bir deyişle; öğrenci başarısını artırmak ve geliştirmek ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mesleki gelişim zorunlu hale gelmektedir.

Öğrenme, etkili öğretimin tamamlayıcısıdır (Polk, 2006: 23). Bu yüzden öğretmenlerin, verimli öğretim için mesleki öğrenmenin önemini farkında olmaları gerekmektedir. Nitelikli öğretmen olabilmek mesleki öğrenmelerle mümkündür. (Jacob, Hill, ve Corey, 2017: 380; Lu vd., 2019:106). Mesleki gelişim süreci sonunda ortaya çıkan sonuç nitelikli öğretmen özellikleridir. Bu yüzden de mesleki gelişim, öğretmenlerin meslekte başarılı olmasının bir yolu olarak kabul edilmektedir (Eroğlu ve Özbek, 2020: 74).

Öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü ve düzenli bir şekilde katılımı bilgi, beceri ve tutum kazanmasına ya da bunları geliştirmesine olanak sağlayabilir. Mesleki gelişim etkinlikleriyle öğretmenler bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarını geliştirebilir (OECD, 2009: 49). Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik olması beklenmektedir (Özdemir, 2016: 237). Hill (2009: 472) mesleki gelişimin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya ve öğrencilerin başarısında önemli gelişmeler sağlamaya yönelik olduğunu vurgulamıştır.

1.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Yasal Temelleri

Öğretmenlerin ve eğitimin niteliği günümüzün popüler konusu haline gelmiştir. Çalışmalar eğitimin niteliğinin ancak öğretmen niteliğini artırmakla mümkün olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 2001: 117). Yani bir anlamda öğrenci başarısı öğretmenin niteliği ile ölçülmektedir (Semerci, 2003: 204). Başarılı okul, başarılı öğretmen gelişimi ile mümkündür (Day, 2002: 2). Öğretmen gelişimi ise mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde olmaktadır. Eğitimin etkililiğini artıran en önemli etmen olarak tanımlanan mesleki gelişim kavramı, meslekte öğretmen öğrenmesi için gerekli koşulları sağlayan, bilgi, beceri ve yetenek olarak açıklanmaktadır (Seferoğlu, 2001: 117). Öğrenci öğrenmesini etkileyen pek çok etmen varken öğretmen niteliğinin bu kadar önemli olması öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önemli değişiklikler yapmayı zorunlu hale getirmektedir (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016: 82). Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimi belgelere, yasalara ve yönetmeliklere konu olmuştur. Mesleki gelişim hakkında belgelerde şöyle söz edilmektedir:

Mesleki gelişimin söz konusu olduğu belgelerden bir tanesi Öğretmen Strateji Belgesidir. Bu belge Milli Eğitim Bakanlığınca gerçekleştirilen “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı’nda” Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, bakanlık bürokratları, akademisyenler, milletvekilleri ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin katılımıyla ortaya konulan görüşler doğrultusunda hazırlanmıştır. Mevcut belgede öğretmen yetiştirme, geliştirme ve

istihdam süreçlerine ilişkin olarak “*öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim*” olmak üzere altı temel bileşen konu alınmıştır. Bu belgeye göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamak ve mesleki gelişim etkinliklerini çeşitlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu belge öğretmen akademisinin kurulumundan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi, kariyer basamağında yükselmelerine dönük eğitimler düzenlemesi amacıyla bahsedilmiştir (MEB, 2017: 11-21).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi 1960 yılından beri merkezi olarak 1982 den itibaren Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel olarak da valilikler tarafından yürütülmekte ancak uygulamalara bakıldığında etkili sonuç alınmadığı görülmektedir (Bümen vd., 2012: 32). Bu uygulamalar genel olarak seminer olarak yapılmaktaydı. Ancak son zamanlarda mesleki gelişim konusunda farklı etkinlikler de yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmenlerin mesleki gelişimine yeni bir bakış açısı sağlamak ve onlara farklı eğitim olanakları sunmak için Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirmiştir (MEB, 2010: 3).

Türkiye’de de 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planında da, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme etkinliklerinde etkinlik sağlanmasına yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacının olduğu vurgulanmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2013: 32).

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 sayılı Kanunu ve Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ve mesleki gelişimleri planlanıp yürütülmektedir. MEB tarafından yapılan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin belirtilen mevzuat hükümleri doğrultusunda ve Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından planlanması zorunludur. Türkiye’de zorunlu olan hizmet içi eğitimler eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere yılda iki kez düzenlenmektedir. Yılda iki kez zorunlu olan bu etkinlikler dışındaki eğitimlere katılım zorunlu değildir Hizmet içi eğitim etkinlikleri; adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim vb. eğitimleri

şeklinde. Hizmet içi eğitim etkinlikleri merkezi olarak Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, yerel olarak ise Valilikler (onlara bağlı Milli Eğitim Müdürlükleri) tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Türkiye’de hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili 7 Hizmet içi Eğitim Enstitüsü vardır. Okulda gerçekleştirilen hizmet içi etkinlikler ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 98. maddesi ile düzenlenmiştir. Bunlara ek olarak MEB, uzaktan öğretim ve e-öğrenme yöntemlerini mesleki gelişimi sağlamak üzere kullanmaktadır. Bunlara örnek olarak; Global Gateway, Skool.tr Portalı, think.com, Microsoft Eğitimde İş birliği Programı, Intel Öğretmen Programları, Web Tabanlı Yazarlık Yazılımı Programı, Yenilikçi Öğretmenler Projesi, CISCO Networking Eğitimi Akademisi Programı gösterilebilir (EURYDICE, 2010: 217).

Bu hizmet içi eğitimler dışında Türkiye’de göreve yeni atanan aday öğretmenler için adaylık eğitimi vardır. Milli Eğitim Bakanlığının Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer

Basamakları Yönetmeliği (2022) beşinci ve yedinci maddeye göre “*Aday öğretmenlerin adaylık süresi bir yıldan az, iki yıldan çok olamaz. Bu süreçte aday öğretmenler, eğitim ve uygulama görevlerinden oluşan Yetiştirme Programına tabi tutulur. Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı doğrultusunda, eğitim kurumu müdürleri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda eğitim ve uygulama görevlerine tabi tutulur ve öğretmenler Yetiştirme Programı doğrultusunda hizmet içi eğitimlerini tamamlar.*” Yetiştirme Programı, Eğitim Kurulu Kararıyla belirlenir. Yetiştirme Programı, ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenebilir (MEB,2022). Bu eğitim programları il Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir (Bayrakçı, 2009:11). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin (2022) on birinci maddesi öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilgili olup uzman öğretmenlik için 180 saat, başöğretmenlik için 240 saat mesleki gelişime yönelik hazırlanan çalışmanın tamamlanması şartını taşımaktadır.

Milli Eğitim Şûraları ise Milli Eğitimin çeşitli problemlerinin tartışıldığı ve problemler için çözüm önerileri oluşturulduğu bilimsel toplantılardır. Milli Eğitim Bakanlığı temsilcileri ile bilim insanları, eğitimciler ve eğitimle ilgili diğer kuruluşların temsilcileri katılım sağlar ve bu toplantılar çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2009: 212). Yapılan son 20. Milli Eğitim şurasında öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında pek çok tavsiye niteliğinde karar yayınlanmıştır. Bu kararlar şöyledir (MEB, 2021: 11):

- Mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin ihtiyaçları ve ilgileri göz önüne alınmalı, yetişkin eğitimine uygun olmalı ve okul, il, ilçede düzenlenen zümre toplantıları daha etkili hale getirilmelidir.
- Mesleki gelişim programları öğretmenlerin günümüz ihtiyaçları dahilinde şekillendirilmelidir. Bu çerçevede afet eğitimi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, uzaktan eğitim gibi konularda eğitimler düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitimlerin yapılış şekilleri çeşitlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri geliştirilmelidir.
- Mesleki gelişim programları için bütçe oluşturulurken MEB’te bakanlığa bağlı hiçbir öğretmen göz ardı edilmemelidir.
- Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin kariyer hedefleri ile örtüşmelidir. Okullara, illere ve bölgelere göre mesleki gelişim programları çeşitlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin lisans üstü eğitim almaları desteklenmelidir.
- Öğretmenler tarafından geliştirilen örnek uygulamalar oluşturulan bir dijital platformda diğer öğretmenlerin beğenisine sunulmalıdır.

Bu kararlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımının desteklendiği ve bu programların öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenleneceği görülmektedir.

1.2.3. Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Günümüzde Türkiye’de öğretmenlik eğitimi lisans düzeyindedir. Öğretmen adayları, okullarda mesleğe girmeye lisans eğitiminden aldıkları programlar ile hazırlanırlar. Ancak bu alınan eğitimlerin yeterli olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Hizmet öncesinde alınan eğitimler standart koşullar düşünülerek verilir ve bu koşulların farklılaşması, yeni bir eğitim ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu sebeple öğretmenlerin değişen duruma ayak uydurabilmeleri için destek önlemlere ihtiyacı vardır. Bu önlemler ise mesleki gelişim etkinliklerini oluşturur (Özer, 2008: 197).

Öğretmenler tarihsel olarak okul içinde veya dışında pek çok mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar. Bu etkinlikler okullar, okul bölgeleri, ilçe konsorsiyumları, meslek

kuruluşları, öğretmen dernekleri, devlet kuruluşları dahil olmak üzere çeşitli kuruluşlar (özel danışmanlar ve yüksek öğretim kurumları gibi) sponsorluğunda yapılır (Ganser, 200: 6-7).

Kendini mesleki anlamda geliştirebilen, eksikliklerinin farkında olan ve değişmesi için çaba harcayan öğretmenler toplumda fark yaratacaklardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu çağda tüm meslek gruplarında özellikle öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim zorunlu hale gelmiştir (Özdemir, 2016: 235). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslekte edindikleri tecrübeler ve katıldıkları etkinliklere bağlıdır (Chang vd., 2011: 166) Bu yüzden öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren istekli ve azimli bir şekilde mesleki gelişim etkinliklerine katılımı gereklidir (Özdemir, 2016: 235). Bu durumda ise mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde anahtar bir role sahiptir (İlğan, 2013: 42). Guskey'e (2002: 382) göre mesleki gelişim etkinlikleri sonunda sertifika verilerek öğretmenlerin mesleki gelişime dahil olması için uğraşılsa da çoğu öğretmen bu etkinliklere mesleğinde uzmanlaşmak ve daha iyi öğretmen olabilmek için katılmaktadır. Öğretmen niteliğinin göstergesi olan bazı durumlar vardır. Bu durumlar arasında öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim etkinlikleri önemli bir gösterge olmaktadır (Özdemir, 2016: 235).

Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen niteliğini artırarak doğrudan öğrenci başarısını etkilediği açıktır. Ama politikacıların ve akademik çevrenin de sıkça gündeme getirdiği konu, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım seviyelerinin çok düşük olmasıdır (Gümü, 2013: 372). Özmuş'un (2010: 398) yapmış olduğu araştırmada da benzer bir sonuca rastlanmaktadır. Bu araştırmanın Türkiye ile ilgili kısmında araştırmanın yapıldığı son 18 ay içerisinde mesleki gelişim çalışmalarına öğretmen katılımının TALIS ortalamasının altında olduğu saptanmıştır. Mesleki gelişim öğrenci başarısını, öğretmen etkililiğini artıracak düzeyde, öğretmenin ihtiyaçlarına ve isteklerine yanıt verebilir nitelikte ve sistematik, anlamlı öğrenme etkinlikleri içermelidir (Reese, 2010: 38). Etkili mesleki gelişim etkinliklerinde aranan pek çok özellik olmasına karşın mesleki gelişim etkinliklerinin türü de önem taşımaktadır (Garet vd., 2001: 916).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin artırılmasına yönelik OECD ülkelerinde yapılan Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırmasında (TALIS, 2018) yer alan mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır:

- Kurslar/ Çalıştaylar
- Konferans ve seminerler
- Yeterlik programları
- Okul ziyaretleri
- Öğretmen veri tabanlarına katılım
- Bireysel ve grupla araştırmalar yapma
- Mentorluk, koçluk veya meslektaş gözlemi
- Mesleki yayınları takip etme
- Meslektaş sohbetleri

Mizell (2010:5), mesleki gelişim etkinliklerini kendi kendine okuma, araştırma yapma, çalışma, ortak amaçlar için bir araya gelen akran çalışma grupları, meslektaş gözlemi, koçluk, deneyimli öğretmenlerin yeni atanmış öğretmenlere mentorluk yapması, ders planı, problem çözme, performans geliştirme, yeni okul döneminde strateji belirlemek için zümre toplantıları düzenleme, online eğitimler, üniversite kursları, konferanslar, özel kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar şeklinde tanımlamaktadır.

Scales ve arkadaşları (2011:62) ise mesleki gelişim etkinliklerini şu şekilde tanımlamışlardır:

- Mesleki yayınları okuma
- Mentorluk
- İşbaşı eğitim ve grup çalışması
- Koçluk
- Akran gözlemi
- Eylem araştırması
- Öğretimle ilgili bir derneğe/gruba üyelik
- Meslektaşlar arasında paylaşım
- Mesleki gelişim programları

- Öz değerlendirme
- Konferans
- Makale okuma
- Mesleki gelişimi planlama
- Eğitimle ilgili haberleri, gazeteleri ve interneti takip etme.
- Program geliştirme
- Çalıştaylar

Akiba (2012: 1-3) araştırmasında mesleki gelişim etkinliklerini öğrenci ve öğretmen öğrenmesini sağlayan kasıtlı aktiviteler olarak açıklamış ve onları 1) mesleki gelişim programları, 2) öğretmen işbirliği, 3) üniversite kursları, 4) mesleki konferanslar, 5) mentorluk/ koçluk, 6) resmi olmayan iletişim yöntemleri ve 7) bireysel öğrenme etkinlikleri olarak gruplamıştır.

Bu etkinliklere ek olarak öğretmen mesleki gelişimini artıran resmi veya resmi olmayan şu etkinlikler de vardır “İş birlikli program geliştirme, ders çalışma, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, topluma hizmet organizasyonları, kitap çalışması, online mesleki gelişim programları, mesleki portfolyolar ve bölgesel mesleki gelişim konsorsiyumları vs. (The Alberta Teachers’ Association, 2016:7-17)” Mesleki gelişim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin mesleklerine bakış açısı, istekleri, kendilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımları ve okul yöneticilerinin tutumları çok önemli bir rol oynar (Özdemir, 2016: 239).

Tüm bu verilerden yola çıkarak mesleki gelişim etkinliklerini resmi mesleki gelişim etkinlikleri ve resmi olmayan mesleki gelişim etkinlikleri olarak gruplayabiliriz. Öğretmenlerin belirli bir kuruma bağlı olarak yaptıkları etkinlikler resmi; kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda herhangi bir kuruma bağlı olmadan yaptıkları etkinlikler ise resmi olmayan mesleki gelişim etkinlikleridir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmeli ve yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmak istediklerine destekleyici davranışlar sergilemelidir.

1.3. Güdülenme ve ğretmen Güdülenmesi

“Motivasyon, istediğiniz Şeyi baŐkalarına kendileri istedikleri işin yaptrtmaktır”

Eisenhower

Güdülenme, Latince “movere” kelimesinden gelmektedir. Bu kelime hareketlendirme, yönlendirme anlamında kullanılmaktadır. Güdülenme; bireylerin amaÇlarına ulaşmak işin kendi istekleri doğrultusundaki davranışları baŐlatan gŐtr. Bu doğrultuda güdülenme, bireylerin harekete geÇmesi işin isteklendirme süreci olarak tanımlanabilir (GenÇ, 2017: 264). Zepeda (2017: 179) da buna benzer bir ifadeyle bireylerin iÇinde veya üzerinde hareket eden ve bireyi harekete geÇiren bir kuvvet olarak güdülenmeyi tanımlamıştır.

Eğitimin hedeflerine ulaŐmasının ve ğrenci baŐarisının artmasının en önemli etkeni kabul edilen öğretmenin, ihtiyaÇları ve ilgileri doğrultusunda desteklendiği, başarıları karşısında tebrik edildiği durumda gdlenmesinden söz edilebilir. Güdülenme kavramını daha iyi anlamak, öğretmenlerin nasıl gdlendiğini ve ğretmen güdülenmesini nelerin etkilediğini ayrıca güdülenme kuramlarının neler olduğunu öğrenmek işin bu bölümde güdülenme tanımları ve kuramları ayrıca ğretmen güdülenmesi ve durumu etkileyen etmenler üzerinde durulacaktır.

1.3.1. Güdülenme Tanımları ve Kuramları

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalara bakarak güdülenme kavramından skŐa söz edildiği görülür. “İnsanlar neden bu Şekilde davranıyor?” İnsanlar nasıl davranışlar sergiliyor?” gibi sorular sosyal bilimler alanında ve özellikle de psikoloji alanında skŐa sorulmaktadır. Bu soruların temelinde ise güdülenme kavramı irdelenmektedir.

Güdülenme İngilizcedeki “motive” (güdü) kökünden türemiŐ olan “motivation” kelimesinin Türk diline ŐevrilmiŐ halidir. Güdülenme kelimesinin asıl kökü Latincedeki “mot” kökünden kaynaklanmaktadır. “Mot” sözcüğü hareketlendirme, yönlendirme anlamına gelmektedir. Bu bilgilerden yola Çıkarak güdülenmenin kavramsal tanımı “bireylerin kendi arzu ve istekleri ile belirli bir amaca yönelik davranışlarını yöneten sreŐ” olarak yapılabilir (Özkalp ve Krel, 2010: 278-279). Güdülenme ile ilgili yapılan pek Çok tanım bulunmaktadır. Bunların bazıları Şu Şekildedir:

İnsanları belli davranışları yapmaları için yönlendiren güdü topluluğuna güdülenme denmektedir. Güdülenme harekete geçme isteğidir ve birey bu isteği devam ettikçe davranışını sürdürür (Genç, 2017: 265). Farklı bir deyiş ile bireyleri aynı amaçta toplayan, onların aynı doğrultuda hareket etmelerini sağlamak için sarf edilen çabalardır (Dereli ve Acat, 2010: 174). Zeynel, (2014: 15) “işyerinde çalışan bireyin belirli bir iş ya da görev amacına ya da maddi ve manevi ödüle ulaşmaya yönelik olarak gerçekleştirdiği davranış ve göstermiş olduğu çabaların yer aldığı psikolojik bir süreçtir” olarak tanımlamaktadır. Güdülenme daha genel anlamda; bireylerin göstermiş olduğu davranışların fizyolojik veya psikolojik yönden eksik kalan ihtiyaçlarının harekete geçirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Luthans, 2011: 156). Başka bir kaynakta (De Cenzo ve Robbins, 2005: 298) güdülenme; örgütün amacına ulaşmak için bireyin, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması için kendinin göstermiş olduğu çaba şeklinde ele alınmaktadır.

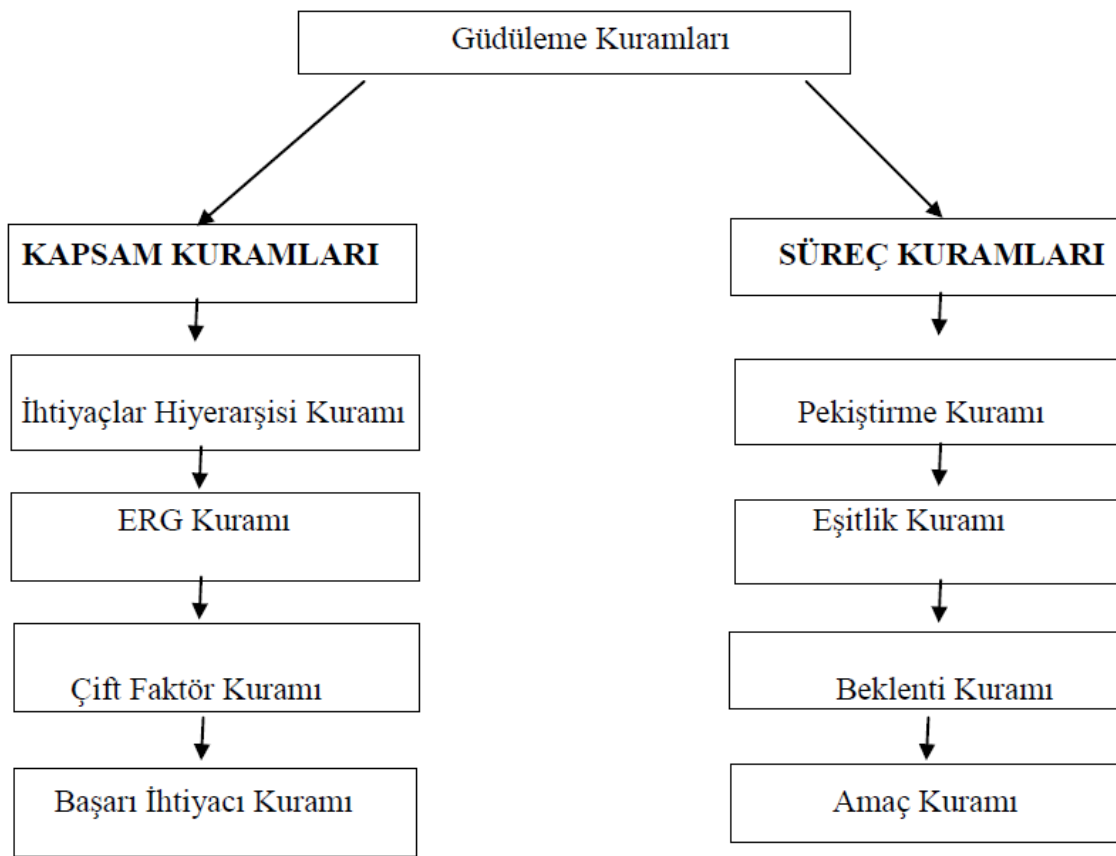
Güdülenme, engeller karşısında davranışın sürdürülmesini sağlayan, bireyi davranışı sürdürmeye karşı hareketlendiren içsel veya dışsal çaba göstermesini gerektiren etkidir (Wheeler, Chiu, Maen ve Bell, 2019: 55). Güdülenme bireyleri canlandırıp onları harekete geçiren bir süreçtir. Örgütlerdeki bireyler güdülenme sayesinde belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik harekette bulunurlar. Güdülenmiş bir birey güdülenmeyene göre daha kolay hareketlendirilebilir ve örgüt için daha verimli olması sağlanır. Ayrıca çalışanları güdüleyebilmek için yöneticilerin onları iyi tanıması gereklidir. Yönetici eğer çalışanını iyi tanırorsa onu nelerin güdülediğini iyi bilir ve bu bilgilerle çalışanını güdüleyebilir (Ünsar, İnan, ve Yürük, 2010: 249).

Mitchell (1982: 80-81), güdülenme kavramının dört ana özelliğinden bahsetmiştir. Bunlardan birincisi; güdülenmenin her bireyde farklı olması, kişilerin neye güdüleneceklerinin kişisel özelliklerine göre değişiklik göstermesidir. İkincisi, bireylerin çalışırken zorlukların üstesinden gelmesinin güdülenme ile mümkün olması ve zor şartların veya karşısına çıkan engellerin üstesinden güdülenme sistemiyle gelinebilmesidir. Üçüncüsü; güdülenmenin çok yönlü olmasıdır. Kimi, neyin, ne zaman, nasıl güdüleyeceğinin bilinmesi gerekir. Dördüncüsü ise; güdülenmenin bir davranış şekli olmamasıdır. İçten veya dıştan gelen bir dürtü olmasıdır.

Güdülenme psikoloji bilimi tarafından içsel ve dışsal güdülenme şeklinde ayrılmaktadır. İçsel güdülenmede birey kendi kendini motive etmekte iken dışsal güdülenmede başkalarından uyarıcı beklenmektedir. İçsel güdülenmede kendi arzusu ile

başkalarından ödül veya ceza beklemeden hareket ederken dışsal güdülenmede başkalarından ödül veya pekiştireç beklenmektedir. İçsel güdülenmede yapılan davranışın bireye yaşattığı doyum yeterlidir (Akbaba ve Aktaş, 2005:23-24).

Alanyazın incelendiğinde güdülenmeye yönelik kuramların çoğunlukla ‘Kapsam Kuramları’ ve ‘Süreç Kuramları’ olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. İçsel güdülenme ile ilgili olan “Kapsam Kuramları” bireyin ihtiyaçları ve bireyi güdüleyen etmenler ile ilgilidir. Diğer taraftan dışsal güdülenme ile ilgili olan “Süreç Kuramları”, bireylerin nasıl güdüledikleri ile ilgilienmektedir (Önen ve Kanayran, 2015:50).



Şekil 1.1. Güdüleme Kuramları (Önen ve Kanaryan, 2015: 51-52)

A) Kapsam Kuramları

“Bir atı suya götürebilirsiniz ama ona zorla su içiremezsiniz”

Fransız Atasözü

Kapsam kuramları kişilerin içinde bulunduğu ve onları belli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten etmenleri anlamak için çalışır. Eğer ki yönetici bu etmenleri

anlayabilirse, kişileri daha iyi yönlendirebilir. Başka bir deyişle eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda yönlendirebilir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021: 682). Kapsam kuramları adı altında toplanan kuramlardan en çok bilinenleri: Maslow'un 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı', Herzberg'in 'Çift Faktör Kuramı', McClelland'ın 'Başarı İhtiyacı Kuramı' ve Alderfer'in 'ERG Kuramı'dır. Bu bölümde kapsam kuramları açıklanmıştır.

1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow bireylerin istekleri olduğu üzerinde durmaktadır. Bireyler isteklerine sahip oldukça daha fazlasına yönelmektedir. Ayrıca insanların ihtiyaçları arasında belli bir hiyerarşik düzen yani bir önem sırası vardır (Mullins, 2005: 480). Maslow, insanları harekete geçiren, güdülerine göre davranmaya yönlendiren ihtiyaçları beş başlık altında toplamıştır. Bunlar; fizyolojik ihtiyaçlar (yeme, içme barınma vb.), güvenlik ihtiyaçları (mesleki güvenlik, sağlık güvencesi vb.) ait olma ve sevgi ihtiyaçları (arkadaşlık, başkaları tarafından kabul görme), saygı ihtiyacı (kendine saygı, başkaları tarafından saygı görme vb.) ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır (Apaydın-Şen, 2017: 17).



Şekil 1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Mullins, 2005: 481)

Şekil 1.2, Maslow'un sınıflandırmasına göre, hiyerarşik olarak daha yüksekte alçağa doğru insan ihtiyaçlarını göstermektedir. Hiyerarşiye göre fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları alt dereceli ihtiyaçlardır. Vrba ve Brevis'e (2014: 473-474) göre alt dereceli ihtiyaçları dışsal güdülemeler (bir kurum veya başkası tarafından verilenler) karşılanmaktadır. Yüksek dereceli ihtiyaçlar (ait olma ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme) ise içsel güdülemelerle karşılanmaktadır. Maslow kuramında bu ihtiyaçları hiyerarşik bir düzene koymuştur. Alt düzeydeki ihtiyaçların giderilmesiyle, üst düzeydeki

İhtiyaçlar bireyi güdüleyici olmaktadır. Alt düzeydeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı, “eksiklik güdülenmesi” üst düzeydeki ait olma ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ise “gelişme güdülenmesi” olarak isimlendirilmektedir (Pintrich, Meese ve Schunk, 2014: 200). Bu iki ayırım sayesinde çalışma davranışlarının üzerinde hangi bireysel ihtiyaçların etkili olduğu, güdülerin arkasında hangi tür ihtiyaçların yer aldığı konusu açıklığa kavuşmuştur (Tınar, 1988: 6).

2. ERG Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki beş başlığı üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; varoluşsal ihtiyaçlar, ilişki ihtiyacı ve gelişme ihtiyacıdır (Hauser, 2014: 245).

Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Alderfer’ in ERG Kuramı
Fizyolojik İhtiyaçlar	Varoluşsal İhtiyaçlar
Güvenlik İhtiyacı	
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	İlişki İhtiyacı
Saygı İhtiyacı	
Kendini Gerçekleştirme	Kendini Geliştirme İhtiyacı

Şekil 1.3. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer’in ERG Kuramı Kıyaslaması Mullins’ten (2005: 484) çevrilmiştir.

Alderfer, Maslow gibi bireylerin alt düzey ihtiyaçları karşılandıkça varoluşsal ihtiyaçlardan sosyallik ihtiyacına, sosyallik ihtiyacından ise kendini geliştirme ihtiyacına yönelebileceğini savunmaktadır. Ancak birden fazla ihtiyaç aynı anda ortaya çıkabilir. Bireyler ayrıca hiyerarşide aşağı doğru ilerleyebilirler. Bu duruma “hayal kırıklığı, gerileme süreci” adı verilmektedir. Örneğin; bir birey büyüme ihtiyaçlarını karşılarken sürekli hayal kırıklığına uğrarsa, sosyallik ihtiyacı yeniden önem kazanabilir. Böylelikle alt düzey ihtiyaçlar bireyin ana odak noktasına haline gelebilir (Mullins, 2005: 484).

ERG Kuramının Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramından farkı, Alderfer’in, birden fazla ihtiyaç seviyesinin aynı anda motive edebileceğini, örneğin, bir sosyallik (arkadaşlık) arzusunun ve bir terfi ihtiyacının (mesleki gelişme) aynı anda bir bireyin güdülenmesini etkileyebileceğini öne sürmüş olmasıdır. ERG Kuramının ayrıca bir "hayal kırıklığı-gerileme yönü" vardır, bu da ihtiyaçlar karşılanmazsa, bireyin hüsrana uğrayabileceği ve daha düşük düzeydeki ihtiyaçları karşılamaya geri dönebileceği anlamına gelir. ERG Kuramı, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramından daha esnektir. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre alt düzey ihtiyaçlar karşılanmadan birey, bir üst ihtiyacı için güdülenemez oysaki ERG Kuramında böyle bir sıralama bulunmamaktadır (Vrba ve Brevis, 2014: 475).

3. Çift Faktör Kuramı

1950’lerde Frederick Herzberg, 200 kişilik bir grupta iş tatmini ve verimlilik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Herzberg, bu araştırmasında işte doyum ve doyumsuzluk faktörlerinin birbirinden farklı olduğunu bulmuştur (Vrba ve Brevis, 2014: 475). Herzberg’in Çift Faktör Kuramı “Hijyen Kuramı” olarak da isimlendirilmektedir ve iş doyumunu ile ilgili güdülenme kaynaklarına odaklanır. (Kurt, 2005: 288). Herzberg, çalışma sonuçlarına göre, güdüleme kaynağını, hijyen faktörleri ve güdüleyici faktörler olarak ikiye ayırmıştır (Çoban, 2019: 30). “Hijyen”, önleyici ve çevresel anlamına gelen tıbbi terime benzer şekilde kullanılır. Bu faktörler memnuniyetsizliği önlemek üzere hizmet eder. Diğer faktör grubu, bireyi üstün çaba ve performans için motive etmeye hizmet eden faktörlerdir. Bu faktörler işin kendisinin içeriği ile ilgilidir. Bu faktörlerin gücü, tatmin duygularını veya tatmin olmama durumunu etkiler, ancak tatminsizliği etkilemez.

Hijyen faktörleri, daha çok Maslow'un alt düzey ihtiyaçlarıyla ilgiliyken güdüleyiciler Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarıyla ilgili olabilir. Hijyen faktörlerine gereken özen gösterilirse memnuniyetsizliği önleme eğilimindedir ancak mesleki güdülenmeyi sağlamak için tek başına yeterli değildir. Çalışanları ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için yönetici, güdüleyicileri kullanmalıdır. Farklı nedenlerle güdüleyiciler kadar önemlidirler. İş yerinde tatsızlıktan ve haksız muameleden kaçınmak için hijyen faktörleri gereklidir (Mullins, 2005: 485).

Güdüleyici Faktörler
Başarmak
Farkındalık
Kendi kendine çalışma
Sorumluluk
Terfi

Hijyen Faktörleri
Şirket politikası
Çalışma şartları
Maaş
Kişiler arası ilişkiler

Şekil 1.4. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı (Smit, Cronje., Brevis ve Vrba, 2011)

4. Başarı İhtiyacı Kuramı

İnsanlar başarı, güç veya bağlılığa ihtiyaç duyarlar ama bir tanesi diğerlerinden baskındır. Bu kuram McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı olarak bilinmektedir. İnsanların yaşamları boyunca çevreyle etkileşimde buldukları süre boyunca belirli ihtiyaç türlerini edindiklerini varsaymaktadır. Daha önceki araştırmalar insanların genellikle başarı, güç ve bağlılık ihtiyacı olduğunu gösterse de McClelland'ın araştırması farklı insanlarda farklı ihtiyaçların baskın olduğunu göstermiştir. Bazı insanları başarı, bazılarını güç güdüleyebilir.

Bu model, güçlü bir ihtiyaç olduğunda, kişiyi bu ihtiyacı tatmin edecek davranışlarda bulunmaya güdüleyeceğini öne sürmektedir. Başarı ihtiyacı başarmayla ilgili olan bir dizi standardı başarmaya olan ihtiyaçtır. Başarı ile güdülenenler, kişisel sorumluluk, geri bildirim ve orta düzeyde risk sunan işleri tercih ederler. Bağlılık ihtiyacı arkadaşlık ve yakın ilişki kurma arzusudur. Güç ihtiyacı ise; başkalarını başka türlü davranmayacakları şekilde davranmaya zorlama ihtiyacıdır (Vrba ve Brevis, 2014: 477-478).

Ayrıca başarı güdüsü diğerlerinden yüksek olan kişiler:

- Sorunları çözerken bireysel sorumluluk almak isterler.
- Ortalama ve somut amaçlar için riske girebilirler.
- Sonuç onlar için önemlidir.
- Enerjileri yüksek ve isteyerek zorlayıcı araştırmalara girebilirler (Erdem, 1997: 75).

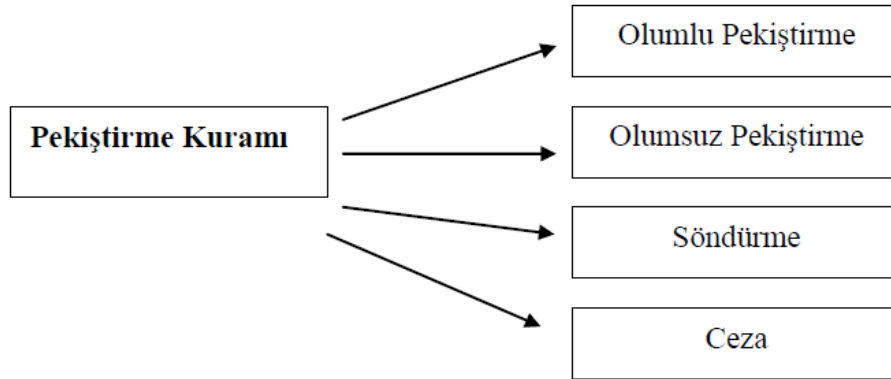
B) Süreç Kuramı

Süreç kuramları güdülenme sürecine önem verir. Ayrıca süreç kuramları güdülenmeyi sağlayan etmenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışarak davranışın nasıl başlatıldığı, yöneltildiği ve devam ettirildiği ile ilgilenmektedir. Böylelikle mesleki güdülenmenin karmaşık olan yapısını kavramamıza önemli katkı sağlamaktadır (Mullins, 2005: 489). Süreç kuramları; Skinner'ın Pekiştirme Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı ve Locke'ın Amaç Kuramı olarak dörde ayrılmıştır.

1. Pekiştirme Kuramı

Pekiştirme bir davranışın tekrar etmesine veya sonlanmasına sebep olan her şeydir. Pekiştirme kuramı güdülenmeyi sağlayanın pekiştiriciler olduğunu ortaya koyarak

davranışçı bir yaklaşım sergilemektedir. Bireylerin güdülenmesini daha çok çevreden gelen etmenlere dayandırmaktadır (Can, Aşan- Azizoğlu ve Miski- Aydın, 2015:121).



Şekil 1.5. Pekiştirme Türleri (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017: 147; Hauser, 2014: 245)

Şekil 1.5’te gösterildiği gibi pekiştirmenin türleri olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, söndürme ve cezalandırmadır. Davranışın tekrarlanması veya ortadan kalkmasında hangi pekiştirme türünün kullanıldığı önemlidir. Olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme istenilen davranışın öğrenilmesi ve devam ettirilmesine yöneliktir. Söndürme ve cezalandırma istenmeyen davranışı ortadan kaldırma konusunda kullanılan pekiştirme türleridir. Okul yöneticilerinin amacı çalışanların okul içinde istenen davranışları öğrenip devam ettirmesi olduğundan öğretmenleri güdüleme konusunda olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirmeyi tercih etmelidirler (Can, Aşan-Azizoğlu ve Miski-Aydın, 2015: 149).

2. Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı şu anda güdülenmenin en kabul gören açıklamalarından biridir. Beklenti Kuramı, insanların kendi isteklerine göre hareket edeceklerini savunur (Vrba ve Brevis, 2014: 481). Bu kurama göre bireyin bir iş yapmak için çaba sarf etmesi iki faktöre bağlıdır. Bunlardan birincisi; bireyin ödülü isteme seviyesi yani “valens”; ikincisi, ödüllendirilme olasılığı yani “bekleyiş” tir.

Bu durumda: Güdülenme= Valens x Bekleyiş şeklindedir.

Vroom’un kuramı üç anahtar kavram ile açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi, çaba sonucu ne denli iş başarma istediği yani “beklenti”, ikincisi yapılan iş sonucu ödül kazanması yani “araçsallık” ve üçüncüsü, bireyin kazandığı ödülün, gözündeki değeri yani “çekicilik” şeklindedir. Bunlardan valens bireyin ödülü isteme/ arzulama seviyesini belirtir.

İnsanların ihtiyaçları birbirlerinden farklı olduğu için bazıları ödülü çok isterken bazıları ödülü umursamaz davranabilir. Hatta bu durumdan dolayı ödül için hiçbir çaba sarf etmeyebilir. Sonuç olarak valensi yüksek olan daha fazla çaba harcayacaktır. Temel kavramların ikincisi bekleyiştir. Bekleyiş bireyin algıladığı bir olasılıktır. Bu olasılık ise verdiği çaba sonucu ödüllendirilme durumudur. Eğer ki birey çabası sonucu bir ödül elde edebileceğini düşünüyorsa daha fazla çaba harcayacaktır. Belirli bir çaba sonucunda birey bir ödül görmek isteyecektir. Bu duruma şu deyişle örnek verilebilir: “Testiyi kıran da bir, getirende bir”. Burada başarılı bir çalışmanın ödül getirmeyeceği anlayışı vardır. Eğer ki bir kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi güdülenmiş olacaktır. Bu modelin üçüncü kavramı araçsallıktır. Araçsallık belirli bir çaba sonucunda elde edilecek ödülün bireyin gerçekleştirmek istediği ikinci grup amaçları arasındaki ilişkiyi işaret etmektedir (Koçel, 2015: 744-745). Bu üç anahtar kelimenin bağlantısını şöyle bir örnekle açıklayabiliriz: Bir çalışanın terfi hedefi olduğunu varsayalım. Birey bu hedefine ulaşmak için çok çalışacaktır. Terfi aldığı anda bir üst seviyeye çıkmış olacaktır. Ayrıca terfi sonrasında maaş artışı da olduğunda terfi daha çekici hale gelmektedir. Ücret artışı olmasaydı terfi, birey için yeterli çekiciliğe sahip olmayacaktı. Böylelikle terfi almak için çalışma isteği de sağlanmayacaktı. Bu nedenle bu kurama göre beklenti ne denli karşılanırsa istenen davranış da o kadar ortaya çıkacaktır (Zencirkıran ve Keser, 2018: 207).

Aynı zamanda Vroom’un Ümit Kuramı olarak anılan bu kuram bireyin iş yaşamında başarılı olabilmesi için davranışların ödüllendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca çalışanın işini yaparken bir çaba harcaması gerekir. Bireyin çaba harcaması demek herhangi bir iç veya dış güç tarafından harekete geçirilmesi demektir. Çaba sözcüğü burada güdü ve güç anlamında kullanılmaktadır (Başaran, 1991: 158).

Beklenti Kuramının altında yatan temel, insanların eylemlerinin beklenen sonuçlarından etkilenmesidir. Güdülenme, aşağıdakiler arasındaki ilişkinin bir fonksiyonudur (Mullins, 2005: 489).

- harcanan çaba ve algılanan performans düzeyi; ve
- ödüllerin (istenen sonuçların) performansla ilgili olacağı beklentisi.

Bu nedenle performans, çabayla ilgili algılanan beklentiye bağlıdır. Örneğin, yükselme beklentisi olan bir kişi çok çalışıp başarabileceğine inanırsa yüksek performansla

çalışacaktır. Bununla birlikte, kişi sadece yaşa ve hizmet süresine bağlı olarak terfi olduğuna inanıyorsa, yüksek performans elde etmek için hiçbir güdülenmesi yoktur.

Bu modeli kullanmak isteyen bir yöneticinin dikkat etmesi gerekenler vardır. Bunlar:

- Çalışan kişiyi güdüleyecek olan ödülü bilmeli,
- Performans ve ödül arasındaki ilişkiyi kurmalı,
- Kurum için ne tür davranışların veya performansın istendiğini belirleyebilmelidir.

Bu kuram üzerinde oldukça fazla araştırma yapılmaktadır. Bugün uygulanması zor olsa da yöneticilere, bireylerin davranış seçimlerini nasıl yaptıklarını açıklayarak yardımcı olmaktadır (Koçel, 2015: 746).

3. Eşitlik Kuramı

Adams'ın 1963 yılında ortaya koyduğu Eşitlik Kuramı çalışanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını açıklamaktadır. Bu kurama göre çalışanlar, çaba harcarlar ve karşılığında aldıkları ödüllerini, kendileriyle benzer konumdaki diğer çalışanların harcadıkları çaba karşılığı aldıkları ödüller ile karşılaştırırlar (Doğan, 2015: 61). Bu kuramın ana fikri çalışanların iş ilişkilerinde eşit davranış görmeyi istemesidir.

Adams'ın geliştirdiği sosyal karşılaştırma kuramlarından Eşitlik Kuramı eşitlik kavramını ele almaktadır. Eşitlik Kuramı bireylerin iş yerindeki algıladıkları eşitlik veya eşitsizlik durumuna göre iş performanslarının ve memnuniyetlerinin değişebileceğini ortaya koymaktadır. Eşitlik Kuramı, bireylerin çalıştıkları iş yerinde gösterdikleri çaba ve karşılığında aldıkları maaşı bir başka çalışma yerindeki harcanan çaba ve alınan maaş ile kıyaslayarak değerlendirme yaptığını varsaymaktadır. Aynı şekilde bir birey harcadığı çaba karşısında aldığı ödüllerini, bir başka çalışanın harcadığı çaba ve aldığı ödüller ile karşılaştırdığında adaleti görerek güdülenmelidirler (Çoban, 2019: 32).

Eşitlik Kuramı üç temel varsayıma dayanır: (Barbuto, 2006: 570)

- İnsanlar için adil ve hakkaniyetli bir getiriyi neyin oluşturduğuna dair inançlar geliştirirler.
- İnsanlar aldıkları ve verdiklerini kıyaslama eğilimindedir.

- İnsanlar eşitsizliği algıladıklarında, bu konuda bir şeyler yapmak için güdüleneceklerdir.

Bu kuramın güdülenme açısından kullanımı şu şekildedir: Karşılaştırma sonucunda birey, eşitsizlik algılsa eşitsizliği gidermeye yönelik davranacaktır. Eşitsizliği gidermek için birey: (Chruden ve Sherman, akt. Koçel, 2015: 755)

- Sarf edilen çabasını değiştirmesi (daha az verimli çalışma)
- Sonucun değiştirilmesi (daha yüksek maaş isteği)
- İşi bırakma, istifa etme
- Başkalarını organize ederek çalışmalarını azaltmalarını isteme
- Karşılaştırmanın dayandığı ana etmenleri değiştirme yoluna gidebilir.

Bu modeli kullanmak isteyen bir yöneticinin dikkat etmesi gerekenler vardır. Bunlar:

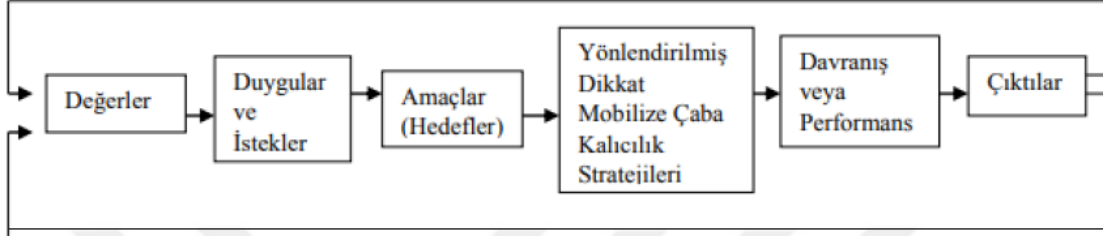
- Eşit çabayı eşit şekilde ödüllendirilmelidir.
- Kurumlarda ücret yönetiminin temel konusu, bu eşitlik algısıdır.
- Eşitlik veya eşitsizlik durumu kurum içerisindeki bireylerin karşılaştırmalarının bir sonucudur.
- Eşitsizliğe karşı gösterilen tepkiler farklı olabilir.

4. Amaç Kuramı

Locke'un Amaç Kuramı, bireylerin amaçlarının olmasının iş güdülenmelerini artıracığı görüşüne dayanmaktadır. Hedeflenen amaçların iş performansını artıracığını ve zor amaçların kolay amaçlara göre daha fazla güdülenme sağlayacağını varsaymaktadır (Locke, 1968: 161-162). Bu kurama göre çalışan, amaçlarını kendi belirlemelidir. Başlangıçta bir başkasından yardım alabilir. Özellikle yöneticinin yapacağı yönlendirici önderlik bireyin amaç belirlemede etkili olabilir. Amaçların özellikleri şu şekilde olmalıdır (Başaran, 1991: 161).

- Amaçlar, açık ve net olmalıdır.
- Zorluk seviyesi bireyin yapabileceği güçlükte olmalıdır.

- Amaçların zorluk derecesi kademeli artırılmalıdır.
- Amaçlar birey tarafından kabul edilmelidir.
- Birey amaçları kendi saptamalıdır.
- Bütün bu eylemler bireyi geliştirici olmalıdır.



Şekil 1.6. Amaç Kuramının Genel Modeli (Lunenburg, 2011:2)

Şekil 1.6, Amaç Kuramının basitleştirilmiş bir görünümünü göstermektedir. Amaç Kuramına göre, davranışın iki bilişsel belirleyicisi vardır: Bunlar; değerler ve amaçlardır. Buradaki amaç, bireyin kendi belirlediği ve bilinçli olarak ulaşmaya çalıştığı şey olarak açıklanır. Değerler de “kişinin değerleri onlarla tutarlı olan şeyleri gerçekleştirme isteği yaratmaktadır” şeklinde açıklanır. Bireylerin değer yargılarını deneyimlemesi duygusaldır yani bireylerin değerleri, onlarla uyumlu şeyler yapması için bir istek yaratır. Amaçlar ayrıca iş performansını diğer yollarla da etkiler. Zorlu amaçlar enerjiyi harekete geçirir ve daha yüksek ve ısrarlı çaba harcanmasına yol açar. Amaçlar, bireylerin gereken amaç seviyelerini ulaşabilmelerini sağlayan performanslarını gösterecek stratejiler geliştirmeye güdüler. Sonuç olarak amaca ulaşmak iş tatminini ve daha fazla güdülenmeyi, ulaşamamak ise iş tatminsizliğine sebep olur ve güdülenmeyi düşürür (Lunenburg, 2011).

1.3.2. Öğretmen Güdülenmesi ve Onu Etkileyen Etmenler

“Eğer sevdiğin işi yaparsan, hayatın boyunca bir kez bile çalışmış olmazsın”

Konfüçyus

Öğretmenler öğrencileri değişen koşullara ve hayata hazırlarken etkisi en fazla olan kişilerdir. Bu sorumluluğu yerine getirirken öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncelleyebilmesi için mesleki gelişim etkinliklerine katılmasıyla yeterliliklerinin artırılması ve bunları yaparken de gerekli güdülenmeye sahip olmaları gereklidir (Gemeda ve Tynjälä, 2015: 2).

Eğitim sisteminin önemli unsurlarında biri olan öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirmesi güdülenmeleri ile doğru orantılıdır. Başarılı bir öğrenme süreci için öğretmenleri güdüleyen olumlu durumların artırılması ve güdülenmelerini düşüren olumsuz durumların ortadan kaldırılması büyük önem taşımaktadır (Bostancı, 2007: 26). Böylelikle güdülenmesi yüksek olan öğretmenler öğrenci başarısını yükseltmek için gereken çaba ve enerjiyi içlerinden gelerek göstereceklerdir. Bu nedenle öğrencilerin ders katılımlarının yüksek olduğu daha öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinin ortaya çıkmasının sağlanması öğretmenlerin güdülenmesinin artırılmasıyla doğrudan orantılı olduğu söylenebilir (Ankara ve Aykaç, 2016: 368).

Yazıcı'ya (2009: 40) göre de eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarında biri olan öğretmenlerin, güdülenmeleri eğitimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Öğretmenlerden beklenen sorumlulukların yerine getirilmesi için öncelikle öğretmenlerin güdülenmesi konusunda uygun koşulların sağlanması gereklidir. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin ekonomik, örgütsel, yönetsel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir (Sağlam ve Çiçek-Sağlam, 2005: 320). Güdülenmesi yüksek öğretmenler sayesinde eğitimdeki yenilikler artacak ve sınıf ortamına etkili ve uygun bir şekilde yansıtılacaktır. Aslında öğretmen güdülenmesi ve eğitim arasında çift yönlü bir etkileşimden söz edilebilir. Okulda öğretmenleri stres altına alan; velilerin ilgisizliği, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları, sınıfların kalabalık olması ve yönetici tutumları gibi durumlar vardır. Bu durumlar öğretmenlerin güdülenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu şekilde stres altında olan güdülenmesi düşük öğretmenler öğrenci öğrenmesi konusunda yetersiz kalmakta ve öğrencileriyle iletişim kurma noktasında yetersiz kalmaktadır (Yazıcı, 2009: 40).

Öğretmenlerin güdülenmesini yükseltecek veya düşürecek şekilde etkileyen bir başka etken okul yöneticileridir. Olumlu ve ılıman bir okul atmosferi ve iyi bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin öğretmen güdülenmesinin başarılı ve nitelikli öğrenci yetiştirilmesinde ve okul ortamı oluşturulmasında öneminin farkında olması gerekir (Çoban, 2019: 34).

Okul yöneticileri öğretmenleri güdülerken farklı durumlara göre farklı güdülenme yollarını kullanmalıdır. Pek çok güdüleme yöntemi vardır ancak karşılaşılan durumlara karşı en etkili olacak yöntem seçilmelidir. En etkili yöntemi belirlemenin yolu ise öğretmeni tanımadır. Hangi öğretmenin ne şekilde güdülendiğini bilmek öğretmene değer verildiğinin bir göstergesidir. Okul yöneticileri öğretmene saygısını hissettirmeli, öğretmenlere karşı adil

olmalı, öğretmenlerin mesleki ilgi ve ihtiyaçları ile ilgilenmelidir. Öğretmenlere gerektiği zaman sorumluluk vermeli, yardım ve destekte bulunmayı esirgememelidir. Öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlayarak okul kültürünün oluşmasına yardımcı olmalıdır (Töremen, 2000: 18). Bunlara ek olarak adil bir ödül sistemi öğretmenlerin güdülenmesinde pozitif etkilere sahiptir. Başarı belgesi, aylıkla ödüllendirme, ödül belgesi öğretmenlerin güdülenmesini artırmaktadır. Ayrıca öğretmenler sözlü olarak takdir veya teşekkür görme, örnek gösterilme gibi durumlarda büyük ölçüde güdülenmektedirler. Öğretmenlerin güdülenmesini sağlamak amacıyla okul yöneticileri bu ödülleri uygun yer ve zamanda etkili olarak kullanmalıdır (Gözler ve Özmen, 2008: 68).

Öğrencilerin güdülenmesini öğretmenlerin güdülenmesi büyük ölçüde etkilemektedir (Guvenc, 2015: 648). Ayrıca öğrencilerdeki güven duygusu öğretmenlerinin çabasını gördükçe gelişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen durumların bilinmesi çok önemlidir. (Ryan ve Grolnick, 1986: 551).

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı, mesleki gelişim programlarının etkili ve nitelikli olmasına, öğretmenin katılıma ve öğrenmeye istekli olmasına, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmasına ve öğretmenlerin güdülenmesinin yüksek olması gibi faktörlere bağlıdır (Gemedra ve Tynjälä, 2015: 2). Öğretmenlerin güdülenmesinin sağlanmasıyla öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları artacak ve dolaylı olarak öğrenci başarısı bu durumdan olumlu etkilenecektir (Kulbak, 2019: 36).

Öğretmenler mesleki olarak güdülenirlerse mesleki gelişim etkinliklerine katılımları artar ve tecrübelerden daha fazla yararlanma olanağına sahip olabilirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili olmasının şartı, öğrenme konusunda istekli olmalarıdır (Gorozidis ve Papaioannou, 2016: 3). Ancak öğretmenlerin güdülenebilmesi için mesleki gelişim etkinliklerini değerli bulmaları gerekmektedir (Wheeler vd., 2019: 53). Güdülenme, yaşam boyu öğrenmeleri ve sürekli mesleki gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Day ve Leitch, 2001: 403). Mesleki gelişim konusunda güdülenmesi yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinde kazanmış oldukları becerileri sınıf ortamında kullanarak amaçlanan öğrenci çıktıklarına ulaşabilmektedirler (Karabenick, Conley, ve Maehr, 2011: 20).

1.4. Okul Yöneticisi ve Öğretmenin GÜdülenmesindeki Rolü

Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim sisteminin bağımlı bir değişkenidir ve okul, eğitim sisteminin sınırlarını belirleyen en işlevsel parçasıdır. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran özelliği insan üzerinde çalışmasıdır (Açıklım, 2016: 2). Okul yöneticilerinin temel görevi ise, okuldaki materyal ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirmektir (Taymaz, 2019: 22). Modern okul yöneticileri, etkili iletişim kurabilen, birlikte çalıştığı öğretmenleri tanıyan, lider özellikli, ana dilini doğru kullanabilen, felsefe, matematik ve tarih alanında eğitimler almış, yabancı dil bilgisi olan, her yönden sağlıklı ve eğitime karşı inancı olan bireyler olmalıdır (Açıklım, 2016: 4).

Öğretmen okulda öğrencileri işleyen kaynak, okul yöneticisi ise, öğretmen ve öğrencileri yöneten kişidir. Yöneticinin asli görevi etkili bir örgüt oluşturmaktır. Etkili bir örgüt ise yüksek oranda güdülenmiş bireylerle sağlanabilir (Erdem, 1998: 52). Okul örgütünde önemli bir yere sahip olan öğretmenin verimli bir şekilde görevini yerine getirebilmesi ve örgütsel adanmışlık seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerinin güdüleme rolü ile doğru orantılıdır. (Çelik, 2012: 142). Öğretmenlerin etkili ve nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilmeleri için okul yöneticilerinin onlara destek olmaları ve olanaklar sağlamaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinden destek gören öğretmenler mesleki gelişim konusunda daha başarılı olabilir. Öğretmenler okul yöneticilerinden gerekli güdülenmeyi alamadıklarında, eğitimin niteliği düşebilir ve önemli eksiklikler gün yüzüne çıkabilir. Bir okul yöneticisinden “okulumu nasıl daha iyi yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, verdiği yanıtlara göre okulunda yeni davranışlar geliştirip okulunu idare etmesi beklenir (Can, 2002).

Okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirebilmesi için onlara olanaklar sunmalıdırlar. Öğretmenler okul yöneticileri tarafından güdülenirlerse mesleki gelişim etkinliklerine daha iyi katılım sağlarlar. Öğretmen eğitim ve öğretimin en önemli unsurudur bu nedenle güdüleme eksikliği sonucunda öğrenci niteliği konusunda problemler yaşanabilir (Töremen, 2000: 19). Sürekli gelişen ve değişen çağda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılarak kendilerini geliştirmesi ve bu yeniliklere uyum sağlamaları gereklidir. Öğretmenlerin bu süreçte yalnız başına değişimleri ve gelişmeleri takip etmeleri yeterli gelmemektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için okul yöneticilerinden

ihtiyaçları olan desteği almaları ve uygun ortamlar oluşturulması gerekmektedir (Gözler ve Özmen, 2008: 67).

Öğretmenlerin daha fazla başarı elde etmeleri mümkündür. Ancak bunun için güdülenmeleri gereklidir. Onları güdüleyecek anahtar kişi okul yöneticileridir. Okul yöneticileri öncelikle herkesi dinlemeyi bilmelidir. Öğretmenlerin içini dökebilmesi güdülenebilmeleri için önemli bir araçtır. Ayrıca okullarda ödöl verme ya da ödüle önerme yetkisi yöneticilere aittir. Bu ödüller; takdirname, teşekkür, aylıkla ödüllendirme, yılın öğretmenini seçme ve ödüllendirme şeklindedir (Töremen, 2000: 20).

Okullarda okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleyebilmeleri için olumlu bir okul kültürü geliştirmiş olmaları ve öğretmenler tarafından sevilip sayılmaları gerekir. Yöneticilerin mutlaka kazanmaları gereken bir olgu öğretmenler tarafından saygı görmektir. Eğitsel çalışmaların devam edebilmesi için saygı önemli bir durumdur. Bu nedenle yöneticilerin niteliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Güdüleyici yöneticiler öğretim aşamalarında bireysel başarı duygusunu kazandırma çabası içerisinde olup öğretmenleri eğitsel çalışmalardan ve oradan elde edecekleri başarılarından mutlu olmaları konusunda sürekli motive ederler. Bu unsur eğitimin niteliği ve öğretmenlerin okula adanmışlıkları açısından oldukça önemlidir. Özellikle hiçbir şey olamasam en azından öğretmen olurum, gibi olumsuz söylemlerin geliştiği ve gelirin tatmin edici olarak kabul edilmediği, bunun sonucunda örgütsel adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu (Celep, 1999: 61) Türkiye’de, öğretmenlerin yaptıkları işten mutlu olmaları ve zevk almaları için güdülemenin önemli ve zorunlu bir faktör olarak karşımıza çıktığı görölmektedir.

Bu bölümde okul yöneticilerinin rolleri, yeterlilikleri, öğretmenlerin gelişimdeki etkileri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.4.1. Okul Yöneticisinin Roller ve Yeterlikleri

Okullarda istenen değişimlerin ve gelişimlerin yaşanabilmesi için öncelikle yöneticinin rollerinin ve sorumluluklarının farkında olması gerekir. Bu değişimler ve gelişmeler ancak yöneticiler rollerini doğru bir şekilde oynarlarsa sağlanabilir. Bunun için yönetici rollerinin iyi anlaşılması önemlidir (Taymaz, 2019: 56).

Okulların etkili ve verimli olmaları ve amaçlarına ulaşabilmeleri çoğunlukla eğitim öğretim işlerinin yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmasına bağlıdır.

Okullarda ufak görülen etkinlikler bile tesadüfe bırakılmamalıdır. Her bir etkinlik özenle planlanmalıdır. Bu durum okul yöneticilerinin rollerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okul için çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Balcı, 2014: 17). Bu nedenle de okul yöneticilerinin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Demirtaş, 2016:120).

Gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin yeterlikleri konusunda devamlı olarak araştırmalar yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin geleneksel olarak teknik, insani ve kavramsal düzeyde yeterliklere sahip olması gerekmekte (Katz, 1974) ve temel görevleri ise okula gerekli materyalleri sağlayarak yönetim süreçlerini ve işlevlerini yerine getirmesi şeklindedir (Şişman,2020: 213).

Son yıllardaki çalışmalar, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarının değiştiğini ve çağdaş okul yöneticisinin rollerinin; liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri ve performans değerlendirme gibi farklı başlıklar ile ele alındığını göstermektedir (Şişman,2020: 220). Bu nedenle okul yöneticisinin rolleri ve yeterlikleri bir sonraki bölümde ayrı bir şekilde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.4.1.1. Okul yöneticisinin rolleri

“Kimseye bir şey öğretemezsiniz.

Sadece cevabı kendi içinde bulmasına yardımcı olursunuz.”

Galileo

Eğitim sisteminde okul türleri öğretmen kadrosu, amacı, programı, işleyişi ve niteliği bakımından farklılıklar göstermektedir. Özellikle her okulda çalışan öğretmen niteliği, birbirleri ile olan ilişkileri, okul kültürü, iklimi ve okul çevresi birbirinden çok farklıdır. Bu yüzden okul yöneticilerinin oynadıkları rollerin de değişebileceği söylenebilir (Arslan, 2016: 353).

Sanayi Devrimi sonrasında toplumda ortaya çıkan nüfus artışı, küreselleşme ve öğrenci hareketliliği sonucuyla okulların vizyonu, misyonu ve yapısı değişmektedir. Bu durumun sonucunda da öğrencilerin başarıları konusunda okulların kendi aralarında girdikleri rekabet bir hesap verebilirlik aracı olarak okul yöneticilerinin rollerini yeniden şekillendirmektedir (Gül, 2008: 73). Bu kapsamda çağdaş okul yöneticilerinden beklenen

roller şu şekildedir: 1) Vizyoner okul yöneticisi, 2) Öğretim lideri olan okul yöneticisi, 3) Değerlendirme uzmanı olan okul yöneticisi, 4) Disiplin figürü olan okul yöneticisi, 5) Halkla ilişkiler uzmanı olan okul yöneticisi, 6) Ekonomist ya da bütçe uzmanı olan okul yöneticisi, 7) Etkinlik yöneticisi ve 8) Program yürütücüsü olan okul yöneticisi (NASSP, 2007: 62).

Eskiden beri okul yöneticisinin esas görevi okulun idaresini sağlamak, vizyon ve misyonu tanımlamak şeklindedir. Bu kapsamda okul yöneticisinin rolleri; mevzuatı uygulamak, okulun öğretmen ve diğer ihtiyaçlarını gidermek, bütçeyi uygun olarak kullanmak, okulun güvenliğini sağlamak ve çevreyle olan ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütmektir (Usdan, 2000: 4-5). Tarihsel olarak okul yöneticisi 1950'lerde yasal lider, 1970'lerde insan ilişkileri düzenleyici, 1980'lerde verimlilik ve okul geliştirme uzmanı, 1990'larda öğretimsel lider ve 2000'lerde hesap verebilirliğe dayalı yenilikçi ve girişimci olarak görevini sürdürmektedir (Foster, 2007: 2).

1980'lerden itibaren yönetici rolleri değişmiş ve çeşitlenmiştir (Foster, 2007: 2). Yönetici rollerindeki bu değişimler okulda liderlik rolünün sadece teknik yönetimle sürdürülememesinden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin rollerindeki bu değişim, okul yönetim şeklinin değişiminin sonucu olarak değerlendirilmektedir. 1980'ler öncesinde okul yöneticisinin oynadığı rol, katı kuralların olduğu süreci yönetmek olarak tasarlanmıştır. 1980'ler sonrasında okul yöneticisinin rolleri hesap verebilirlik, kendi kendine yönetilen okullar, rekabet, öğretim programı ve değerlendirme şeklinde tasarlanmıştır. Bu yüzden, günümüz eğitim örgütlerinde çalışmakta olan yöneticilerin rolleri, sahip oldukları güçler, öğrenci başarısı odaklı değerlendirme, okul-aile birliği, çevre, öğretmen rollerindeki değişiklikler ve öğretme işinin yeniden düzenlenmesi gibi etkenlerden kaynaklı daha farklı ve çeşitlidir (Mulford, 2003: 17-18).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin rol tanımlarının çeşitli olduğu görülmektedir. Sahid (2004: 144) yöneticilerin görevlerini velilerle ilişki kurma, finansman sağlama ve bütçe ayarlamaları yapma ayrıca karar alma şeklinde tanımlamıştır. Kapusuzoğlu'na göre (2007: 735) okul yöneticisi örgüt içerisinde ilişkileri, davranışları, işleyişi organize eden üst düzey bir kişidir. Ancak yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolünü yerine getiremediklerinden bahsetmiştir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'na göre (2009: 277) okul yöneticileri en çok vizyoner liderlik rolünü yerine getirmektedir. Okul

yöneticilerinin altı başlıkta toplanan liderlik rolleri vardır. Bunlar; vizyoner liderlik, öğretim liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik ve politik liderliktir (Gümüşeli, 2001: 537).

Bu çalışmalar çoğunlukla okul yöneticisinin gerçekleştirmekte olduğu rollerini ortaya koymaktadır. Ancak çağdaş okul yöneticisinden beklenen başka roller de vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir: (Balyer, 2012: 78)

Bir öğretim lideri olarak müdür rolü, okulda başarıya ve öğrenmeye önem verildiği, eğitimin ve öğretim etkinliklerinin takip edildiği bir yönetici rolüdür. Öğretimsel liderlik rolünü üstlenen okul yöneticileri okulda başarıyı ve öğrenmeyi artırabilmek adına öğretim programları ve öğretim yöntemlerini değiştirmeye çalışırlar (Hoy ve Miskel, 2013: 455).

Bir toplum lideri olarak müdür rolünde, okul yöneticisi okul-toplum ilişkilerini düzenleyen kişidir. Bölgedeki paydaşlarla ilişkileri iyi tutmaya çalışırlar ve okula kaynak sağlarlar. Bu yüzden bu rolü gerçekleştiren okul yöneticisinden dış ilişkileri sürdürmesi beklenmektedir (Trail, 2000: 3).

Bir vizyoner lider olarak okul müdürü rolünü sergilerken yöneticilerin sosyal, ekonomik, politik, teknolojik ve başka karmaşık problemlerle karşı karşıya kaldıkları bir gerçektir. Bu problemleri çözebilmek için sürekli gelişim ve değişimleri takip etmek yalnızca vizyoner bakış açısıyla mümkün olmaktadır (Okçu, 2020: 760). Vizyoner liderlik rolüyle okul yöneticisi, okulda öğrenci merkezli bir ortam oluşturur. Her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesinde hareket eder ve bu fikri öğretmenlere ve öğrenci velilerine dayatır. Birlikte çalıştıkları öğretmenleri, mesleki gelişime güdüleyerek profesyonel çalışma ortamı hedefler. Öğrenme kültürü oluşturmayı amaçlamaktadır (Gündüz ve Balyer, 2013: 48).

Bir örgütsel mimar olarak müdür rolüyle okul yöneticileri birlikte çalıştığı öğretmenlerin ve okuldaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik beklenti oluştururlar ve verimlilik adına okulun her bir biriminden yararlanmayı uygun bulurlar. Farklı birimleri bir arada tutma durumundan ötürü okul yöneticileri “örgütsel mimarlar” dır. Ayrıca örgütsel mimarlık rolünü gerçekleştiren yöneticiden okuldaki öğretmen ihtiyaçlarının tespiti ve yeni öğretmen atanmasının sağlanması ve niteliğin artırılması beklenir (Cushman, 1992: 3).

Bir öğretmen/rehber/mentor olarak müdür rolüyle okul yöneticisi, mesleğinde deneyimsiz olan öğretmenlere ve yöneticilere rehber olur ayrıca mesleğinde deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlere ve öğrencilere tecrübe ve bilgi birikimlerini aktarması konusunda yönlendiricidir. Özellikle öğrenciler için de bu yöntemle okul başarısının artması sağlanarak daha fazla verim alınabilir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013: 100).

Bir destekleyici/güdüleyici/koç olarak müdür rolüyle okul yöneticileri, okulun niteliğini ve etkililiğini yükseltmek için güdüleme rolleriyle birçok şey yapabilirler. Okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır. Öğretimi zenginleştirip, öğretmenlere destek ve moral vererek bu başarıyı artırıcı etkileri bulunmaktadır (Mulford, 2003: 20). Ayrıca okul yöneticileri güdüleyici rolüyle öğretmenlerin başarılarının da artmasını sağlayabilirler. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleriyle mümkündür. Okul yöneticileri güdülemenin anahtarı rolündedir (Töremen, 2000: 20).

Bir sembol/kültürel lider olarak müdür rolüyle okul yöneticileri, okul kültürünün oluşmasında en önemli etkidir. Okulda meydana gelen kültürel değerler yasal yetkiye sahip yöneticiler tarafından geliştirilebilir. Okul yöneticileri kültürel liderlik rolüyle okul kültürünün oluşturulması, okul başarısının artırılması ve öğretmenlerin okul kültürüne katılmasını sağlayabilirler (Yıldırım, 2018: 46).

Bir güvenlik uzmanı olarak müdür rolüyle okul yöneticisi, okuldaki problemleri çözerek okulda barış ortamı sağlar. Okulda yaşanan çatışmaların çözümü öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Trail, 2000: 3).

Bir denetmen olarak müdür rolüyle okul yöneticileri, okullarda belirlenen amaçların gerçekleşmesi için görev ve sorumluluklarının farkında olmaları gereklidir. Okul yöneticilerinin bir diğer rolü de denetleyici olmaktır. Okul yöneticisi denetmen rolüyle insan ve madde kaynaklarını sürekli kontrol altında tutmalıdır. Eğer ki bir okulda öğretmenlerin mesleki gelişimi artmış, eğitim olanakları genişlemiş ve kaynak sıkıntısı ortadan kalkmış ise okul yöneticisinin başarısından söz edilebilir (Ağaoğlu, 2014: 187).

Bir disiplin figürü olarak müdür rolüyle okul yöneticisi, okulda belirlenen ve uyulması gereken kuralların bozulmaması için gereken önlemleri almak durumundadır. Çünkü okulda disiplin problemleri mevcutsa okulun işleyişi bozulmuş ve amaçlarına

ulaşılamıyor demektir. Disiplin okulun belirlenen amaçlarına ulaşılması için üzerinde durulan önemli bir konudur. Pek çok farklı özellikte insanın bir arada olması sonucu ortaya çıkan disiplin sorunlarını mümkünse ortadan kaldırmak veya önlemeye çalışmak okul yöneticilerinin disiplin figürü rolünü başarılı bir şekilde oynadığı anlamına gelmektedir (Balyer, 2012: 84).

Bir ekonomist olarak müdür rolüyle okul yöneticisi, okula gelen kaynakların amaçlar çerçevesinde harcanması, saklanması ve harcama konusunda önceliklerin değerlendirilmesi gibi görevlerini yerine getirir. Bu yüzden okul yöneticisinin bütçe kullanımı konusunda bilgisinin olması gerekmektedir (NASSP, 2007: 62).

1.4.1.2. Okul yöneticisinin yeterlikleri

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Töremen ve Kolay, 2003). Şahin (2000: 244) belirli bir görevi veya sorumluluğu yerine getirebilme durumunu yeterlik şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımlara göre yeterlik, insana belirli bir rolü oynayabilme yetisi kazandıran özelliklerin var olması ya da bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yok olmasıdır. (Ağaoğlu, vd. 2012: 162; Bursalioğlu, 1981). Yeterlik çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Yönetici yeterlikleri ise örgütün belirlenmiş amaçlarına erişebilmek için okul yöneticilerinin göstermesi beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarından oluşan bir performans ölçütüdür. Ancak bu ölçütler okul yöneticisinin uyguladığı yönetim şekline göre değişiklik göstermekte ve bu değişikliklere göre yeterlikler de değişmektedir (Gökçe, 2008: 243). Örneğin; Klasik Yönetim Kuramı'na göre yöneticiden yalnızca teknik ve örgütsel yeterlikler beklenirken, Neo-Klasik Yönetim Kuramı insani ilişkilerinin önemi üzerinde durduğundan yöneticinin sosyal ve psikolojik boyuttaki yönetsel yeterliklerine önem verilmiştir. Örgütsel yaşamın sürekli değişim içinde olduğu günümüzde ise yöneticiden beklenen yeterlikler de değişiklik göstermektedir. Modern yönetim teorilerinde ise örgütsel yaşam sürekli bir değişim içerisindedir (Güçlü, 2003: 63-64). Bu tanımlara ek olarak yönetici yeterlikleri, örgütteki verimi artırmada okul yöneticilerinden beklenenler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle teknoloji yeterliğinden, iletişim yeterliğine uzanan geniş bir yelpazede ele alınan bir konudur (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012: 162).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler günümüzde 21. Yüzyıl Becerileri olarak isimlendirilmektedir (Yeni, 2020:2). Okul müdürlerinin sergilemesi

beklenen 21. yüzyıl becerileri “The Partnership for 21st Century Skills (2009), Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATCS (2009), ISTE (2000) International Society for Technology in Education ve OECD (2019)” çalışmalarında farklı sınıflandırmalarla karşımıza gelmektedir Partnership for 21st Century Skills (P21) (2009) 21. yüzyıl becerileri ortaklığı, ABD’ de kurulmuş ve bu yüzyılda olması gereken becerileri araştıran bir topluluktur. Bu topluluk, 21. yüzyıl becerilerini üç başlık şeklinde incelemiştir. Bunlar; öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri şeklindedir. Assesment of Teaching 21. Century Skills (ATCS) (2009) 21. Yüzyıl Becerilerini Öğretmeyi Değerlendirme Projesi 2009 yılında Londra’da Dünya Teknolojik Forumu’nda sunulmuştur. ATCS, 21. yüzyıl becerilerini dört kategoriye ayırmıştır. Bunlar düşünme yöntemleri, çalışma yöntemleri, çalışma araçları ve dünyada yaşam şeklindedir. International Society for Technology in Education (ISTE) (2000), Eğitimde Teknoloji Uluslararası Topluluğu, uzman eğitim örgütleri tarafından kurulmuştur. Milli Eğitimde Teknoloji Standartları adıyla, dijital dünyada teknolojiyi kullanma becerisini geliştirmeye çalışmaktadır (Yılmaz,2021:21-24). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2019), “Geleceğin Eğitimi ve Beceriler 2030” başlıklı raporunda 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerileri çok kültürlü gruplarla iletişim kurma, araçları etkileşimli kullanma ve bağımsız olma şeklinde üç başlıkta incelemiştir.

Ayrıca okul yöneticilerinin rollerini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikler başka kaynaklarda da şöyle gruplandırılmıştır. Bu yeterlikler genel olarak teknik yeterlik, insancıl yeterlik ve karar yeterlikleri şeklindedir (Açıkalin, 2016: 41; Katz, 1974; Şişman, 2020: 213). Arslan’a (2016: 355) göre teknoloji kullanımı devamlı olarak önem kazandığından yöneticilerde teknolojik yeterlik de olmalıdır.

Teknik yeterlik, okul yöneticisinin somut olarak yapabileceği, teknik bilgisi anlamına gelmektedir. Okul yöneticisinin okula kaynak sağlama, yöntem ve teknikleri belirleme gibi konulardaki sahip olması gereken yeterlikleri kapsamaktadır. Bunlardan bazıları eğitim gerektirirken bazıları işbaşında öğrenilebilir. Teknik yeterlilik alanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları dört kategoride toplanmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- Okul yöneticilerinin, okula kaynak sağlayabilmesi.
- Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi konusunda uzman olması.

- Okul binasının hizmete hazır durumda olması ve gerekli bakımların yaptırılması.
- Okul binasının planlanması.

Okul yöneticileri kurumun üstü konumundadır. Bu statüsünün sosyal ve teknik yeterlikleri ile desteklenmesi gereklidir. Bu teknik yeterliklerin getirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilen okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşması konusunda başarılı olabileceklerdir.

İnsancıl yeterlikler, okul yöneticilerinin sosyal ilişkileri ile ilgilidir. Okul yöneticilerinden örgütte çalışanların moralini yükseltme ve onları güdüleme, çatışma yönetme, iletişim ve koordinasyonu sağlama yeterliklerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. İnsancıl yeterlik, okul yöneticisinin gerektiği zaman bire bir, gerektiğinde grup olarak insanlarla birlikte iş yapabilme yeteneğidir. Okul yöneticisi örgüt çalışanlarını birer makine olarak görmemeli ve daima onlarla etkileşimde bulunmalıdır. Bu yeterliliğin getirdiği görev ve sorumluluklarına yerine getirebilen okul yöneticisi okulu verimli bir şekilde yönetebilir.

Karar yeterlikleri, okul yöneticilerinin örgüt ve yönetim ile ilgili konularda karar verebilme, örgütte oluşan veya oluşabilecek olan sorunları belirleyebilme, bu sorunları çözebilmek ve önleyebilmek için gerekli önlemleri alma ve sonuçları değerlendirme yeterlikleridir. Bu yeterliklerde okulun etkili şekilde yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerdendir.

Teknolojik yeterlikler, günümüz teknoloji çağında okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin başında gelmektedir. Tüm verilerin elektronik ortama taşınması ile okul yöneticilerinin bu yeterliğe sahip olması şarttır. Elektronik ortamda veri girişinin yönetimi ile ilgilidir. Tüm yazışmaların elektronik ortamdan yapılması, kayıtların tutulması, öğrenci velilerine bilgilendirme sağlanması, öğrenci not ve devamsızlık durumunun işlenmesi gibi iş ve işlemlerin yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliktir.

1.4.2. Okul Yöneticisinin Öğretmen Gelişimindeki Etkisi

Okul yöneticileri, okulların yönetilmesinden MEB tarafından sorumlu tutulan görevlilerdir. Okulun lideri konumuna sahip kişi yöneticidir. Lider bir okul yöneticisi, okulunun eğitim öğretim şartlarını iyileştirmeyi amaçlar, öğretmenlerinin sorunlarını en aza

indirir ve öğrencilerin başarılarını artırmak için büyük uğraş içindedir. Yöneticiler, öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişime yönlendirmeli ve desteklemelidir (Bilge, 2015: 40). Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OÖİKY)'nde ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY)'nde yöneticilerin görev ve sorumluluklarına detaylı olarak değinilmiştir. OÖİKY (2014) madde 38'de öğretmenlerin mesleki çalışmaları ile ilgili şöyle denmektedir:

Öğretmenlerin mesleki çalışmaları

MADDE 38 – 1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapılır.

2) Yönetici ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarından azami verim elde edilebilmesi amacıyla okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre, bunların dışındaki konular da belirlenebilir. Mesleki çalışma programı okul müdürlüğüne hazırlanarak öğretmenlere bir hafta önce duyurulur.

Madde 38'de öğretmenlerin mesleki çalışmalarını yılın başında, yıl sonunda ve yıl içerisinde yapacakları belirtilmiştir. Bu çalışmaların amacını genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon oluşturmaktadır. Ayrıca bu mesleki çalışmalarda, dönem içerisinde karşılaşılan problemlere çözüm bulunması, öğrenci ve çevre ihtiyaçlarına göre uygun plan ve program hazırlanması amaçlanmaktadır. Mesleki çalışma programı yapma görevi MEB tarafından okul yöneticilerine verilmektedir. Okul yöneticileri mesleki çalışma programı hazırlarken, ilk olarak okulun, sonra ise çevre ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre bir program oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin etkili bir mesleki çalışma programı oluşturabilmeleri için öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve eksik yönlerini bilmesi gerekmektedir. Bu durumda yöneticilerin iyi bir gözlemci olması şarttır. Her öğrencinin bireysel farklılıkları ve farklı ihtiyaçları olduğu gibi her bir öğretmenin de ihtiyaçları ve eksiklikleri farklıdır. Buna göre mesleki çalışma programlarında esneklikler ve bireysellik olmalıdır (Bilge, 2015: 41).

Çalhan'ın (1999: 29) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama konusunda görevini başarılı bir şekilde yürütemediği şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sürekliliği olan bir süreçtir. Öğretmenler hem okulda öğretmenlik mesleğini sürdürürken hem de mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilirler. Ayrıca okul ile ilgili işlerini evde de devam ettirerek mesleki gelişimlerine devam edebilirler. Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yöneticilerinden destek görmesi önemlidir. Bu konuda yöneticilere çok iş düşmektedir. Mevzuata göre de yöneticilerin, öğretmenlerin gelişimlerinden sorumlu oldukları görülmektedir. Özellikle seminer dönemlerinde yöneticilerin okulundaki öğretmenleri tüm olanakları kullanarak mesleki gelişimleri için desteklemesi gerekmektedir. Ancak okullarda yürütülen seminer çalışmaları öğretmenler tarafından vakit kaybı olarak görülmektedir. Bu nedenle yöneticilerin seminer çalışmalarını öğretmenler için özel olarak planlaması ve etkili bir şekilde geçirebilmelerini sağlaması önemlidir. Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri vardır. Tüm okul çalışanlarının mesleki gelişimiyle ilgilenmek durumundadır. Yöneticiler, öğretmenler arasındaki iş birliğini sağlamak için teşvikte bulunmalı ve iş birliğini desteklemelidir. Okul yöneticileri ihtiyaçlarını belirlediği öğretmenlerin aynı ihtiyaçlara sahip öğretmenleri tespit edip iş birliği içinde çalışmalarını sağlamalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerini devamlı gözlemleyip, denetlemeli ve rehberlik etmelidir.

Öğretmenler mesleki gelişimleri konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarında okul yöneticilerinden yardım isteyebilmelidirler. Okul yöneticileri ise yapabilecekleri durumlarda öğretmenlere yardımcı olmalıdırlar. Olanakların kısıtlı olması durumunda okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yeni olanaklar sunmalıdırlar. Okul yöneticileri, okulun teknolojik olanakları artırma konusunda çaba sarf etmelidir (Guskey, 2000: 150).

Bunlar dışında okul yöneticileri, öğretmenleri, kendi alanları ile ilgili yayın okumaları için desteklemelidir. Bu konuda öğretmenlere rol model olması gereken ilk kişi okul yöneticisidir. Aday öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda ilk rol modelleri yine okul yöneticileri olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili okul yöneticileri gayretli davranmalıdırlar. Aday öğretmenlere yapılacak olan rehberlik etkinliklerini okul yöneticileri düzenlemelidir. Okul yöneticileri okullarında niteliğin önemine dikkat etmeli ve öğretmenlerin de niteliğe dikkat etmeleri konusunda teşvikte bulunmalıdır. Okul müdürü

sürekli niteliğin peşinde olmalıdır ve öğretmenlerinde niteliğin peşinde olmaları için teşvikte bulunmalıdır. Başarılı ve çalışkan öğretmenlerin ödüllendirilmesi, diğer öğretmenler için örnek olacaktır. Okul müdürleri başarılı ve çalışkan öğretmenlerin ödüllendirilmesi için girişimlerde bulunmalıdır ve bu öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak sunmalıdır. Mesleki gelişimi konusunda internet ve teknolojinin rolü büyüktür bu nedenle okul yöneticileri internet erişimi tam olarak sağlamalıdır. Okuldaki teknolojik aletler öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hazır bulundurulmalıdır. İmkanların hazır olmasıyla okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunacaklardır. Ayrıca okul yöneticileri okulda mesleki gelişim ile ilgili bir kültür oluşturmaya çalışmalıdır (Şişman, 2018: 85-86).

1.5. İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında iki ana başlık bulunmaktadır. İlk olarak mesleki gelişim ile yurt içi çalışmalar incelenmiştir. İkinci başlık altında yurt dışı çalışmalar incelenmiştir.

1.5.1. Yurt İçi Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde mesleki gelişimde güdülenme konusunda yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma yöntemi ve bulgularına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Pekşen (2021), çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretim liderlerinin rolü üzerinde durmuştur. Araştırma, nitel araştırma çeşitlerinden olgu bilim yöntemi kullanılarak 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ilinde özel okulların ortaokul kademesinde çalışan okul yöneticileri ve zümre başkanlarının katılımı ile yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler ile okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki rolü ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonunda katılımcıların öğretim liderliği algısı temasında öğretim liderliğinin en temel özelliğinin eğitim ve öğretim sürecini yönlendirmek olduğu ve öğretim liderliği felsefesi temasında okul müdürlerinin görev odaklı olma konusunda yaklaşım benimsedikleri, müdür yardımcılarının genellikle kişisel gelişimi ve çalışanlarla ilişkiyi ön plana alan yaklaşım geliştirdikleri, zümre başkanlarının da aynı şekilde kendini geliştirme ve pozitif iletişim kurma gibi konulara yoğunlaştıkları, öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi temasında ise öğretim liderliği etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyini geliştirdiği ve öğrenme duygusunu pekiştirdiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür.

Can (2019), çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda algıladıkları engelleri ve önerileri araştırmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusundaki engellerin ortadan kaldırılması ve bu engellerin belirlenerek ortaya çıkarılması üzerinde çalışmıştır. Bu araştırmada “öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek ve bu alana yönelik öneriler geliştirebilmek” amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olarak hazırlanmış ve 24 kişi ile çalışılarak elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Hem öğretmenlerin hem yöneticilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimleri önünde algıladıkları engeller; yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenler arasında en çok yetersiz öğretmen seçimi, yetiştirme ve istihdam sağlama, eğitim politikalarındaki belirsizlik, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen örgütlenmesinin yetersizliği, öğretmenlerdeki amaç ve güdülenme eksikliği ile öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması, meslekî gelişimin engelleri olarak görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesi için, mesleki gelişim önünde algıladıkları engeller olarak saydıkları durumların düzeltilmesi gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak hayat boyu öğrenme olanaklarının sağlanması, eğitimde yapılacak her türlü değişikliğin devlet politikası olarak yürütülmesi önerilebilir.

Çoban (2019), çalışmasında öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşleri ve bu görüşlerin demografik özelliklere göre farklılıkları, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ve güdülenme düzeylerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Evreni İstanbul ili, örnekleme ise Pendik ilçesinde resmî kurumlarda çalışan 314 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki gelişime farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine yönelik en etkili olarak kurs, diploma ve sertifika programları ve eğitim konferanslarını görmektedir. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanları eğitim teknolojilerinin ve öğretim teknolojileri şeklindedir. Araştırmada öğretmenlerin güdülenme seviyelerinin orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişim hakkındaki görüşleriyle güdülenme seviyeleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Kulbak (2019), çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmeleri ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi karma (mixed) yöntemdir ayrıca çalışmasında keşfedici sıralı deseni tercih etmiştir. Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmelerinin kararsızım düzeyinde olduğunu, mesleki profesyonellik bağlamında güdülenmelerinin en yüksek, karara katılma boyutunda en düşük olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini katılacakları etkinlikleri kendilerinin seçmek istediği ve mesleki gelişmeye önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumsuz etmenlerin en yüksek olduğu boyut beklentilere ilişkin faktörler, en düşük olduğu boyut ise çalışılan kuruma bağlı faktörler olarak görülmüştür. Bu araştırma bulgularına göre:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişimlere ilişkin beklediklerini alamadıkları,
2. Çalıştıkları kurumların mesleki gelişimlerine etkisinin diğer olumsuz etmenleri arasında en az olduğu,
3. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmeleri arasında hiçbir fark olmadığı halde, mesleki gelişime engel algısının kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmeleri ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Altun (2016), araştırmasında okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişki incelemektedir. Araştırma evrenini Malatya ili, örneklemini ise 30 farklı lisede görev yapan 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında ise, okul müdürlerinin kolaylaştırma çabaları; örgütlerde uyum ve iş birliğini geliştirmek, örgütün yetiştirilmesi ve geliştirilmesine destek olmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak açısından

önemli olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bilge (2015), çalışmasında bir lider olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını incelemiştir. Araştırmada Düzce ilindeki okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışmaya 725 öğretmenin katılımı olmuştur. Bu çalışma için 28 maddeli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, okul müdürlerinin katkısının nasıl ve ne düzeyde olduğu ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısının anlamlı olarak farklılaştığı tek değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre ise (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışma neticesinde ortaya çıkmıştır.

Karamahmutoğlu (2014), çalışmasında ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde 2012-2013 yılları arasında görev yapan 338 öğretmen katılmıştır. Araştırmada anlamlı farklılık cinsiyet, okul türü, okul statüsü ve kıdem değişkenlerinde bulunmuştur. Yaş ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Başın ve Helvacı (2013), çalışmalarında kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin uyguladıkları güdülenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmalarında okul müdürlerinin uyguladıkları güdülenme yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin demografik değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde kamu ilköğretim okullarında çalışan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından “okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme yaklaşımlarını belirleme” ölçeği veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin örgütsel ve yönetsel güdülenme yaklaşımlarını ve psikososyal güdülenme yaklaşımlarını çok düzeyinde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012), araştırmalarında son 10 yılı, 17. ve 18. Milli Eğitim Şurasını, Dokuzuncu Kalkınma Planını ve 60. Hükümet Planını inceleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili maddelere rastlamalarına rağmen öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda olumsuz sonuçlarla karşılaşmışlardır. Farklı araştırmalarda Türkiye’deki öğretmen kadrosunun genç olduğu ama mesleki gelişim ihtiyaçlarının düzgün bir şekilde ortaya çıkarılmadığı ayrıca mesleki gelişim etkinliklerine katılanların çoğunun da bu etkinlikleri etkili bulmadıklarından söz edilmektedir. Geleneksel etkinlikler, öğretmenlerin aktif rol almadığı kuramsal ağırlıklı seminer ve kurslar mesleki gelişim için etkili ve yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle mesleki gelişim konusunda köklü değişikliklere ihtiyaç olduğundan çalışmalarında bahsetmişlerdir. Araştırmalarında son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar incelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, Türkiye’deki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

Gözler ve Özmen (2008), araştırmalarında “orta öğretimlerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul yöneticilerinin güdüleme becerilerini” ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışmalarında kendi geliştirmiş oldukları beş seçenekli likert tipi anketi veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Çalışmada anket maddeleri iletişim, karara katılma, destek ve ödül, uygun ortam ve olanaklar, performans değerlendirme ve örnek oluşturma şeklinde kategorilere ayrılarak gruplandırılıp örgütsel boyutlar meydana getirilmiştir. Toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin güdüleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Töremen (2000), çalışmasında eğitimde niteliği artırabilmek adına öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etme konusunda okul yöneticilerinin neler yapabilecekleri ve öğretmenlere nasıl yarar sağlayabilecekleri araştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada güdülenme, yönetsel güdülenme, güdülenme kuramları ve okul yöneticisinin güdüleme rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda; iş yaşamında okul yöneticilerinin çalıştıkları öğretmenleri yakından tanımaları gerektiği ve her öğretmene farklı güdülenme kuramlarının uygulanması gerektiği, öğretmenlere sorumluluk vermekten kaçınmaması gerektiği, öğretmenlere karşı açık ve dürüst davranması gerektiği ve istek ihtiyaçlarına göre onları güdülemesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişime güdülenme konusunda nitel bir çalışmaya ulaşılamadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesi ile okul yöneticilerinin bu konuyla ilişkisi şeklindedir. Ayrıca diğer araştırmalar ise öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesinin demografik özellikleri ile ilgili olup olmadığıdır. Sonuçlar incelendiğinde açıkça görülmektedir ki yaş ve kıdem dışındaki cinsiyet ve okul türü gibi değişkenlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkisi vardır. Ayrıca incelenen araştırmalardan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine güdülenmesi konusunda rollerinin olduğu sonucu çıkarılabilir. Ulaşılabilen çalışmaların hiçbiri öğretmenin mesleki gelişime güdülenmesini bir olgu olarak ele alıp çok yönlü incelememiştir. Bu açıdan bakıldığında alanyazın için bu çalışmanın gerekli olduğu görülecektir.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Mesleki Gelişimle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde mesleki gelişimde güdülenme konusunda yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma yöntemi ve bulgularına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dodman (2021), bir eylem araştırması olan çalışmasında iş birliği içinde çalışma deneyimleri aracılığıyla öğretmen tarafından başlatılan mesleki gelişimin sürecini ve sonuçlarını niteliksel olarak incelemektedir. Grubu iki yıl boyunca takip eden bulgular, gönüllü bir meslektaş grubunun kendi mesleki gelişimlerini nasıl organize ettiğini ve deneyimlediğini detaylandırmaktadır. Bulgular acemi bir öğretmenin öğrenmeye yönelik liderlik aldığına nasıl geliştiğini ve öğretmen kimliğinin nasıl değiştiğini ayrıca özellikle öğrenci olarak görülen meslektaşlarıyla birlikte öğretmenin mesleki gelişime güdülenmesinin güçlü rolünü vurgulamaktadır. Çalışmada ek olarak iş birliğinin ilerlemesi için gerekli destekler de bulgular arasında görülmektedir. Bu çalışma öğretmen liderliği kavramının önemi üzerinde durmakta ve bu konuda katkı sağlamaktadır.

Zhang, Admiraal ve Saab (2021), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime katılmaya güdülenmesinin, sürekli mesleki gelişim programlarının etkinliğini açıklamada önemli bir faktör olduğundan bahsetmişlerdir. Bu çalışma, öğretmenlerin kişisel ve okul düzeylerindeki faktörlerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya güdülenmeleri ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Dört yüz yetmiş iki Çinli öğretmen ankete katılmıştır. Çok değişkenli faktör analizi, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesinde öğretmen düzeyinde; öğretmenlerin öğrenme etkinlikleriyle ilgili önceki deneyimleri, öğretme

deneyimi, öz-yeterlik ve öğrenme ve okul düzeyinde; iş ve duygusal baskı, meslektaş desteği ve müdür liderliği gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, Çinli öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında tartışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında çıkarımlar yapılmıştır.

Boudreaux (2015), çalışmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik algılarını incelemiştir. Zaman, yeterli kaynak, okul gelişim planına uyum, veriye dayalı, yansıtıcı, takip, işbirliği, değerlendirme, uygulama ve öğrenci öğrenimi boyutlarında alınan görüşlere göre müdür ve müdür yardımcılarının okullarında mesleki gelişimin iyi bir şekilde uygulanabileceğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda veri odaklı mesleki gelişmeyi sağlamak için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci öğrenmesini iyileştirebilmek için yeteneklerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Gemeda ve Tynjälä (2015), makalelerinde Etiyopya'daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik ve mesleki gelişim için güdülenmelerini araştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 32 öğretmen ile görüşmeler ve odak grup tartışmalarıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen en önemli iki faktörün, performans-maaş ve performans-ödül arasında bağlantı olmaması olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin maaşlarından memnun olmadıkları, bu durumun da öğretmenler arasında düşük motivasyona ve performansın azalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin düşük maaş nedeniyle meslekten ayrılma eğiliminde oldukları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını sürdürme konusunda güdülenmelerinin azaldığı açıklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratma isteklerini etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenliğin toplum tarafından değerli bir meslek olarak görülmediği ve bu durumun öğretmenlerin güdülenmelerinin düşmesine neden olduğu belirtilmektedir.

McMillan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, İrlanda'da görev yapan öğretmenleri sürekli mesleki gelişime güdüleyici faktörleri araştırmışlardır. Araştırma için odak grup görüşmeleri (n=9) ve anket yöntemi (n=74) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mesleki (kişisel) faktörlerin (kariyer ilerlemesi, başarı) öğretmenleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya güdüleyen başlıca etkenler olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada nitelikli mesleki gelişim politikaları oluşturabilmek için mesleki gelişim etkinliklerine katılacak öğretmenlerin önerilerinin dinlenmesi gerektiği

üzerinde durulmuştur. Ayrıca planlama aşamasında güdüleyen etmenlerle beraber üzerinde durulması belirtilmektedir. Araştırmada mesleki gelişimleri takip edip öğrenme görevinin öğretmene ait olduğu vurgulanmıştır. İkinci olarak sorumlu olduğu düşünülen birim, her ülkede Eğitim Bakanlığı, üçüncü olarak Yönetim Kurulu, Eğitim Konseyi tarafından uzaktan takip edilmek olarak belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi şeklindedir. Ayrıca ilgili araştırmalar da öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesine son derece önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmasının, öğrencilerin başarısını etkilediği önemli bir etki bulgudur. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlerin varlığı da açıkça gözükmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki gelişime güdülenmeleri konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve araçları, verilerin analizine ait bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmış ve inandırıcılık, tutarlılık ve etik ile uygulamada karşılaşılan zorluklar ve baş etme yolları ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanan bir araştırmacı olguyu keşfetme merakına sahiptir ve bu olguyu öğrenmek istemektedir. Nitel araştırmalar, araştırmaya katılanların görüşlerini ortaya koymakta ve derinlemesine bilgi edinmek için çalışmaya az kişi dahil etmektedir. Nicel araştırmalar gibi genelleme kaygısı taşımaz. Çalışmaya katılanların görüşlerini tarafsız bir şekilde değerlendirir ve bu görüşlerden yola çıkarak ortak bir anlayış geliştirmeye çalışmaktadır. Nitel araştırmalar, genellenmenin dışında kalmış, hakkında az veya hiç araştırma yapılmamış, merak edilen ve üzerinde çalışılan bir olgu ile ilgili bakış açısı oluşturması ve ön yargılardan arınmış bir şekilde araştırdığı olgu hakkında kendi deneyimlerini araştırmaya dahil edebilmesi gibi önemli özelliklere sahiptir (Creswell, 2014: 232). Nitel araştırmalarda olması gereken bu özellikler araştırmacıya araştırma konusunun nitel araştırma yöntemi ile derinlemesine çalışmaya yönlendirmiştir.

Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgularla günlük hayatta çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu durum olguları tam olarak kavradığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini hazırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Bu çalışmada da farkında olduğumuz, belli ölçüde gözlemlendiğimiz ama ayrıntılı olarak betimleyemediğimiz “öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesi” olgusunu, araştırmak ve bu olguyu deneyimleyen aktörler olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak anlayıp betimlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada da ele alınan olgu çok yönlü olarak betimlenmiş olacaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme modelleri tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, zaman ve para gibi kaynakların en verimli kullanımı için bilgi bakımından zengin kişi ve durumların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu örnekleme yöntemi, araştırılan konu ile ilgili olarak bilgi sahibi ve tecrübeli kişilerin ya da grupların belirlenip ve seçilmesini kapsamaktadır (Yağar ve Dökme, 2018: 4). Bu doğrultuda bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi, öğretmenlerin çalışma grubuna uygunluğu konusunda birbirlerini önerebileceği kartopu örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122) izlenmiş ve sosyokültürel çevresi birbirinden farklı üç ayrı mahalledeki okul tercih edilerek maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca farklı bakış açısı yakalayabilmek için farklı branştaki öğretmenler seçilmeye çalışılmış ancak burada farklı branşlardaki öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde öğretmenin görüşmeye gönüllü olması ve zaman probleminin olmaması etkili olmuştur. Olgubilim yöntemi kullanılan araştırmalarda örneklemin belirlenmesinde dikkat edilecek nokta katılımcı sayısıdır. Polkinghorne (1989) örneklem büyüklüğünün olgubilim çalışmalarında 5-25 kişi arasında olmasını, Yıldırım ve Şimşek (2018: 31) 10 kişiyi geçmemesinin doğru olacağını söylemiştir. Bu öneriler doğrultusunda bu araştırma da 12 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Öncelikle ilk belirlenen örnekleme türü ölçüt örneklemedir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre araştırmaya dahil olabilmek için ana anlayış örneklem seçiminde bazı ölçütler belirlemektir. Araştırmada gözlem birimini istenen özelliklere sahip bireyler, olaylar ve durumlar oluşturabilir. İstenilen özelliklere sahip canlı veya cansız varlıkların seçilmesi sonucu örneklem oluşmaktadır. (Büyüköztürk, vd., 2020: 94-95). Bu anlamda görüşme yapılacak yöneticilerin ve öğretmenlerin resmi bir ortaokulda çalışıyor olması, en az 5 yıl mesleki kıdeme sahip olması ve en az 3 yıldır öğretmen olarak aynı okulda okul müdürüyle birlikte çalışıyor olması ölçütleri belirlenmiştir. İlk ölçütümüz öğretmenlerin ve yöneticilerin meslekte 5 yıl geçirmesi şartı bu sürenin mesleki gelişime ihtiyaç duymaya yeteceği, okul örgütü ve mesleki gelişim etkinlikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olacakları varsayımına dayanmaktadır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin birlikte 3 yıldır çalışıyor olma şartı ise öğretmen ve yöneticilerin üç yıl içerisinde birbirlerini daha iyi tanıdıklarının düşünülmesidir.

İkinci örnekleme türü olarak kartopu örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırma konusu hakkında en çok bilgi sahibi olabilecek kişilerle görüşmeyi hedefleyen bu örnekleme yöntemi “konu ile ilgili kiminle görüşmemi önerirsiniz?” sorusu çevresinde şekillenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Bu araştırmada resmi ortaokullarda mesleki gelişim ile ilgili görüş ve veri toplayabileceğimiz bireyler zincirleme olarak araştırmaya dahil edilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü örnekleme türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme ise hem farklı bakış açısı elde edilmeye çalışıldığından hem de sosyokültürel çevresi farklı okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesindeki ortaklığı görerek olguyu daha zengin bir veri ile ortaya koyabilmek amacıyla seçilmiştir.

Araştırmanın amacı dahilinde çalışma grubu İzmir ilinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerden oluşmuştur. Katılımcılara araştırmada kullanılmak üzere kod adı verilmiştir. Katılımcılarla ilgili bilgiler Çizelge 2.1.de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Katılımcıların Özellikleri

Öğretmenler	Yöneticiler	Cinsiyet	Branş	Kıdem Yılı
Ayşe		Kadın	Fen Bilgisi	8
Nuray		Kadın	İngilizce	14
Fırat		Erkek	Sosyal Bilgiler	5
Mahmut		Erkek	Fen Bilgisi	13
	Kerem	Erkek	Beden Eğitimi	23
Hamdiye		Kadın	Teknoloji Tasarım	12
Pakize		Kadın	İngilizce	12
Peker		Erkek	Sosyal Bilgisi	19
	Ali	Erkek	Fen Bilgisi	17
Banu		Kadın	Türkçe	16
Salih		Erkek	Matematik	14
	Kemal	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	30

Çizelge 2.1'e göre araştırmaya beşi kadın ve yedisi erkek olmak üzere 9 ortaokul öğretmeni, 3 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların ikisi 5-10 yıl, beşi 10-15 yıl, üçü 15-20 yıl, biri 20-25 yıl, biri 25-30 yıl kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma da veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmaktadır (Creswell, 2014: 45; Yıldırım ve Şimşek, 2018:71). Olgubilim çalışmalarında araştırılacak olguya ilgili katılımcıların

yaşantılarının etkili bir şekilde ortaya konması için başarılı bir görüşme yapılması gereklidir (Ersoy, 2019: 112). Stewart ve Cash (1985), “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” şeklinde görüşmeyi ifade etmektedir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Olgubilim araştırmalarında çoğunlukla yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanmış görüşme sorularına bağlı kalmanın yanında görüşmenin ilerleyişi ve daha zengin veri elde etmek amacıyla farklı sorular sorulabilir (Ersoy, 2019: 113-114). Araştırma da veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Yöneticisi Görüşme Formu” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formlarından (EK-1) ve (EK-2) yararlanılmıştır.

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve üç ortaokul öğretmenin ve iki okul yöneticisinin mesleki gelişimle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Sonra taslak bir form hazırlanmış ve tez danışmanı ile birlikte düzenlenmiştir. Hazırlanan form eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında uzman öğretim elemanlarına gönderilerek görüşleri alınmış ve görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan yeni formlar iki ortaokul öğretmeni ve iki okul yöneticisi ile görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve gerekli ayrıntıları kapsayıp kapsamadığı belirlenmek üzere denenmiştir. Hem yönetici formu hem de öğretmen formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacının ve amacın açıklandığı bölümdür. İkinci bölüm katılımcıların özelliklerine yönelik sorular dört maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, araştırmacının alt problemlerine yönelik hazırlanan öğretmen formu on sorudan, okul yöneticisi formu dokuz sorudan oluşmaktadır. Öğretmen formunun üçüncü bölümündeki sorulara verilen örnekler aşağıdadır:

Mesleki gelişiminiz için şu anda çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz, katıldığınız etkinlikler var mı?

Mesleki gelişiminiz konusunda yöneticinizin olumlu veya olumsuz bir rolü var mı? Neler söylemek istersiniz?

Okul yöneticisi formunun örnek soruları aşağıda verilmiştir:

Okulunuzda çalışan öğretmenler mesleki gelişimleri konusunda çeşitli çalışmalar yapıyor mu, neler söylemek istersiniz?

Öğretmenlerinizi mesleki gelişimleri için yönlendiriyor musunuz?

Yanıt evetse: Mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları konusunda öğretmenleri nasıl motive ediyorsunuz, açıklamalar yapar mısınız? Ne tür etkinliklere katılmaları konusunda motive ediyorsunuz, neler yapıyorsunuz?

Yanıt hayırsa: Bunun nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?

Araştırma verilerini elde etmek için önceden belirlenen katılımcılardan telefonla ya da yüz yüze görüşülerek randevu ayarlanmıştır. Ayarlanmış olan gün ve saatte, katılımcının çalıştığı okula gidilip sessiz bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeye başlamadan katılımcılara, araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşmenin tahmini süresi hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilerinin kesinlikle üçüncü bir şahısla paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Görüşme esnasında elde edilecek bulguların sadece bu çalışmada kodlanarak kullanılacağı önceden anlatılmış ve onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler 15 dakika ile 80 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan ses kaydı ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen verileri inceleyebilmek için bilgisayarda yazılı hale getirilmiştir. Bunun için ücretsiz olarak görüşmeleri yazıya çevirme programı kullanılmıştır. Programda sesler anlaşılacağı için bazı kısımlar yanlış yazıldığından araştırmacı tarafından tamamı dinlenerek düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazıya araştırmacı tarafından dökülmüştür. Yazıya dökülen ses kayıtları toplam 84 sayfa tutmuştur ve 84 sayfa üzerinde analiz yapılmıştır. Bu yüzden veri kaybı ve yanlışlığı önlenmiştir. Verileri analiz ederken çalışmaya katılan yöneticilere tekrar ulaşılmıştır. Çünkü ilk verdikleri yanıtlarda bir soruyu yanlış anladıkları ve o yüzden de yanlış cevap verdikleri fark edilmiş ve katılımcılara yeniden ulaşılarak yanıtlarıyla ilgili ayrıntılı görüşleri istenmiştir. Elde edilen verilerle araştırmanın alt problemlerine dayanarak temalar oluşturulmuştur. Temalar kullanılarak veri analizi için temel çerçeve meydana getirilmiştir.

Nitel verileri ortaya çıkarmak için içerik analizi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması nedeniyle araştırılan olguyu ayrıntılandırmaktadır. İçerik analizinde veriler derinlemesine incelenir ve yorumlanır. Veriler kategorilere ayrılır. Alt ve üst sınıflandırmalar yapılır. Araştırmacı nitel analiz

yaparken ortaya çıkardığı ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları keşfetme ve verileri anlamlı hale getirme isteğindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:242). Bütün nitel çalışmalarda görüşmeler, alan notları, belgeler içeriği analiz edilebildiği için içerik analizi ile değerlendirilmektedir (Merriam, 2013:172). İçerik analizinde, toplanan verilerin açıklanabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:250). Bu doğrultuda içerik analiziyle elde edilen veriler üzerinde kodlama yapılmış, temalar, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama, araştırmacı tarafından yazıya dökülen word dosyasındaki ses kayıtlarının üzerinde ilgili yerlerin altı çizilerek ve kenarlarına notlar alınarak yapılmıştır. İlk olarak kodlama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ilk kodlama danışman öğretim üyesiyle birlikte bir uzman eşliğinde daha incelenmiş ve uzman görüşlerine göre ilk kodlama üzerinde düzenlemelerde bulunulmuştur. Düzenlemesi tamamlanmış kodlamalar üzerinde danışman öğretim üyesiyle tekrar bir inceleme yapılarak tema, kategori ve alt kategorilere son hali verilmiştir. Yapılan içerik analiz sonucunda toplam altı alt probleme yönelik altı tema ortaya çıkmıştır. Birinci alt probleme ilişkin iki kategori, ikinci alt probleme ilişkin iki kategori, üçüncü alt probleme ilişkin iki kategori, dördüncü alt probleme ilişkin dört kategori, beşinci alt probleme ilişkin beş kategori, altıncı alt probleme ilişkin dört kategori oluşturulmuştur.

2.5. İnandırıcılık, Tutarlılık Aktarılabilirlik ve Etik

Geçerlik ve güvenilirlik bütün araştırmalarda araştırmaların her aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada Lincoln ve Guba'nın iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık kelimeleri (Creswell, 2014:251) kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacının inandırıcılığını artırmak amacıyla araştırma boyunca çalışılan olguyla ilgili nesnel bir tutum takınılması önemli olduğundan (Ersoy, 2019:125) araştırmaya karşı tarafsız bir tutum sergileyerek araştırmacının inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesinde danışman öğretim üyesiyle birlikte çalışılmıştır. Hazırlanan formun uzman görüşü alınmadan önce ortaokulda görev yapan deneyimli iki öğretmen ile görüşmeler yapılarak görüşme formundaki soruların anlaşılır olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı son haline getirilmeden önce iki uzman görüşüne daha başvurulmuş ve onlardan gelen dönütler sonrasında veri toplama aracı son haline getirilmiştir. Bunun yanında uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan

görüşme formu aracılığıyla dört ön uygulama yapılmış olmasının araştırmanın tutarlılığına katkı sağladığı söylenebilir. Veri zenginliği sağlamak amacıyla katılımcıların farklı okullarda seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca veri çeşitliliği sağlanması için özellikli sosyokültürel çevresi birbirinden farklı okullar tercih edilmiştir. Araştırmaya katılacak katılımcılar gönüllülük esasına ve okul yöneticilerinin önerileri dikkate alınarak belirlenmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara çalışmanın amacının ne olduğu ve görüşmenin ne kadar süreceği konusunda bilgi verilmiştir. Görüşme başlamadan önce katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, vermiş oldukları bilgilerin bu çalışmadan isimleri gizli kalarak kullanılacağı söylenmiştir. Böylelikle samimi ve dürüst bir ortam oluşması sağlanmıştır. Nitel araştırmaların tutarlılığını artırmada önemli iki nokta kaliteli bir ses kayıt cihazıyla alınan görüşmelerin doğru bir şekilde yazıya aktarılması ve bu yazıların üzerinde yapılan kodlamaların arasındaki tutarlıktır (Creswell, 2014:252). Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır ve ses kaydı almadan önce katılımcılardan izin istenmiştir. Yalnızca bir katılımcı sorulara yazılı bir şekilde dönüş yapmıştır. Ses kayıtları metne dönüştürülmüş ve metinlerden elde edilen veriler yorumlanırken katılımcılara kod isimleri verilmiştir. Bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar verilen kodları doğrular ve inandırıcılığı güçlendir nitelikte olması beklenmektedir. Araştırmaya katılımcılar amaçlı örneklem ile yöntemi seçilmiştir. Katılımcıların nasıl seçildiğine yönelik ayrıntılı bilgi çalışma grubu kısmında yer almakta ve bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermesi nedeniyle araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamaktadır. Araştırmanın etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmesi için gerekli önlemler alınmıştır.

Araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmış olup ayrıca İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Bunlara ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme sorularının aynı ifadelerle sorulmasından ve yönlendirme yapılmasından kaçınılmıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde “Öğretmenler ve okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini nasıl değerlendirmektedirler?” problemine ilişkin öğretmen ve yöneticilerden görüşme ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Bulgular ve tartışma sunulurken alt problemlere göre ayrı başlıklar ve tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolar açıklanırken öğretmen ve yönetici görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre meydana gelen temalar ve kategoriler öğretmen ve yönetici görüşlerine göre aşağıda sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Problem: Öğretmenler ve Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmen ve okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular Çizelge 3.1’de verilmiştir:

Çizelge 3.1. Mesleki Gelişimin Tanımlanması

Tanımlar	Öğretmen Görüşü	Yönetici Görüşü
Değişim	Yeniliklere uyum sağlamak Kendini geliştirmek Gündemi takip etmek Teknolojiye ayak uydurmak Kaynak taraması yapmak Mesleki çalışmalar yapmak Öz değerlendirme yapmak Mesleki amaçlarına ulaşmak	Yeniliklere uyum sağlamak Kendini geliştirmek Dinlemeyi bilmek Çocuk psikolojisini bilmek Sanal ortamda bulunmak Mesleki çalışmalar yapmak
Deneyim	İşin içinde öğrenmek Farklı koşullarda çalışmak	İşin içinde öğrenmek

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi tanımlamalarına ilişkin kategoriler değişim ve deneyim olarak belirlenmiştir. Katılımcılar mesleki gelişimi, kendini değiştirmek yani var olanı değiştirip geliştirmek ve deneyim olarak tanımlamışlardır. Bu temada özellikle yine öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlayacak olan öğretmenlerin ifadelerine göre mesleki gelişim, yeniliklere uyum sağlamak, kendini geliştirmek, gündemi takip etmek, teknolojiye ayak uydurmak, kaynak taraması yapmak, mesleki çalışmalar yapmak, öz değerlendirme yapmak ve mesleki

amaçlara ulaşmaktır. Ayrıca mesleki gelişimi, işin içinde öğrenme ve farklı koşullarda çalışmak olarak tanımlayan öğretmenler de mesleki deneyim vurgusunda bulunmuştur.

Yöneticiler de bu konuda benzer yanıtlar vermişlerdir. Onlar mesleki gelişimi, yeniliklere uyum sağlamak, kendini geliştirmek, dinlemeyi bilmek, çocuk psikolojisini bilmek, sanal ortamda bulunmak ve mesleki çalışmalar yapmak şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca mesleki gelişimi, işin içinde öğrenme olarak tanımlayan bir okul yöneticisi de mesleki deneyim vurgusunda bulunmuştur.

Katılımcılardan Hamdiye, Kemal, Nuray, Ali, Pakize, Salih mesleki gelişimi tanımlarken benzer ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda, değişim kategorisine ilişkin bazı tanımlamalar art arda verilmiştir. Bu ifadeler şöyledir:

“..... Çevresel etkenlerden dolayı örneğin teknolojik gelişmeler, alınan eğitim politikaları, çevresel etkenler, ya bir nevi gelişen dünya ile birlikte almış olduğumuz eğitimlerin yetersiz kaldığı durumlarda herhalde ortaya çıkan bir durum bir gereksinim bence mesleki gelişim” (Hamdiye Öğretmen/ Kendini geliştirmek)

“..... Mesleki gelişim bütün mesleklerde olduğu gibi sürekli, sürekli kendini geliştirme.”(Kemal Yönetici/Kendini geliştirmek)

“..... Kendini ilerletebilmesi hem kişilik olarak hem mesleki olarak yeni durumlara, yeni olaylara adapte edebilmesi olarak tanımlayabilirim.” (Nuray Öğretmen/Yeniliklere uyum sağlamak)

“..... Yeni yöntemler, yeni metotlar dünyada sürekli bir ileriye yönelik bir değişim olduğu için o değişimde de öğretmenin kendini o değişime göre geliştirmesi lazım. (Kemal Yönetici/ Yeniliklere uyum sağlamak)

“..... Gelişen teknolojiyle beraber bunu sınıf ortamında uygulayabilmek bence mesleki gelişim.” (Pakize Öğretmen/ Teknolojiye ayak uydurmak)

“..... Kendi alanımdaki çoğu eğitimi takip etmekteyim. Genel anlamda yani Türkiye geneli, yurtdışı kaynaklara da bakıyorum. Kendimi geliştirmek açısından takip etmeyi faydalı buluyorum.” (Salih Öğretmen/ Gündemi takip etmek)

Katılımcılardan Peker ve Ali, mesleki gelişimi deneyim olarak ele almıştır. Deneyim kategorisi altında işin içinde öğrenmek ve farklı koşullarda çalışmak dile getirilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri aşağıdadır.

“.....Mesleki gelişim öncelikle deneyim ve sahada öğrenilen bir şeydir. Sağlam akademik olarak biz mesela eğitim fakültesinde ya da eğitim kitaplarında pek çok şeyi gördük. Ama sahada karşılığı olmayan şeyin bende değeri yok yani. (Ali Yönetici/İşin içinde öğrenmek)

“..... Mesleki gelişim yaşayarak öğreniyorsun. Yani teoride değil, ekran başına geçip saatlerce konuşularak öğrenilen bir meslek değil. Yaşayacaksın, deneyimleyeceksin, teori bu meslek için bence basit kalıyor. Yani senin bu ortama girmen lazım ve çalıştığın bölgeye göre de tecrübe sahibi oluyorsun.” (Peker Öğretmen/İşin içinde öğrenmek)

“....Çalıştığın bölge sana tüm tecrübeleri vermeyebiliyor. Her şeyi öğrenemeyebiliyorsun. Sorunlu mahallelerde de çalışman lazım. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ya da yüksek yerlerde de çalışman deneyimlemen lazım. Yani bölge bölge Marmara bölgesi, Ege bölgesinin kırsal kesimi, kıyı kesimi, Marmara bölgesinin sanayisi, sanayi olmayan bölümleri bu bölgelerde çalışmak lazım ki kendi geliştiresin yoksa orda kurs burada kurs yani kurslarla olacak gibi değil.” (Peker Öğretmen/Farklı koşullarda çalışmak)

Tablo 3.1’de yönetici ve öğretmen görüşlerine bakıldığında açıkça görülmektedir ki katılımcıların mesleki gelişim konusundaki tanımlamaları örtüşmektedir. Onlar mesleki gelişimi en çok yeniliklere uyum sağlamak ve kendini geliştirmek olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler öğretmenlerden farklı olarak mesleki gelişimi dinlemeyi bilmek, çocuk psikolojisini bilmek ve sanal ortamlarda bulunmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çalışma katılımcıların ortak bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Bir öğretmenin mesleki gelişime yüklediği anlam, gelişime başlayabilmesi ve onu sürdürebilmesi açısından önemlidir. Çünkü öğretmen mesleki gelişimini tanımladığı bu ifade üzerine kurar.

3.2. İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin ve Yöneticilerinin; Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen ve okul müdürlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri için neler yaptığını düşünmektedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 3.2’ de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Türler	Öğretmen Görüşü	Yönetici Görüşü
Resmi olan	Seminer dönemi çalışmaları Konferans, seminer ve çalıştaylar Online eğitimler Projeler(Tübitak, Erasmus, E-Twinning) Lisansüstü eğitimler Paneller ve yarışmalar Drama Kursları	Seminer dönemi çalışmaları Üniversitelerin seminer ve sempozyumları Online eğitimler Projeler(Tübitak, Erasmus, E-Twinning) Lisansüstü eğitimler Mesleki Gelişim Akademisi programları
Resmi olmayan	Eğitim haberlerini takip etme Mesleki yayınları takip etme Sergileri ziyaret etme Sosyal medya eğitim platformlarını kullanma Çocuk gelişimi kitaplarını okuma Belgesel izleme Öz değerlendirme Meslektaşla yardımlaşma	Kitap okuma Bilmiyorum

Çizelge 3.2 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yapmış oldukları çalışmalar için belirlenen kategoriler; resmi ve resmi olmayan mesleki çalışmalar şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenler resmi olan çalışmalardan, seminer dönemi çalışmaları, konferans, seminer ve çalıştaylar, online eğitimler, projeler (Tübitak, Erasmus, E-twinning), lisansüstü eğitimler, paneller ve yarışmalar, drama kursları olarak bahsederken resmi olmayan çalışmaları eğitim haberlerini ve mesleki yayınları takip etme, sergileri ziyaret etme, sosyal medya platformlarını kullanma, çocuk gelişimi kitapları okuma, belgesel izleme, öz değerlendirme ve meslektaşla yardımlaşma olarak tanımlamaktadır. Yöneticiler ise öğretmenlerin resmi çalışmalarına seminer dönemi çalışmaları, üniversitelerin seminer ve sempozyumları, online eğitimleri, projeleri (Tübitak, Erasmus, E-twinning), lisansüstü eğitimleri, mesleki gelişim akademisi programlarını örnek verirken, resmi olmayan çalışmaları hakkında yalnızca öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için kitap okuduklarını ve öğretmenlerin diğer mesleki gelişim etkinliklerini bilmediklerini söylemişlerdir. Ancak dikkate değer bir bulgu olarak

yöneticilerin öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki gelişim çalışmalarını veya katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini okula bilgi verilmesi zorunlu değilse bilmediklerini söylemek yanlış olmayacaktır.

Katılımcılardan Ayşe ve Kemal online eğitimler hakkında Hamdiye ve Kerem lisansüstü eğitimler hakkında Pakize ve Ali ise projeler hakkında şu ifadeleri kullanmıştır.

“..... Mesleki gelişimleri ile ilgili ben online özellikle eğitimleri takip ediyorum ve meslektaşlarımda bence alanlarında olsun alanları dışında sadece ilgi alanlarıyla ilgili olsun eğitimlere ara ara katılıp kendilerini güncellemeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Ayşe Öğretmen/Online eğitimler)

“..... EBA üzerinden Milli Eğitim Bakanlığı'nın zaten bu seminer dönemlerinde pandemiden önce eğitim alıyordu. Ama pandemiyle birlikte uzaktan eğitim videoları yapıldı. O videolar onları takip ettiler.” (Kemal Yönetici/ Online eğitimler)

“..... Şimdi şu anda da zaten yüksek lisans yapıyorum yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanacağım kendi dersimde.” (Hamdiye Öğretmen/ Lisansüstü eğitimler)

“..... Tabii üniversite 4 yıllık lisans bittiğinde eğitim süreci bitmiş olmuyor. Yüksek lisansı var, doktorası var.” (Kerem Yönetici/ Lisansüstü eğitimler)

“.... Hani yaptığımı çalışmalardan mesela en başta Erasmus projeleri ya da farklı alanda TÜBİTAK projesi olabilir. Bu tarz etkinliklere katılmak bence faydalı olan şeyler.” (Pakize Öğretmen/ Projeler)

“..... Mesela E-Twinning' te güzel 3 tane çalışma yaptık. 40 tane daha var. Erasmus da 2 çalışmamız var.” (Ali Yönetici/ Projeler)

Öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki gelişim etkinlikleri katılımcılar tarafından çeşitlendirilmiştir. Bunlar aşağıda katılımcıların kendi sözleri ile aktarılmıştır.

“..... Milli Eğitim Bakanlığının, Mesleki Gelişim Akademisinin oluşturduğu çok güzel programlar var. Ben de bu arada odada oturduğumda kulaklıkla onu EBA üzerinden mesleki gelişim akademisine kendimi kaydettirdiğim bazı programlar var.” (Kerem Yönetici/ Mesleki Gelişim Akademisi programları)

“..... Seminerler bir yandan farklı ortamlara girmeleri gerekiyor. Yeni doğru ilişkiler kurmaları gerekiyor. Çok iyi öğretmenler var, çok iyi insanlar var. Ama işte insan bunların bir araya gelmesi lazım bu seminer ortamlarında.” (Ali Yönetici/ Üniversitelerin seminer ve sempozyumları)

“..... Bir de şunu çok yaparım ben hani arkadaşlarıma sorarım mesela nasıl yapıyorsunuz? Ya da şu konuyu mesela nasıl anlatırsın? Belki farklı bir bakış açısı hani bizim fark edemediğimiz ama aslında etkili olabilecek bir yöntemi her zaman bulmaya çalışıyorum.” (Pakize Öğretmen/ Meslektaşla yardımlaşma)

“..... Makalelere başvuruyorum. Yeni yöntemler geliştiriliyor sürekli eğitimde onlarla ilgili yazılar okumaya çalışıyorum.” (Peker Öğretmen/ Eğitim haberlerini takip etme)

“..... Bence önce kendisine gerçekten yüzleşmeyi kabul etmesi lazım. Çünkü insan kendindeki eksiklikleri fark etme konusunda pek objektif olamıyor kendisine karşı gelişen yıllar içerisinde aslında bütün mesleklerde bu mesleki deformasyona uğruyorsun zaten. O yüzden ilk atılacak adım galiba yeterli miyim değil miyim bu sorunun cevabını vermek lazım. Çünkü çocuklarda da değişim yaşıyor ebeveynlerde de. Dolayısıyla bende de değişiklikler olacaktır. Bunun farkına varıp aslında atılacak adımları şöyle bir not etmek lazım zihnimizde.” (Hamdiye Öğretmen/Öz değerlendirme)

Yapılan görüşmelerde, yöneticilerin, öğretmenlerin katılmış oldukları resmi etkinlikleri yönetici onayı veya izin gerektirmesi nedeniyle daha iyi bildikleri görülmüştür. Yöneticilerin resmi olmayan etkinliklere öğretmenlerin katılıp katılmadığını gözlemleyemediklerini ve bu konu hakkında fikir sahibi olmadıklarını söylemeleri dikkate değer bir bulgu olarak kaydedilmiştir.

“..... Öğretmenlerimizin özellikle mesleki çalışmayla ilgili yaptıkları, kendilerinin yaptıkları bir çalışma var mıdır? Hani kendi evinde, kendi boş zamanında daha çok çalışıyor mu onu bilmiyorum.” (Kemal Yönetici/Bilmiyorum)

Araştırma verileri analiz edilirken çalışmaya katılan yöneticilere tekrar ulaşılmıştır. Çünkü ilk verdikleri yanıtlarda resmi olmayan etkinliklerden bahsederken aslında öğretmenlerinin şu anda yaptığı değil, genel olarak öğretmenlerden beklenen etkinlikleri anlattıkları fark edilmiştir. Verilerin analizi sırasında bu durum fark edilmiş ve katılımcılara

yeniden ulaşılarak yanıtlarıyla ilgili ayrıntılı görüşleri istenmiştir. Bu ikinci görüşmede bazı yöneticiler, öğretmenlerin resmi etkinlikler dışında mesleki gelişime yönelik olarak ne yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir.

3.3. Üçüncü Alt Problem: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğretmenleri Mesleki Gelişime GÜdüleyen Etmenleri Değerlendirmesine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen ve okul müdürleri, öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenleri nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular Çizelge 3.3’ te verilmiştir:

Çizelge 3.3. Öğretmenleri Mesleki Gelişime GÜdüleyen Etmenler

Tür	Öğretmen Görüşleri	Yönetici Görüşleri
İçsel GÜdülenme	Mesleki gelişimi/Öğrenmeyi sevme Öğrenciyi geliştirmeyi isteme Konuya ilgi duyma Mesleği kutsal görme Çevreye katkı sağlamayı isteme Yetersizlik hissetme	İstekli olma Öğrenciyi sevme Konuya ilgi duyma Mesleki ahlaka sahip olma
Dışsal GÜdülenme	Ödüllendirilme Yöneticinin teşviki Öğrenci geri bildirim Okul müdürü ve meslektaş takdiri Meslektaşı model alması Meslektaşlarla anlamlı etkinlik	Ödüllendirme Yöneticinin teşviki

Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler katılımcıların yanıtları doğrultusunda Çizelge 3.3’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri içsel ve dışsal güdülenme olarak iki kategori halinde ele alınmıştır.

Öğretmenlere göre onları mesleki gelişime güdüleyen içsel güdüleyiciler; mesleki gelişimi ve öğrenmeyi sevmeleri, öğrenciyi geliştirmeyi isteme, konuya ilgi duyma, mesleği kutsal görme, çevreye katkı sağlamayı isteme ve yetersizlik hissetmeleridir. Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda dışsal olarak güdüleyicileri ise ödüllendirilme, yönetici teşviki öğrenci geri bildirimleri, okul müdürü ve meslektaş takdiri, meslektaşı model alması ve meslektaşlarla anlamlı etkinlik şeklindedir.

Çalışmaya katılan yöneticilere göre öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini sağlayan içsel güdüleyiciler öğretmenlerin mesleki ahlaka sahip olması, öğrencileri sevmesi,

öğretmenin istekli olması, yetersizlik hissetmeleri ve mesleki gelişim ihtiyacıdır. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki dışsal güdüleyicileri ise ödüllendirilme ve yöneticinin güdüleme konuşmasıdır.

Katılımcılardan Salih, Kemal, Kerem ve Ayşe içsel güdülenme hakkında aşağıdaki yorumlarda bulunmuşlardır.

“..... Motive edenler tamamıyla merak, merak duyduğum için yapıyorum. Yani severek yaptığım için beni motive ediyor, yaptıkça yapasın geliyor.” (Salih Öğretmen/ Mesleki gelişimi sevme)

“.....Bir öğretmeni mesleki eğitime motive eden temel şey, o öğretmenin gerçekten öğretmen olması. Yani öğretmenlik değil de öğretmen olunması. Burada onun motivasyonu o.” (Kemal Yönetici/ Mesleki ahlaka sahip olması)

“..... Yani bu anlamda kolaylaştırıcı etmenler yaşadığımız sorunlarla ilgili, yani yaşadığımız süreçlerle ilgili bir eğitime denk geldiğimizde ilgimizi çekiyor ve bu aslında ona katılmak için bizi teşvik ediyor. Kolaylaştırıcı bir sebep.” (Kerem Yönetici/ Konuya ilgi duyma)

“..... Yani motive eden yine kendimim. Her şey, her zaman bende bitiyor. Çok böyle çevreden aşırı etkilenmem, kendimi yetersiz hissettiğim durumlar olduğunda bu beni önce bir üzüyor, sonra kendimi motive ediyorum. Bu şekilde bir problem yaşadığında hemen onu motivasyona dönüştürme çalışıyorum.” (Ayşe Öğretmen/Yetersizlik hissetme)

Katılımcılar arasında Mahmut, Fırat ve Ali dışsal güdülenme ile ilgili şu paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“..... Motive esnasında okul müdürümün ya da en önemlisi branş arkadaşlarımın bana bu konudaki olumlu cümleleri beni motive ediyor. Çünkü onlar bu konuda sizde görebildiği için yaptığınız çalışmanın etkisini görebildiği ve izleyebildiği için ve yakınımızda olduğu için bunların olumlu cümleleri beni motive ediyor açıkçası.” (Mahmut Öğretmen/Okul müdürü ve meslektaş takdiri)

“..... Tamamen öğrencinin derse daha çok odaklanabilmesi ve dersi daha çok sevdirebilmesi benim için en büyük taraftı diyebilirim.”(Fırat Öğretmen/Öğrenci geri bildirim)

“.....Yani öğretmenin farklı kendini geliştirmek için yapmış olduğu her şey ve her bunu da gerçekten bir ürünü dönüştürüyorsa bunun parasal bir karşılığının olması gerekiyor. Bunu hak edene verilmesi gerekiyor mesela öğretmene.” (Ali Yönetici/ Ödüllendirme)

“.... Tabi ki ekstra olarak bunları bir müdür tarafından ilçe milli eğitim tarafından ya da herhangi bir komisyon tarafından bir teşekkür belgesi bir başarı belgesi verildiği zamanda ekstra bir motive ekstra bir katkı olmuş oluyor.” (Mahmut Öğretmen/Ödüllendirilme)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim için öğretmenleri güdüleyen içsel güdülenmeleridir. İçsel güdülenmede birey kendi kendini güdülerken; dışsal güdülenmede başka güdüleyicilere ihtiyaç duyulmaktadır. İçsel güdülenmede kendi arzusu ile başkalarından ödül veya ceza beklemeden hareket ederken, dışsal güdülenmede başkalarından ödül veya pekiştireç beklenmektedir (Akbaba ve Aktaş, 2005:23-24). Tüm bunlara ek olarak öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri birbirleri ile tutarlıdır. Ayrıca katılımcılardan Ayşe ve Ali’ nin mesleki gelişime güdülenme ile ilgili anlattıkları örnek olaylar şu şekildedir:

“..... İlk yılda zümre arkadaşlarımızla biz Human Body sergisine gitmiştik. Ya da the body world olabilir, ikisi de aynı içerikli. Ondan sonra inanılmaz bambaşka bir fen bilgisi öğretmeni bakış açısına sahip oldum ve bir şeylerin çok açıkça konuşulabileceğini çocuklarla farkettim. Keşke çocukları da götürebilsek, bu şekilde gezdirebilsek diye düşündüm. Yani o sene zümre arkadaşlarımla çok iyi bir iletişimim vardı. Bu İstanbul'daki bütün sergileri, bütün etkinlikleri gezme şansımız oldu. O beni o yıl çok güdülemişti, bunu söyleyebilirim. Bir de TÜBİTAK yaptığımızda da çok keyif aldım. Hani keşke aynı ortam olsa, yine yapabilesek.” (Ayşe Öğretmen/ Meslektaşlarla anlamlı etkinlik)

“..... TÜBİTAK projesi için bir öğretmenim var dedim ya bak arkadaşım ben sende o şeyi görüyorum ışığı. Tamam. Sen gidip bir çalışma yapabilirsin. Gitti, İki öğrenciyle beraber şu iki öğrenciyle beraber şeye gittiler. Bu Naime köyü var. Orada Afro Türkler var. Esmer burada var. Sultan Abdülhamid döneminde Torbalı'ya gelmiş. Böyle Afro Türkler var. Bunlarla ilgili bir çalışma yaptı ve bunu hemen şöyle bir şey haline getirdiler. Güzel bir ödev yaptılar burada. Bunun bütün dizgisini, her şeyini o öğretmen yaptı bak. Bunun mesela her öğretmen yapamaz. Ve o öğretmenimizin şeyiyle gitti. Ben dedim bak sende bir cevher

var. Ben bunu biliyorum, yüreklendirdik. Para, imkân her türlü olanağı sağladık mesela. Kendisi, hatta öğrencileri bile biz bulduk ona. dedik ki sen yeter ki böyle bir çalışma yap. Gidip yaptı mesela biz bunu şey yaptık, böyle bastık okulun bir bölümüne astık mesela.”
(Ali Yönetici/ Yöneticinin Teşviki)

Verilen örnek olaylar öğretmenlerin dışsal olarak güdülenmelerine örnektir ve öğretmenlerin güdülenebildikleri zaman neler yapabildiklerinin ve daha fazlasını yapma isteğinin birer göstergesidir.

3.4. Dördüncü Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenlere İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmen ve okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenleri nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular Çizelge 3.4’ te verilmiştir:

Çizelge 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenler

Etmenler	Öğretmen Görüşleri	Yönetici Görüşleri
Öğretmene İlişkin Etmenler	Ailesel sorumluluğu Çocuk sorumluluğu Gün sonu yorgunluğu İş doyumuna ulaşamaması Kendi isteksizliği	Ailesel sorumluluğu Çocuk sorumluluğu İhtiyaç duymaması Maddi problemleri
Okula İlişkin Etmenler	Öğrenci isteksizliği Okulun fiziki şartları İş/Ders yükü Yöneticinin izin vermemesi Yöneticinin takdir etmemesi İnisiyatif almanın cezalandırılması	Öğrenci isteksizliği Okulun fiziki şartları İş /Ders yükü Okula ulaşım sorunları Meslektaş problemleri
Mesleki Gelişim Etkinliğine İlişkin Etmenler	Ulaşım sorunları Niteliğinin yetersiz olması Eğitimlerin devamının olmaması Uygulama alanının olmayışı Maliyetin fazla olması	
Çevreye İlişkin Etmenler	Mesleğe ilişkin olumsuz söylemler Veli müdahalesi MEB’in kararları	Güvenlik sorunları Sosyo-kültürel çevre Veli ilgisizliği

Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler katılımcıların yanıtları doğrultusunda Çizelge 3.4’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri kategorilere ayrılarak ele alınmıştır.

Öğretmenlere göre mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren etmenler, öğretmene ilişkin etmenler, okula ilişkin etmenler, mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler ve çevreye ilişkin etmenler olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Öğretmene ilişkin etmenler arasında güdülenmeyi düşüren etmenler çocuk sorumluluğu, ailesel sorumluluğu, gün sonu yorgunluğu, iş doyumuna ulaşamaması ve kendi isteksizliğidir. Okula ilişkin etmenler arasında öğretmenlerin güdülenmesini düşüren etmenler öğrencinin isteksizliği, okulun fiziki şartları, iş/ders yükü, yöneticinin izin vermemesi, yöneticinin takdir etmemesi ve inisiyatif almanın cezalandırılmasıdır. Mesleki gelişim etkinliğine ilişkin öğretmenlerin güdülenmesini düşüren etmenler ulaşım sorunları, niteliğinin yetersiz olması, eğitimlerin devamının olmaması, uygulama alanının olmayışı ve maliyetin fazla olmasıdır. Çevreye ilişkin öğretmenlerin güdülenmesini düşüren etmenler öğretmenlik mesleğine karşı yapılan olumsuz söylemler, veli müdahalesi ve MEB' in kararlarıdır.

Yöneticilere göre öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler öğretmene ilişkin etmenler, okula ilişkin etmenler ve çevreye ilişkin etmenler olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Bunlar arasında öğretmene ilişkin etmenler ailesel sorumluluğu, çocuk sorumluluğu, gereksinim duymaması ve maddi problemleridir. Okula ilişkin etmenler öğrenci isteksizliği, okulun fiziki şartları, iş/ders yükü fazlalığı, okula ulaşım sorunları ve meslektaş problemleridir. Çevreye ilişkin etmenler arasında da güvenlik sorunları, sosyo-kültürel çevre ve veli ilgisizliği öğretmenlerin güdülenmelerini düşürmektedir.

Katılımcılar öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler konusunda benzer fikirlere sahiptirler. Ancak yöneticilerin mesleki eğitim etkinliğine ilişkin görüş bildirmemeleri bu araştırma için çarpıcı bir bulgudur. Bu bulgu, yöneticilerin öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim etkinlikleri hakkında bir fikirlerinin olmadığını ya da mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen için güdülenmeyi düşürücü özelliklerini fark etmediklerini düşündürmektedir.

Katılımcılardan Mahmut, Pakize, Kemal, Ali ve Peker öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren öğretmene ilişkin etmenler ile ilgili şu paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“..... Çünkü mesleki çalışmaya katılacaksınız okula da gitmeme ya da kendi çocuklarınız ile ilgili yapmanız gereken etütten alma, ana okulundan alma, okula götürme

getirme ve bunun benzeri şeylerde olduğu için bu sefer mesela zorlaştıran bir etmen var.”
(Mahmut Öğretmen/ Ailesel sorumluluklar)

“..... Tabii ki zorluklar, hayat şartları olabilir, evdeki ortam olabilir.” (Kemal Yönetici/Ailesel sorumluluklar)

“..... Onun dışındaki ev ortamındaki etmenler çocuk, aile ya da başka okul dışı şeylerle ilgilenmek zorunda kaldığımız için gerekli vakti ayıramabiliyoruz. (Pakize Öğretmen/Çocuk sorumluluğu)

“.....Ama şimdi öğretmen arkadaşların bu mesleki anlamda bir engelleyen bir çocuk, çocuğun olması, bebeğinin olması, kalkıp da mesleği bir tarafa atacağı anlamına gelmiyor yani. Ama özellikle bayanlarda biz bunu çok olumsuz bir şekilde görüyoruz. Bariz bir şekilde görüyoruz. Yani öğretmen arkadaşta bir şey her bir şeyi söylediğimizde hocam ama böyle benim çocuğum bilmem ne diye bize karşı yanıt veriyor.” (Ali Yönetici/Çocuk sorumluluğu)

“..... Verdiğiniz emeğin karşılığı yok, maddi ve manevi alamıyorsunuz. Mesela bugün diğer mesleklerde ekstra bir görev alan bir kişi maddi ve manevi doyuma ulaştırılabilir. Ben yatılı okulda çalıştım, ben nöbet tutuyordum. Altı yüz öğrenciden sorumluydum. Maddi karşılığı çok komik bir tutardı bugün ekstradan bir iş yapsanız sizin motive edecek ne var orada? Kuru bir teşekkür. Bu motive edici bir şey değil. Yani ben bunların işe yaradığını düşünmüyorum.” (Peker Öğretmen/İş doyumuna ulaşamaması)

Katılımcılardan Ayşe, Kerem, Banu, Peker ve Ali, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren okula ilişkin etmenler ile ilgili şu paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“..... Öğrencilerin heyecansızlığı, isteksizliği benim onlara bir şeyleri aktarmaya çalışırken onlardan aynı şey karşılığı bulamamam.” (Ayşe Öğretmen/Öğrenci isteksizliği)

“..... Mesela daha önce çalıştığım bir okulda meslek lisesi gibi birçok öğretmen arkadaşım artık körelmiş bir neden. Çünkü seviye çok düşük. Öğrencinin hevesi yok.”
(Kerem Yönetici/Öğrenci isteksizliği)

“..... Okuldaki işin okulda bitmiyor olması beni ek, kendimi geliştirmeye zaman ayırmak için motive etmiyor açıkçası. Her ne kadar yarım gün çalışıyor ya da işte tam

günde saat olarak pek çok memuriyete göre az çalışıyoruz gözüüksek de eve çok iş taşıyoruz işte. Sınav hazırlamak, sınav kağıtlarını okumak gibi.” (Banu Öğretmen/İş/Ders yükü)

“..... Ben işimi yapıyorum, benden isteneni yapıyorum. Ne eksik ne fazla. Çünkü fazlasını da kaldırmıyor. Artık inisiyatif alamıyorsun. Alanların başına gelenleri de görüyoruz. Eşim de anasınıfı öğretmeni. Ondan da biliyorum. Artık bizim meslek inisiyatif alınarak yapılacak bir meslek değil.” (Peker Öğretmen/İnisiyatif almanın cezalandırılması)

“..... Bir çalışma arkadaşı çok önemli. Mesela bize şu an mesela bazı branşlar var, çok güzel. Kendi aralarında güzel şeyler falan var. Uyumları çok güzel. Mesela bazı branşlar var. Oturuyoruz topluyor bunları. Hadi bir konu üzerine konuşun. Birbirlerinin yüzlerine bakmıyorlar. Çünkü branş öğretmenliklerinde zümre çok önemli. Orada bir tane sıkıntı yaratan insan varsa, bir tane varsa o suyu bulandırmaya yetiyor. Mesela insanın etkisi çok fazladır. Bu topluluk içerisinde o zorlaştıran bir şey.” (Ali Yönetici/ Meslektaş problemleri)

Katılımcılardan Kerem, Peker, Hamdiye ve Ali, öğretmenlerin mesleki gelişimine güdülenmelerini düşüren çevreye ilişkin etmenler hakkında şu görüşleri paylaşmışlardır:

“..... Sıkıntılıların en yoğun olduğu bir yerde mesleğimizi yapıyoruz ve bu çevredeki insanların algıları da haliyle bizim onlara yaklaşımımızı bazen artık neden onlar için bu kadar çaba sarf ediyoruz noktasına getiriyor ve öğretmenlerin de haliyle, onlar insan, canlı kanlı, etten, kemikten insanlar ve bu insanların da zamanla bu çalışma bir şey üretme heveslerinin her yıl sene başında başlarken, sene sonu geldiğinde ne kadar az olduğunu kendi gözlerimle görüyorum. Çevrenin olumsuzluğu da bir süre sonra sizi kabuğunuza daha çok çekerek sizi üretmekten, sizi kendisi geliştirmekten alıkoyuyor.” (Kerem Yönetici/Sosyo- Kültürel Çevre)

“..... Bakanlık da şunu söyledi. Lise kitabı, liseyi bitirmiş bir adam bile bu programı uygular dedi. Biliyor musunuz? Orada dolaylı yoldan bize hakaret etti. Vasfa gerek yok dedi. Sen benim dediklerimi yap ne yukarı ne aşağı devlete karışma. Ama böyle oldu. Biz de böyle yapıyoruz. Herkes mutlu. Ben böyle görüyorum, böyle düşünüyorum yani. Biraz karamsar oldu ama.” (Peker Öğretmen/ / Mesleğe ilişkin olumsuz söylemler)

“..... Hep böyle köyleri boşaltılmış yerler gün geçmiyor okulda her gün bir olay, bir de sıkıntılı. Biz o ortamda yine güzel şeyler yapmak istedik. Dört yıl çalıştım o zaman ben.

Ama ömrümden 4 yıl geçti bile. Gün gün geçti. Yani okulun belli dönemlerde TOMA beklerdi. Öyle çok sıkıntılı, ne hakaretler, tehditler görsen neler neler yaşadık.” (Ali Yönetici/ Güvenlik sorunları)

“..... Bir de toplumun bakış açısını değiştirmemiz lazım hep şu vardır. Öğretmen işte bu kadar derse giriyor yaz tatili var vs. aslında öyle değil. Birey yetiştiren insanların sorumlulukları daha fazla. (Hamdiye Öğretmen/Mesleğe ilişkin olumsuz söylemler)

Katılımcılardan Pakize, Nuray, Hamdiye ve Fırat, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler ile ilgili şu paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“..... Tekrarlanan tekrarlanan denediğimiz halde konuyu alamadığımız seminerler hani nasılsa gideceğim ben yine bir şey öğrenemeyeceğim mantığında olmamız biraz geri çekilmemizi sağlıyor.” (Pakize Öğretmen/Niteliğinin yetersiz olması)

“..... Ulaşım olabilir mesela şu anda benim aracım yok hani bir yerden bir yere gitmek problem oluyor o.” (Pakize Öğretmen/ Ulaşım sorunları)

“..... Şimdi ben başka bir okulda olsaydım, bulunduğum okulun fiziki şartları ve öğrenci potansiyeli maalesef ki aldığım birçok şeyi uygulama şansı vermiyor bana. Bu yüzden de bana engel oluyor diyebilirim.” (Nuray Öğretmen/Uygulama alanının olmayışı)

“..... Mesleki gelişim anlamında mesela yaratıcı drama eğitimini kendim tek başıma bütün masrafları alıp bütün kongreleri Trabzon, Diyarbakır, Urfa derken hiçbir zaman MEB’ da fon harcırahi bile alamadık. Bütçeyi düşünmemeli bence bir eğitimci rahat olmalı bu konuda.” (Hamdiye Öğretmen/ Maliyetin fazla olması)

“..... Motivasyonumu düşüren durumlar aslında bu eğitimin devamının gelmemesi yani keşke bunun daha da ileri bir seviyede yapılabilmesi olabilirdi.” (Fırat Öğretmen/ Eğitimlerin devamının olmaması)

Katılımcıların görüşlerine ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren etmenler hakkında katılımcılar tarafından anlatılan örnek olaylar şöyledir:

“..... Mesleki gelişim konusunda olumsuz yaşadığım olay yaklaşık yedi yıl önce yaşamış olduğum bir şeydi. Öğretmen arkadaşlarımla hazırlamış olduğumuz bir bilim

fuvarında yaşamıştım. O kadar çalışma o kadar emek harcayarak özellikle bir öğretmen arkadaşım ile uzun vakitler harcayarak hazırladığımız bir bilim fuarıydı. Birçok çalışma yapmak durumunda kaldım. Birçok özel zamanımı harcayarak yaptım ancak bu kadar yapılan çalışma sonucunda bir okul müdürlerinden yöneticilerimden bir destek görmedim. Bir teşekkür, görmedim. Bu beni etkilemişti. Çünkü çok büyük bir emek ve vakit harcadığımı düşünüyordum şahsım adına. Bu konuda yeteri kadar motive edilmedim. Yeteri kadar başarı almadım. Bir teşekkür edilmedim. Bir plaket ya da bir ödül verilmediği için üzülmiştim. Çünkü bu kadar büyük bir emek harcıyıp karşısında bir teşekkür görmemesi insanı üzüyor.” (Mahmut Öğretmen/ Yöneticinin takdir etmemesi)

“..... Biz bir Münazara düzenlemiştik. Bilim ve teknolojiyle ilgili iki farklı grubu çalıştırdık. Bayağı da bir uzun süre ve okuldaki en konuşkan, en aktif öğrenciler de çok da çabaladılar ve toplantı salonunda biz bunu sergiledik. Sonra işte kazanan, kaybeden çok da güzel bir süreç oldu çocuklar için de. Bizim içinde en son müdür bey çıkıp da işte söz aldığında yani bu aslında Türkçe öğretmenlerinin konusu. Siz ne alaka gibi. Yani açıkçası öyle kullanmadı ama ses tonundan ya da iletişim şeklinden o siz kendinize nasıl bunu üstünüze vazife gördünüz tarzında biz aldığımız için o kadar emeğimizin aslında bir işe yaramadığını hissettik. O beni, çok bir süre bir şey yapmak istemiyorum havasına sokmuştu.” (Ayşe Öğretmen/Yöneticinin takdir etmemesi)

“..... Okulun ilk gününe tarih geldi öyle diyim. Okulun ilk günü gitmem gerekiyordu, gidemedim ve yüksek lisansı yapmaktan vazgeçtim. Benim gidememe sebebim okuldaki işleyiş. Yönetim tabii yönetici.” (Salih Öğretmen/Yöneticinin izin vermemesi)

Örnek olaylar incelendiğinde açıkça görülmektedir ki yöneticilerin davranışları ve öğretmenlik mesleğine karşı yapılan söylemler öğretmenlerin güdülenmelerini düşürmektedir.

3.5. Beşinci Alt Problem: Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenler Konusunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaptıklarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmen ve okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler konusunda yaptıklarını nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular Çizelge 3.5’ te verilmiştir:

Çizelge 3.5. Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Güdülenmesini Düşüren Etmenlerle Baş Etme Yöntemleri

Taraflar	Yöntemin niteliği	Baş etme yöntemi
Öğretmen Görüşü	Çaba Gösterme	Kendini güdüleme Fedakârlık gösterme Sabretme
	Sosyal Destek	Eş/arkadaştan destek görme
	Eylemsizlik	Kabullenme Bir şey yapmama Bekleme Umursamama
Yönetici Görüşü	Somut Destek	Ders programı hazırlama Araç tahsis etme Gerekli materyal sağlama Ödül verme
	Soyut Destek	Öğretmene gereken değeri verme Bireysel rehberlik yapma Zorlamama Güdüleme konuşması yapma

Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlere karşı baş etme yöntemleri katılımcıların yanıtları doğrultusunda Çizelge 3.5'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri çaba gösterme, sosyal destek ve eylemsizlik olarak üç kategori; yöneticilerin görüşleri somut ve soyut destek olarak iki kategori halinde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlere karşı baş etme yöntemlerinden çaba gösterme kategorisinde kendini güdüleme, fedakârlık gösterme ve sabretme kodları; sosyal destek kategorisinde eş- arkadaştan destek görme kodu; eylemsizlik kategorisinde ise kabullenme, bir şey yapmama, bekleme ve umursamama kodları kullanılmıştır.

Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlere karşı baş etme yöntemlerine vermiş oldukları yanıtlardan somut destek kategorisinde ders programı hazırlama, araç tahsis etme, gerekli materyal sağlama ve ödül verme kodları kullanılırken, soyut destek kategorisinde öğretmene gereken değeri verme, bireysel rehberlik yapma, zorlamama ve güdüleme konuşması yapma kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerden Hamdiye, Banu ve Mahmut çaba gösterme ile ilgili olarak şu paylaşımlarda bulunmuştur:

“..... Sabır göstermeye çalışıyorum. Çok başarabiliyorum değil de sabrediyorum diyelim.” (Banu Öğretmen/Sabretme)

“..... Bahsettiğim şey fedakarlık. İşte orda fedakârlık araya giriyor. Hani hep diyorlar ya fedakarlıktır öğretmen mesleği. Sen karşılığını yeterince veremeyince ve sende endişeleniyorsan bir eğitimci olarak geleceğe dair boşver evet ben bir şey yapmalıyım gitmeliyim paraysa para hiç sıkıntı değil zamansa zaman gitsin. Çünkü gerçekten bu mesleği sevdiğinizde kendinizden çok şey götürdüğünü de göreceksiniz maddi manevi anlamda.” (Hamdiye Öğretmen/Fedakârlık gösterme)

“..... Kendi gelişimim için olduğunu ve kendi gelişimimin ne kadar iyi olursa o kadar öğrencilerime fayda sağlayacağım gibi düşünüp kendi motivasyonumu yüksek tutmaya çalışıyorum.” (Mahmut Öğretmen/ Kendini güdüleme)

Öğretmenlerden Mahmut sosyal destek konusunda şu paylaşımda bulunmuştur:

“..... Motivasyonum düşen durumlarda eşimden, yakın arkadaşlarımdan destek görüyorum. Onlarla mesleki çalışma konusunda yaşadığım problemlerle çözüm konusunda yardımcı oldukları zaman motivasyonum yükseliyor.” (Mahmut Öğretmen/Eş/arkadaştan destek görme)

Öğretmenlerden Nuray, Ayşe, Pakize ve Peker eylemsizlik ile ilgili şu paylaşımlarda bulunmuştur:

“..... Kabullenebiliyorum sadece.” (Nuray Öğretmen/ Kabullenme)

“..... Yani baş etmek, baş ettiğimi bir düşünürsem yani bu. İşimiz yapıyoruz, gidiyoruz, geliyoruz, çocuklarla uğraşıyoruz. Bir şeyler vermeye çalışıyoruz yani. İşimi yapmaya devam ediyorum. Sorunları umursamıyorum açıkçası.” (Peker Öğretmen/Umursamama)

“..... Yani, şu anda bir şey yapmıyorum gerçekten. Hani dediğim gibi bazen çok motive oluyorsun gidiyorsun. Bazen de diyorsun ki şimdi kim uğraşacak ben bunu yapmayayım çünkü sonucunda da bir şey almıyorum zaten diyorum.” (Pakize Öğretmen/ Bir şey yapmama)

“..... Motivasyonum düştüğünde eğer benden kaynaklanıyorsa isteksiz hevesiz olmamla ilgili ise bir süre bekliyorum gerçekten. Yani belki bir yıl oluyor, hiçbir isteğim yoksa herhangi bir şey bulaşmıyorum. Herhangi bir şeye katılım sağlamıyorum ta ki kendimi hazır hissettiğimde, enerjik hissettiğimde, gelişebileceğimi hissettiğimde yine bir

eğitim arayışına başlıyorum. Bir şeylere katılmak için hevesli olmaya başlıyorum. Bekliyorum açıkçası. (Ayşe Öğretmen/ Bekleme)

Yöneticiler somut destek ile ilgili olarak şu paylaşımlarda bulunmuştur:

“..... Ders programı yapıyorum. Derim ki herkes bana bir A4 kağıdına herkes özel durumunu bana söylesin. Ders programını öğretmenlerimin isteğine göre yaparım. (Ali Yönetici/ Ders programı hazırlama)

“..... Öğretmen bir şeyde farklı yapmak istiyorsa öğretmene araç tahsisi yaparım. Gerekirse kendi arabalarımız olmuyorsa farklı araçlarda araç tahsisi.” (Ali Yönetici/ Araç tahsis etme)

“..... Yüksek lisansta zaten onun yasal hakkı günde bir gün işte yapılması. Böyle üç dört öğretmenim var. şu anda ders aldıkları için ders programlarında genelde işte boş günlerini cuma veya pazartesi gününe bırakıyorum ki işte diyelim Manisa Celal Bayar da yapıyor ya da diyelim ki Aydın Adnan Menderes'te yapıyor. Ulaşım sorunu yaşamasin, fazla strese girmesin diye. Onu yapıyoruz, onu teşvik ediyoruz.” (Kemal Yönetici/ Ders programı hazırlama)

“..... Kendileri için bir avantaj olduğunu, bunu yaptıklarında da kendilerinin rakipleriyle bir adım öne geçebileceklerini anlatmaya çalışıyorum. Yani ön yargılarını kırmak için biraz da ödül yönünden bahsediyorum. Bu çalışmaların başarı belgeleri ile ödüllendirileceğinden bahsediyorum.” (Kerem Yönetici/Ödül verme)

Yöneticilerin soyut destek kategorisinde görüşleri ise şu şekildedir:

“..... şimdi bir şey zoraki olduğu zaman olmuyor ve bu sefer sürtüşme ortaya çıkıyor. Ben bütün işlerimi kesinlikle gönüllülük esası üzerine ve karşıdakinin de isteğini dikkate alıyorum.” (Kemal Öğretmen/Zorlamama)

“..... Bazen de kişisel ilişkilerimizi kullanarak da yani hani ben buna senin gitmeni istiyorum, sana faydalı olacak şekilde. Bazen öğretmenlik yaparken bir öğrenciyi nasıl motive ediyorsak öğretmen arkadaşlarımıza benzer şekilde motive etmeye çalışıyoruz.” (Kerem Yönetici/ Müdürün güdüleme konuşması)

“..... Onun haricinde biz ben mesela bu okulda disiplini aktif olarak kullanırız. Biz öğretmene yapılan saygısızlığı asla kabul etmeyiz ben özellikle her şeyi yazıya geçiririm. Öğrencilere bunu özellikle lanse etmişimdir. Öğretmenin bir değeri var bu okulda. Sen öğretmene davranamazsın böyle. Onu mümkün mertebe elimden geldiğince üstte tutmaya çalışırım.” (Ali Yönetici/ Öğretmene gereken değeri verme)

Çizelge 3.5'e bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren durumlarla baş etmekte zorlandıklarını çaba gösterdiklerini ama ellerinden gelen fazla bir şey olmadığını görmekteyiz. Yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise yetki güçlerini kullanarak daha fazla baş etme yöntemine sahip olduklarını ve bu yöntemleri uygun yer ve zamanda kullanarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini artırabileceklerini söyleyebiliriz.

3.6. Altıncı Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenleri Mesleki Gelişime Güdüleyecek İdeal Koşullara İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyecek ideal koşullara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem çerçevesinde öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular Çizelge 3.6' da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi için İdeal Koşullar

İdeal Koşulların Konusu	Öğretmen Görüşleri	Yönetici Görüşleri
Mesleki Gelişim Etkinliğine İlişkin Etmenler	Seminerlerin yüz yüze olması Okuldan ayrı bir zamanda yapılması Eğitimlerin daha nitelikli olması Uygun zamanda yapılması Ulaşım sorununun olmaması Bürokrasi ile uğraştırmaması	
Okula İlişkin Etmenler	Farklı bir okulda çalışması Teknolojik araçların olması Okulda uygulanabilir olması	Farklı bir okulda çalışması Teknolojik araçların olması Tamamı kadın olan öğretmen grubu
Öğretmene İlişkin Etmenler	Ailevi yükün azalması Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi Arkadaşlarıyla birlikte katılması	
Yöneticiye İlişkin Etmenler	Duyuru yapması Nitelikli eğitici sağlaması Güdüleme rolünü kullanması Eksikleri gidermesi Yenilikleri takip etmesi Denetim yapması Mesleki gelişimin karşılık bulması İzin vermesi Liderlik yapması Öğretmenine değer vermesi	Duyuru yapması Nitelikli eğitici sağlaması Güdüleme rolünü kullanması Eksikleri gidermesi Yenilikleri takip etmesi Denetim yapması Mesleki gelişimin karşılık bulması Deneyimlerini paylaşması

Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesinin artırılması için gerekli olan ideal koşullara ilişkin katılımcıların yanıtları Çizelge 3.6’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri mesleki gelişim etkinliğine ilişkin, okula ilişkin, öğretmene ilişkin ve yöneticiye ilişkin etmenler olmak üzere dört kategoride; yöneticilerin görüşleri okula ilişkin etmenler ve yöneticiye ilişkin etmenler olmak üzere iki kategori halinde ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini artıracak olan ideal koşullardan mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler kategorisinde seminerlerin yüz yüze olması, okuldan ayrı bir zamanda yapılması, eğitimlerin daha nitelikli olması, uygun zamanda yapılması, ulaşım sorununun olmaması ve bürokrasi ile uğraştırmaması kodları; okula ilişkin etmenler kategorisinde farklı bir okulda çalışması, teknolojik araçların olması ve okulda uygulanabilir olması kodları; öğretmene ilişkin etmenler kategorisinde ailevi yükün azalması, fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi ve arkadaşlarıyla birlikte katılması kodları; yöneticiye ilişkin etmenler kategorisinde duyuru yapması, nitelikli eğitici sağlaması, güdüleme rolünü kullanması, eksikleri gidermesi,

yenilikleri takip etmesi, denetim yapması, mesleki gelişimin karşılık bulması, izin vermesi, liderlik yapması ve öğretmenine değer vermesi kodları ile karşılaşılmıştır.

Yönetici görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini artıracak olan ideal koşullardan okula ilişkin etmenler kategorisinde farklı bir okulda çalışması, teknolojik araçların olması ve tamamı kadın olan öğretmen grubu kodları; yöneticiye ilişkin etmenler kategorisinde yöneticinin duyuru yapması, nitelikli eğitici sağlaması, güdüleme rolünü kullanması, eksikleri gidermesi, yenilikleri takip etmesi, denetim yapması, mesleki gelişimin karşılık bulması ve deneyimlerini paylaşması görüşleriyle karşılaşılmıştır.

Katılımcılardan Peker, Pakize, Banu, Hamdiye, Salih ve Ayşe, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katılımlarının artması için olması gereken mesleki gelişim etkinliğine ilişkin ideal koşullar hakkındaki görüşleri şöyledir:

“..... Bir kere gerçekten de ihtiyaç duyulan şeyler benim işime yarayacak. Yani pratik ve sıkıcı olmayacak. Sen beni 5 saat koltuğa oturtup, slayt izletip, slayt okuduktan sonra hiçbir anlamı yok. Deneyimlemem lazım, görmem lazım ve bunun karşılığı olması lazım. Bana 10 sene içerisinde bir kere kullanacağım bir kere lazım olacak bir şey için ben mesleki eğitime gitmem yani.” (Peker Öğretmen/ Eğitimlerin daha nitelikli olması)

“..... Yüz yüze bir şeyleri deneyimleyerek çalışmak benim için daha kolay oluyor.” (Ayşe Öğretmen/ Seminerlerin yüz yüze olması)

“..... Okulla aynı anda devam ettirilmeseydi ya da işte hani ekstra bir zamanda hani gerçekten ona odaklanarak yapabileseydik bence daha iyi olurdu. Mesela şöyle düşünün okula gelmişsin 7 saat derse girmişsin nöbet tutmuşsun koştura koştura yetişmeye çalışıyorsun işte hani normal çalışma saatlerimizin dışında özellikle ona vakit ayırabilirsek bence daha faydalı olur diye düşünüyorum.” (Pakize Öğretmen/ Okuldan ayrı bir zamanda yapılması)

“..... Genelin aksine ben çalışma günlerinde olmasını istemezdim. Yani hafta sonu tatilinde olur. Yaz tatilinde 15 tatilde. Yani o yönden biraz farklı düşünüyor olabilirim genelde.” (Salih Öğretmen/ Okuldan ayrı bir zamanda yapılması)

“..... Şu var öğretmen çok fazla belgeler ile haşır neşir. Mesela kulüp çalışmasında kulüp ortada yok ama biz kulüp çalışması yapıyoruz. Bu belgelerden çok eğitimcinin sadece müfredatındaki konuyu nasıl vereceğiyle kafasını yormalı. Biz bunu yapmıyoruz. Nöbetlerle,

işte ne bileyim bir takım başka farklı görevlerle tamamen hedeften sapıyoruz yani.”
(Hamdiye Öğretmen/ Bürokrasi ile uğraştırmaması)

“..... Öğlencilikte geç saatte çıkıyoruz saat beşten sonra benim bir mesleki eğitime, bir şeye katılmam zor olur. Sabahtan gittiğimizde Ayrancılar bölgesinin her yere uzak olduğunu ve ulaşım araçlarının çok az olduğunu düşünürsek hani yakın bir yere gitmem, gelmem zaten dokuzda pek çok yer mesaiye başlıyor. Benim on iki buçukta ders başladığı için o iki saat diliminde bir yerlere gitmem ve orada bir eğitim alıp geri dönmem pek mümkün değil.” (Banu Öğretmen/ Ulaşım sorunları)

Katılımcılardan Banu, Kerem, Nuray ve Ayşe, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katılımlarının artması için olması gereken okula ilişkin ideal koşullar hakkında şu görüşleri paylaşmışlardır:

“..... Mesela teknolojiyi hiç kullanamayan bir okuldayım. Ama teknolojinin aktif kullanıldığı bir okulda olsaydım, mesela takip ettiğim birkaç tane eğitim var heves ettiğim ama sonradan vazgeçtiğim akıllı tahtamız olsaydı, bilgisayarlara kolay ulaşma bilseydik aldığım eğitimlerle çocuklara sunular hazırlayabilirdim mesela.” (Ayşe Öğretmen/ Teknolojik araçların olması)

“..... Okulun bulunduğu coğrafi bölge. Daha merkezi bir okulda olsaydım, belki veli portföyünün farklı olduğu bir okulda çalışsaydım da illa daha farklı olurdu öyle.” (Banu Öğretmen/ Farklı bir okulda çalışması)

“..... Katılımı artıracak saydıklarımın dışında bu okulda katılımı artıracak en temel sorun okulumuz. Koşulların iyi olsaydı daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Kerem Yönetici/Farklı bir okulda çalışması)

“..... Aldığım eğitimleri, uygulama şansım olmadığı zaman da bunları elemek zorunda kalıyorum. Atıyorum bir tanesini aldım ya da çok iyi bir seminere denk geldim. Ama bunu uygulayamıyorum.” (Nuray Öğretmen/ Okulda uygulanabilir olması)

Katılımcılardan Banu, Pakize ve Mahmut, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katılımlarının artması için olması gereken öğretmene ilişkin ideal koşullar hakkında şu görüşleri paylaşmışlardır:

“..... Bir kadın olarak evde anne rolüm ev hanımı rolüm devam ederken okul mesai saatlerinin dışında kendi mesleğimle ilgili zaman ayırmakta zorlanıyorum. Çünkü toplumsal olarak da bakıldığında kadına ek olarak evde de bir yük var.” (Banu Öğretmen/ Ailevi yükün azalması)

“..... Arkadaşlarıyla grup halinde seminer almak kesinlikle çok güzel olurdu. Daha eğlenceli olabilirdi kendimizi güvende hissederdik.” (Pakize Öğretmen/Arkadaşlarıyla birlikte katılması)

“.....Mesela şöyle düşünün okula gelmişsin yedi saat derse girmişsin nöbet tutmuşsun ve orda o çalışmada ne kadar verimli olabilirsin çünkü aklında bir yandan acıktım ben yoruldum evime gitmek zorundayım bir an önce ve o anda o çalışmaya ne kadar odaklanabilirsin.” (Mahmut Öğretmen/ Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi)

Katılımcılardan Fırat, Pakize, Ali, Mahmut, Ayşe ve Kemal, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katılımlarının artması için olması gereken yöneticiye ilişkin ideal koşullar hakkında şu görüşleri paylaşmışlardır:

“..... Tamamen idarenin veya müdürün ilanlarla ilgili, duyurularla ilgili, bunu okul gruplarına paylaşması ve öğretmenlerini yönlendirebilmesi.” (Fırat Öğretmen/ Duyuru yapması)

“..... Mesleki çalışmaları bir okul müdürü mesleki gelişimle ilgili gerekli duyuruları yapmalı.” (Mahmut Öğretmen/Duyuru yapması)

“..... Mesela bir yönetici sanırım artık böyle şeyler var. Okullardan istekler gidiyor. Diyor ki işte şu kadar öğretmen şu semineri almak istiyor mesela. Uzman kişileri çağırıyorlar organize ediyorlar ve okulda almak isteyenler o semineri ya da o çalışmayı alıyor. Böyle şeyler yapılabilir.” (Pakize Öğretmen/ Nitelikli eğitici sağlaması)

“..... Mesela biz şey yaptık ortam yaratmak mı? Gittik Ege Üniversitesi'nden 1 tane şey vardı, bir tane uzmanımız vardı onu getirdik. Disleksi konusunda eğitim verdi mesela.” (Ali Yönetici/Nitelikli eğitici sağlaması)

“..... Bir okul yöneticisinin yaptığı şey ortam ayarlamak mekan ayarlamak.” (Ali Yönetici/Eksikleri gidermesi)

“..... Okulun eksikleri ve olanakları bu eksikleri gidermeleri ve bir bir şeye başlayan öğretmenlerine gerekli bütün kolaylıkları sağlamalı.” (Ayşe Öğretmen/Eksikleri gidermesi)

“..... Onların motive etmek. Az önce söylediğimiz gibi kahvaltı organizasyonunu ödülleri, teşekkür belgesi gibi.” (Kemal Yönetici/ Güdüleme rolünü kullanması)

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar kendi içerisinde tutarlıdır. Öğretmenlerin dördüncü alt problemde verdiğimiz mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren etmenlerin burada iyileştirilmesine yönelik görüş beyan ettikleri görülmüştür. Yöneticilerin ise daha önce öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin bir problem görmedikleri düşünüldüğünde burada konu hakkında ideal koşul da söylememeleri anlaşılır bir durumdur. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sorunlarına karşılık da herhangi bir ideal koşul belirtmemelerinin nedeni kişisel sorunlarına destek olamayacaklarını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Bulgular mesleki gelişimin tanımlanması, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler, katılımcıların öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlerle baş etme yöntemleri ve öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimi için ideal koşullar olmak üzere altı tema halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen ve yöneticilerin “mesleki gelişim” kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların bu kavramı tanımlarken en çok yeniliklere uyum sağlamak, kendini geliştirmek, gündemi takip etmek, teknolojiye ayak uydurmak ve kaynak taraması yapmak kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Bayrak’ın (2021) yapmış olduğu çalışma da ortaya çıkan bulgular da bu tanımlamaları desteklemektedir. Katılımcılarının mesleki gelişim kavramını genellikle kendini yenilemek, kurslara katılmak, kendini güncellemek, hizmet içi eğitim almak, gündemi takip etmek, yeniliklere uyum sağlamak, alanyazın taramak, yeni şeyler öğrenmek, çağa ayak uydurmak ve teknolojiye uyum sağlayabilmek olarak tanımladıkları görülmüştür. Altun ve Yengin-Sarpkaya (2021) araştırmalarında mesleki gelişimi, öğretmenlerin gözünden pedagojik yeterlik, özel alan yeterliği, uygulama yapabilme, yenilikleri takip etme, teknolojiye uyum, rol model olma ve sınava hazırlık olarak tanımlamışlardır. Ancak çalışmamızın bulgularında mesleki gelişim, rol model almak ve sınava hazırlık olarak

tanımlanmamıştır. Bizim katılımcılarımız bu ifadeleri dile getirmemiştir. Sınava hazırlık yanıtı, öğretmen niteliğinin merkezi sınavlarda öğrencisinin yaptığı soru sayısı ile ölçülmesinin (Yıldız, 2013) bir yansıması, bizim çalışmamızda bu yanıt ile karşılaşılmamasının nedeni ise çalışma grubumuzun görev yerlerinde öğretmenlerden böyle bir beklenti olmaması olabilir. Uştü, Taş ve Sever'in (2016) yapmış oldukları araştırma da bizim araştırmamızla benzer bulgulara sahiptir. Onların araştırmasında mesleki gelişim, yeniliklere ayak uydurmak, kendini güncel tutmak, değişimlere ayak uydurmak, kendini yenilemek, kendini geliştirme olarak tanımlanmıştır. Can'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada mesleki gelişim yeniliklere ayak uydurmak, kendini güncelleme, değişikliklere ayak uydurma, kendini geliştirme, meslekte yeterli olma, kariyer basamaklarında ilerleme olarak ortaya çıkmıştır. Özer, Can ve Duran (2020) çalışmalarında mesleki gelişimi yenilikleri takip etmek, kendini güncellemek, yeniliklere uyum sağlamak, öz değerlendirme, mesleki yeterlik ve kariyer basamaklarında ilerleme olarak tanımlamışlardır. Ancak Can'ın (2019) ve Özer, Can ve Duran (2020) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimi tanımlamalarından kariyer basamaklarında ilerlemek yanıtıyla bizim çalışmamızda karşılaşılmamıştır. Bunun nedeni ise çalışmamızın yapıldığı dönemde öğretmenlerin kariyer basamaklarının gündemde olması ve öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilgili alınan kararlara tepkili olmaları olabilir. Katılımcılarımızdan biri, bu konu ile ilgili mesleki gelişimin tek başına bir anlam taşımadığını; üzerine sınav, on yıllık kıdem şartı gibi şartlar getirilerek mesleki gelişimin değer kaybettiğini söylemiştir. MEB' in yayınlamış olduğu Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nde (2022) öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri hakkında mesleki gelişimin tek başına yeterli olmadığı ayrıca öğretmen olabilmek için meslekte onuncu yılı doldurma şartı olduğu bilgisi mevcuttur. Çoban (2019) tarafından yapılan araştırmada mesleki gelişim kavramı yenilikleri takip etme-kendini yenileme, mesleki yeterliliklerin gelişimi, branşla ilgili bilgi ve becerileri kazanma ve mesleğe yönelik güdülenme olarak tanımlanmıştır. Mesleki gelişim geniş bir tanımla kişilerin mesleki rolünde kendini geliştirmesidir. Daha özel bir şekilde anlatılmak istenirse mesleki gelişim öğretmenlerin artan deneyimleriyle öğretimlerini incelediği ve kendi öz değerlendirmelerini yaparak eksikliklerini gidermek için başvurduğu etkinlikler bütünüdür. Bu mesleki gelişim etkinliklerinden resmi olanlar; çalıştaylar, profesyonel toplantılar, kurslar ve resmi olmayanlar; profesyonel yayınları takip etmek, eğitim ile ilgili haber okumak ve dinlemek şeklindedir (Ganser, 2000: 6). Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını, yeniliklere uyum sağlamak, yenilikleri takip etmek, kaynak taraması yaparak kendilerini güncellemek ve teknolojiye

ayak uydurmak olarak tanımladıkları görülmüştür. Alanyazındaki mesleki gelişim tanımlamalarına bakıldığında katılımcıların verdiği yanıtlar ile birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri için neler yapmakta olduklarına ilişkindir. Bu doğrultuda öğretmenlerin neler yapmakta olduğunu tespit etmek amacıyla bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin katılmakta oldukları mesleki gelişim etkinlikleri resmi ve resmi olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Resmi olanlar; seminer dönemi çalışmaları, konferans, seminer ve çalıştaylar, online eğitimler, paneller ve yarışmalar, projeler (Tübitak, Erasmus, E-Twinning), drama kursları, lisansüstü eğitimlerdir. Resmi olmayanlar ise eğitim haberlerini takip etme, meslekleşle yardımlaşma, mesleki yayınları takip etme, sergileri ziyaret etme, sosyal medya eğitim platformlarını kullanma, öz değerlendirme, çocuk gelişimi kitaplarını okuma ve belgesel izlemedir. Mizell (2010: 5), mesleki gelişim etkinliklerini bireysel okuma, araştırma, çalışma, ortak ihtiyaçlara odaklanan akran çalışma grupları, meslektaş gözlemlemesi, koçluk, yeni öğretmenlere tecrübeli öğretmenlerin yaptığı mentorluk; ders planı, problem çözme, performans geliştirme, yeni öğretim/öğrenme stratejisi geliştirme için takım toplantıları düzenleme, zümre toplantıları, online kurslar, üniversite kursları, konferanslar, özel kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar şeklinde tanımlamıştır. Ancak Mizell'in (2010:5) çalışmasında belirtmiş olduğu mesleki gelişim etkinliklerinden mentorluk, takım toplantıları ve çalışma grupları konusunda bizim çalışmamızda veri elde edilememiştir. Bunun nedeni olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bireysel çalışmayı daha çok tercih ettikleri düşünülebilir. Ayrıca okullarda bu tarz etkinliklerin uygulanmıyor olması da olası bir sebeptir. Bizim çalışmamızda katılımcılarımız mesleki gelişim konusunda meslekleşle yardımlaşma yanıtını vermişler ancak bu konu üzerinde fazla durmamış ve ayrıntı vermemişlerdir. Aslanargun ve Atmaca (2017) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yaptıklarını branşıyla ilgili seminer, eğitim ve programlara katılıyorum, kendimi sürekli güncellemeye, gelişmeye, yenilenmeye açık tutmaya çalışıyorum, hizmet içi eğitimlere katılıyorum, tecrübeli öğretmenlerden yararlanıyorum, ders araç-gereçleri ve materyallerinin çeşitlendirmeye çalışıyorum, konferans ve söyleşilere katılıyorum olarak belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, mesleki gelişimleri ile ilgili yapmakta oldukları etkinlikleri okul ve bölge temelli hizmet içi eğitimler, projeler, EBA üzerinden mesleki gelişim kursları, sektör (iş yeri) gezileri, ERASMUS yurt dışı eğitimleri ve girişimcilik kursları olarak tanımlamıştır

(Bayrak, 2021). Araştırmamızın bulgularının alanyazındaki önceki çalışmaların bulgularıyla benzerlikler taşıdığı görülmüştür.

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri için neler yapmakta olduklarına ilişkin yönetici bulguları dikkat çekicidir. Yöneticilerin, öğretmenlerin katıldıkları resmi olan mesleki gelişim etkinliklerini bildiklerini, resmi olmayanlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermiştir. Çünkü resmi olan etkinliklerde yönetici onayı gerekmektedir ve yöneticiler onayını verdikleri etkinlikleri bilmektedirler. Oysaki diğer çalışmaların takip edilebilmesi için öğretmenin tanınması ve yöneticinin gözlemi gerekir. Yöneticilerin, birlikte görev yaptıkları öğretmenlerini yeteri kadar tanıyamadıkları ve okullardaki öğretmen odalarında çok zaman geçiremedikleri bu nedenle de öğretmenlerin yapmakta oldukları resmi olmayan mesleki gelişim etkinliklerini bilmedikleri söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler incelenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler içsel ve dışsal güdülenme olarak iki kategoriye ayrılmıştır. İçsel güdülenme kategorisinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenleri güdüleyen etmenler mesleki gelişimi/öğrenmeyi sevme, öğrenciyi geliştirmeyi isteme, konuya ilgi duyma, mesleği kutsal görme, çevreye katkı sağlamayı isteme ve yetersizlik hissetmedir. Yönetici görüşlerine göre ise; istekli olma, öğrenciyi sevme, mesleki ahlaka sahip olma ve mesleki gelişim ihtiyacı etmenlerinden söz edilmiştir. Dışsal güdülenme temasında öğretmen görüşlerine göre öğretmenleri güdüleyen etmenler öğrenci geri bildirim, okul müdürü ve meslektaş söylemleri, başarı belgesi ve meslektaşı model almasıdır. Yönetici görüşlerine göre öğretmenler için müdürün güdüleme konuşması ve ödüllendirme dışsal güdüleme etmenleridir. Kulbak'ın (2019) çalışmasında öğretmenleri güdüleyen etmenlerin başarı belgesi, aylıkla ödüllendirilme ve ödül belgesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler sözlü olarak takdir veya teşekkür görme, örnek gösterilme gibi durumlarda büyük ölçüde güdülenmektedirler. Bizim çalışmamızda benzer etmenlerin öğretmenleri güdülediğini görmekteyiz. Çalışmaya katılan öğretmenler yöneticilerinden takdir görmeyi, yaptıkları iş sonucunda bir belge veya en azından sözlü bir teşekkürü beklediklerinden bahsetmişlerdir. Okul yöneticilerinin rollerine bakıldığında öğretmenin güdülenmesi, yönlendirilmesi ve mesleki gelişiminin sağlanması konusunda kritik bir role sahip oldukları görülür. Yengin-Sarpkaya'nın (2021) çalışmasında yöneticilerin yaşadıkları zorluklar beş

kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler arasında okul işletmesinin yönetimi kategorisinde finansman bulmak, temizlik personeli sağlamak, ödeneklerin/ malzemelerin geç gelmesi, fiziksel koşulların yetersizliği, prosedürler/evrak işleri, önceki yönetimin eksiklerini tamamlamak gibi zorlayıcı durumlardan söz etmişlerdir. Yöneticilerin baş etmesi gereken bu durumlar yöneticilerin güdüleyici rollerinin geri planda kaldığını ve bu rolün verdiği sorumlulukları yerine getiremediklerini düşündürmektedir. Oysaki öğretmen başarısını artırmak isteyen bir yöneticinin öğretmenlere ilişkin güdüleyici etmenleri tanıma zorunluluğu vardır (Sarpkaya, 2006). Pekiştirme Kuramına göre pekiştirme bir davranışın tekrar etmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlı ve etkili olabilmesi için güdülenmeleri şarttır. Yöneticilerin amacı da öğretmenlerin okul içinde istenen davranışları öğrenip devam ettirmesi olduğundan öğretmenleri güdüleme konusunda olumlu pekiştirmede bulunması gereklidir (Can, Aşan-Azizoğlu ve Miski-Aydın).

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramına göre insanlar kendi isteklerine göre hareket etmektedirler (Vrba ve Brevis, 2014:481). Kulbak'ın (2019) çalışmasında da öğretmenlerin kendini gerçekleştirmek istedikleri için mesleki gelişime güdülendiklerini görmekteyiz. Bayrak'ın (2021) yapmış olduğu çalışma da öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenlerden birinin öğretmenlerin kişisel motivasyonları olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında mesleki gelişimi ve öğrenmeyi sevdikleri için güdülendiklerini görmekteyiz. Çalışmamızla benzer bulgulara sahip çalışmalar; öğretmenlerin içsel güdülenmelerinin mesleki gelişimleri üzerinde oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Can (2019), çalışmasında öğretmenleri güdüleyen etmenleri öğrenciler, denetim kaygısı, eğitim programlarındaki değişimler, öğretmenin kendisini yetersiz görmesi, yeniliklere açık olma ve meslekte yetkinlik kazanma isteği şeklinde belirtmiştir. Bizim çalışmamızdaki mesleki gelişimi/öğrenmeyi sevme, öğrenciyi geliştirmeyi isteme, konuya ilgi duyma, mesleği kutsal görme, çevreye katkı sağlamayı isteme ve yetersizlik hissetme bulgularıyla benzer bulgulara sahiptir. Ancak Can'ın (2019) çalışmasındaki eğitim programındaki değişimler bulgusuna çalışmamızda rastlanmamıştır. Ama katılımcılarımız mesleki gelişimi tanımlarken değişimlere ayak uydurmak şeklinde görüşlerini paylaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin değişimlere uyum sağlamayı mesleki gelişim olarak tanımladıkları ancak değişimlerin onların güdülenmesinde bir etmen olmadığını gösterebilir. Benzer bulgulara Özer, Can ve Duran'ın (2020), çalışmalarında da

rastlanmıştır. Onlar öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenleri öğrenciler, denetim kaygısı, eğitim programındaki değişiklikler, kendilerini yetersiz görmeleri, yeniliklere açık olması ve alanında yetkinlik kazanma isteği şeklinde olarak belirtmişlerdir. Uştü, Taş ve Sever'in (2016) çalışmalarında da mesleki gelişime güdüleyen etmenler öğrenciler, vicdan duygusu, teknoloji, eğitim programlarında meydana gelen değişiklikler, öğretmenlerin kendini yetersiz görmesi, öğrenci velisi, idare, aile, yeniliklere açık olma, sorumluluk duygusu, sosyal medya, meslekte yetkin olma ve mesleki saygınlık şeklindedir. Bizim çalışmamızdaki yöneticinin teşviki, öğrenci geri bildirim, mesleki gelişimi/öğrenmeyi sevmeye, öğrenciyi geliştirmeyi isteme, mesleği kutsal görme, çevreye katkı sağlamayı isteme ve yetersizlik hissetme bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışma teknoloji, sosyal medya, vicdan duygusu ve öğrenci velisi gibi bulgularıyla bizim çalışmamızdan farklılık göstermektedir. Bizim çalışmamızdaki katılımcılar mesleki gelişim tanımlamalarında teknolojiden söz etmişlerdir. Yaptıkları resmi olmayan etkinliklerden de sosyal medyadan bahsetmişlerdir. Ayrıca veli etmeni ise bizim çalışmamızda güdülenmeyi düşüren etmenler arasındadır. Bunların nedeni ise katılımcılarımızın çalıştıkları bölgenin dezavantajlı bölgede yer alması olabilir. Öğretmenlerin, yoğun olarak veli sorunlarının güdülenmelerini düşürdüklerinden söz ettikleri görülmüştür.

Vroom' un Bekleyiş Kuramı' na göre bireyler verdiği çaba sonucu ödüllendirilme beklemektedir. Eğer ki birey çabası sonucu bir ödül elde edebileceğini düşünüyorsa daha fazla çaba harcamaktadır. Belirli bir çaba harcadığında birey bir ödül görmek istemektedir. Eğer ki bir kişinin verdiği çaba karşısında alacağı ödül ulaşılabilirse (ödül alma olasılığı varsa) ve o ödülü istiyorsa o kişi güdülenmiş olacaktır (Koçel, 2015). Vroom'un Bekleyiş Kuramı öğretmenleri güdüleyen etmenler arasında ödül beklentisi olmasını vurgulamaktadır Altun ve Yengin-Sarpkaya (2021) çalışmalarında katılımcılar öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler arasında ödül konusundan bahsetmişlerdir. Çalışmamızda da öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleri için ödüllendirilmeyi bekledikleri ayrıca yöneticilerin de öğretmenlerin güdülenmeleri için ödüle ihtiyaç duydukları görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin güdülenmesini sağlamak amacıyla okul yöneticileri bu ödülleri uygun yer ve zamanda etkili olarak kullanmalıdır (Gözler ve Özmen, 2008: 68). Yapılan araştırmalarda yöneticilerin öğretmen güdülenmesinde büyük önemi olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için destekleyici davranmalarının, öğretmeni güdülemelerinin, hizmetiçi eğitimlere teşvik etmelerinin ve okul içinde gerekli olanakları sağlamalarının öğretmen mesleki gelişimi konusunda güdüleyici olduğu

düşünülmektedir (Özgenel, 2019). Sarpkaya (2006) incelediği örnek olay çalışmasında yöneticinin öğretmen güdülenmesinde yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünölebileceği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin alt düzey ihtiyaçları karşılanmadığı için üst düzey ihtiyaçlarına yeteri kadar önem veremediklerinden bahsetmiştir. Oysa içerik kuramları, en alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılanmadan daha üst düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasında zorluklar olacağını vurgulamaktadır. Bu durumda, asıl ihtiyaçları giderilmeyen öğretmenlerin iş tatminine ulaşmaları ve öğrencilerine daha yararlı olmaları mümkün gözükmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile ilgili bilgi, deneyim ve görüşlerini çeşitli etkinliklerde meslektaş paylaşımında bulunması ve ekiple iş birliği halinde çalışmaları, öğretmenlerin mesleki gelişim ve değişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (MEB, 2008). Bizim çalışmamızda da benzer bulguya ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen dışsal güdüleyiciler arasında meslektaşla anlamlı etkinlik ve meslektaş model alması vardır. Bu durum aslında öğretmenlerin birlikte etkinlik yapmaktan hoşlandıklarını ve birlikte yapılan etkinliklerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmamıza katılan bir öğretmen meslektaşla anlamlı etkinlik konusunda bir örnek olay paylaşımında bulunmuştur. Bu örnek olay, öğretmenlerin zümre arkadaşlarıyla iyi geçinmeleri ve ortak etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan başarılı bir proje çalışmasına örnektir. Ayrıca katılımcılarımız okullarında mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin başarılarını gördükçe kendilerinin de güdülediklerinden bahsetmişlerdir. Böylelikle öğretmenlerin birbirlerinden etkilendikleri ve beraber uyum içinde çalışarak iyi işler ortaya çıkarabilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin güdülenmelerini düşüren etmenler; öğretmene ilişkin etmenler, okula ilişkin etmenler, mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler ve çevreye ilişkin etmenler olarak dört gruba ayrılmıştır. Öğretmene ilişkin etmenler arasında öğretmen görüşlerine göre en çok çocuk ve ailesel sorumluluklar; okula ilişkin etmenler arasında öğrencinin isteksizliği; mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmen ulaşım sorunları; çevreye ilişkin etmenler arasında en çok öğretmenlik mesleğine karşı yapılan olumsuz söylemler öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda güdülenmesini düşürmektedir. Yapılan bu çalışmada yönetici ve öğretmenler öğretmenlerin güdülenmesini düşüren etmenler konusunda aynı fikirdedirler.

Fakat yöneticilerin mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler konusunda görüş bildirmedikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak yöneticilerin, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını düşündürmektedir. Kulbak'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlerin, öğretmenlerin bireysel özellikleri ve tutumlarından, etkinlikler hakkında beklentilerinden, kişisel ve ailevi sorumluluklarından, ekonomik durumlarından, etkinliklerin planlama şekilleri ve zamanlamalarından, çalıştıkları okuldan, zümreleri ve okul idaresinin yaklaşımından kaynakladığını ortaya çıkmıştır. Bizim çalışmamızdaki öğretmenin isteksizliği, ailesel ve çocuk sorumluluğu, maliyetin fazla olması, eğitimlerin devamının olmaması, okulun fiziki şartları, yöneticinin takdir etmemesi, yöneticinin izin vermemesi ve inisiyatif almanın cezalandırılması gibi bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerinden çeşitli şekillerde beklentileri vardır (Aslanargun, 2015; Nayır, 2012; Tanrıöğen, 2000) Çalışmamızın bulgularına bakıldığında yöneticinin izin vermemesi, yöneticinin takdir etmemesi, inisiyatif almanın cezalandırılması gibi durumların öğretmenlerin güdülenmesini düşürdüğü belirtilmiştir. Oysa hem okul yöneticilerinin hem de il, ilçe, Bakanlık yöneticilerinin konuya yaklaşımı önemlidir. Yönetmelikte "Öğrenim izni" başlığıyla 41. Maddede, "*yüksek lisans gören öğretmenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebileceği; öğretmenlerin ders saatlerinin, bu öğrenimlerine devam edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenleneceği ve bu iznin merkez teşkilatında görevli olanlara birim amiri, taşra teşkilatında görevli olanlara il/ilçe milli eğitim müdürü tarafından verileceği (izin verme yetkisi alt kademelere devredilebilir)*" ifadesi yer almaktadır. Bazı okul yöneticilerinin okuldaki görevleri aksıyor gerekçesiyle öğretmenlere lisansüstü eğitime gitme de zorluk çıkardıkları (Oluk ve Çolak, 2005) bilinmektedir. Başer, Namlı ve Günhan (2005) çalışmalarında katılımcıların yüzde altmışı yöneticilerin lisansüstü eğitimlerine destek vermediğinden bahsetmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin yöneticilerinden beklentileri gerçekleşmemektedir. Araştırmamızın bulgularında da okul yöneticilerinin kolaylık sağlamamasının mesleki gelişime güdülenmeyi düşüren önemli bir etmen olduğu bulunmuştur. Nitelikli öğretmen olmadan öğrenci gelişimi yeterince sağlanamayacağından eğitim sistemindeki bu tür yönetici davranışları sistemi entropiye götürecektir.

Çalışmaya katılan kadın öğretmenler mesleki gelişime güdülenmelerinin önündeki en büyük engellerinin ailesel ve çocuk sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde yöneticilere sorulduğunda ise onlar da kadın çalışanlarının güdülenmelerinin önündeki

engeli ailesel ve çocuk problemleri olarak görmüşlerdir. Kadınlar bazen birden fazla sorumluluk üstlenerek çoğu zaman farkında olmadıkları ya da bilinçli bir şekilde çoklu rol üstlenme ve süper kadın sendromu yaşamaktadırlar (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008). Ayrıca kadınların kariyer gelişimleri sırasında görülmeyen engelleri vardır. Bu durum cam tavan sendromu ile açıklanmaktadır. (Ransdell,2014). Aile yaşamında karşılaşılan sorunlar, kadınların aile ve iş yaşamı arasındaki dengeyi kuramamaları, kadınların ev işlerinin yükünü ve çocukların bakımının tüm sorumluluğunu üstlenmeleri yüzünden mesleki gelişimleri konusunda güdülenmelerinin düşmesi cam tavan sendromu ile açıklanabilir (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008).

Kuramsal çerçevede ayrıntılarıyla paylaşılmış olan 20. Milli Eğitim şurasında öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında pek çok tavsiye niteliğinde karar yayınlanmıştır (MEB, 2021: 11). Ancak bu çalışmanın bulgularına bakıldığında Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların uygulanmadığı görülmüştür. Çünkü bu çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenler ulaşım sorunları, eğitimlerin niteliğinin yetersiz olması, eğitimlerin devamının olmaması, uygulama alanının olmayışı ve maliyetin fazla olması gibi etmenler yüzünden güdülenmelerinin düştüğü konusunda görüş bildirmişlerdir. MEB'in yürüttüğü mesleki gelişim çalışmalarında çoğunlukla klasik eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Eğitim başlıkları ve konuları yenileniyor olsa da içeriğin verilişinde kullanılan öğretim teknikleri (slayt okuma şeklinde olduğundan) öğretmenlerin güdülenmelerine olumsuz şekilde etki etmektedir (Boydak- Özcan, Şener ve Polat, 2014). Ekinci ve Yıldırım'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da katılımcılar, hizmet içi eğitimcilerin alanında uzman, deneyim sahibi ve meslekî bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmişler. Ayrıca yapılan çalışmalar mesleki gelişim etkinliklerindeki konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması ve uygulanabilir olması gerektiği vurgulamıştır (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; MEB, 2006; Özer, 2004) Ball ve Cohen'e (1999) göre mesleki gelişim etkinlikleri üstünkörü, parçalara ayrılmış, derin konulardan uzak bir şekilde, bir kerelik, günlük çalışmalar biçiminde gerçekleştiği için istenen başarı elde edilememektedir. Bizim çalışmamızda da alanyazındaki bu bulgulara benzer bulgulara ulaşılmıştır. Eğitim etkinliklerinin niteliklerinin yetersiz olmaması, eğitimlerin devamının olmaması, uygulama alanının olmayışı ve alanında uzman kişiler tarafından verilmemesi öğretmenlerin güdülenmesini düşürmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı bölgesel zorluklar bugün de Türk eğitim sisteminin sorunları arasında yer almaktadır. Bu noktada daha fazla kaynağın eğitime aktarılması ve aktarılan kaynağın adil bir şekilde, dezavantajlı bölgeler gözetilerek kullanılması gerekmektedir (TEDMEM, 2019). Çift etmen kuramında yer alan hijyen faktörlerinden çalışma şartları ve çevre etmenlerinin, tek başına bireyleri güdülemeye yetmediği ama bunlar olmayınca güdülenmenin olmadığı söylenebilir. Çalışmamızın bulguları sosyokültürel çevrenin ve güvenlik sorunlarının öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşürdüğünü göstermiştir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre insanların ihtiyaçları arasında belli bir hiyerarşik düzen yani bir önem sırası vardır. Hiyerarşiye göre fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları alt dereceli ihtiyaçlardır (Mullins, 2005: 480). İnsanların bu ihtiyaçları karşılanmadan hiyerarşideki üst dereceli ihtiyaçlardan olan kendini geliştirme adımına geçmesi mümkün değildir (Pintrich, Meese ve Schunk, 2014: 200). Çalışmamızın bulgularına göre katılımcıların çalıştıkları okullarda güvenlik sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumda güvenliği sağlanamayan öğretmenin mesleki gelişiminden söz etmek mümkün olmayacaktır.

Öğretmen güdülenmesi ve eğitim arasında çift yönlü bir etkileşimden söz edilebilir. Okulda öğretmenleri stres altına alan; velilerin ilgisizliği, öğrencilerin isteksiz olması, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları, sınıfların kalabalık olması ve yönetici tutumları gibi durumlar vardır. Bu durumlar öğretmenlerin güdülenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu şekilde stres altında olan güdülenmesi düşen öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesi konusunda yetersiz kalmakta ve öğrencileriyle iletişim kurma konusunda eksiklikleri vardır (Yazıcı, 2009:40). Velinin müdahalesi, öğrenci isteksizliği ve öğretmenin statüsü birbiri ile ve sistemdeki diğer uygulamalarla ilişki içinde olan engelleyicilerdendir. Öğretmenlik mesleğine karşı saygının düşük olması öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşürmektedir (Atmaca, 2020; Çalışıcı-Çelik ve Kırıl, 2018). Çalışmamızda da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler öğrenci isteksizliği, veli müdahaleleri, veli ilgisizliği ve öğretmenlik mesleğine karşı yapılan olumsuz söylemler olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin denetmen yetersizliğini ve rol model eksikliğini deneyimlemesi denetmene yönelik algı ve deneyimler, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli rol oynamaktadır çünkü denetmen, öğretmen gelişiminden sorumlu kişilerden biridir (Altun ve Yengin-Sarpkaya, 2020). Elçiçek (2016) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitimlerin

niteliği ve sayısının istenen ölçüde olmadığına vurgu yapılmıştır. Mesleki gelişime güdülenmeyi düşüren etmenler arasında okula bağlı faktörler kategorisinde en çok okul idaresinin olumsuz tutumu, okulların fiziki yetersizlikleri ve kurum kültürünün oluşmaması ifadeleri dile getirilmiştir. Alanyazındaki bu bulguların bizim okulun fiziki şartları, yöneticinin izin vermemesi, yöneticinin takdir etmemesi ve denetim yapılmaması bulgularımızla tutarlı olduğu, bulgularımızı desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlerle baş etme yöntemleri incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlere karşı baş etme yöntemleri çaba gösterme, sosyal destek ve eylemsizlik olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Çaba gösterme kategorisinde kendini güdüleme, fedakârlık gösterme ve sabretme; sosyal destek kategorisinde eş- arkadaş desteği; eylemsizlik kategorisinde ise kabullenme, bir şey yapmama, bekleme ve umursamama bulguları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlerle baş etme yöntemlerine vermiş oldukları yanıtlar somut ve soyut destek olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Somut destek kategorisinde ders programı hazırlama, araç tahsis etme, gerekli materyali sağlama ve ödüllendirmeden bahsedilirken, soyut destek kategorisinde öğretmene gereken değeri verme, bireysel rehberlik yapma, zorlamama ve müdürün güdüleme konuşması bulguları ortaya çıkmıştır.

Güdülenme, engeller karşısında davranışın sürdürülmesini sağlayan, bireyi davranışı sürdürmeye karşı hareketlendiren içsel veya dışsal çaba göstermesini gerektiren bir davranış şeklidir (Wheeler, Chiu, Maen ve Bell, 2019: 55). Güdülenme bireyleri canlandırıp onları harekete geçiren bir süreçtir. Örgütlerdeki bireyler güdülenme sayesinde belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik harekette bulunurlar. Oysaki bu çalışmamızda öğretmenlerin güdülenmekte zorluk yaşadıkları ve güdülenmelerini düşüren etmenlerle baş etmekte zorlandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir önceki alt probleminde öğretmenlerin güdülenmesini düşüren mesleğe ilişkin olumsuz söylemler, öğrenci isteksizliği, veli müdahalesi, MEB'in kararları gibi etmenlere ellerinden bir şey gelmediğini, bu durumlar karşısında kabullenme, bir şey yapmama, bekleme ve umursamama gibi davranışlar gösterdiklerini tezin bulgular kısmında görmüştük.

Yazıcı'ya (2009: 40) göre de eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarında biri olan öğretmenlerin, güdülenmeleri eğitimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Çalışmamızın bulgularında öğretmenleri güdüleyen ve güdülenmesini düşüren en önemli

etmenlerden birinin öğrenci olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin dersi sevmesi ve öğrenmeye açık olduğu durumlarda öğretmen güdülenirken, öğrenci isteksizliğini gören öğretmenin güdülenmesi düşmektedir. Ancak bu durum karşısında da öğrenci isteksizliğini değiştirmek amacıyla herhangi bir şey yapmadıkları durumu kabullenerek, sabrederek veya eylemsiz kalarak öğretmenlerin başarılı bir baş etme yöntemi uygulamadığı görülmektedir.

Mitchell'e (1982: 80-81) göre güdülenme çok yönlüdür. Kimi neyin, ne zaman, nasıl güdüleneceğinin bilinmesi gerekir. Öğretmenlerden beklenen sorumlulukların yerine getirilmesi için öncelikle öğretmenlerin güdülenmesi konusunda uygun koşulların sağlanması gereklidir. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin ekonomik, örgütsel, yönetsel ve psikososyal ihtiyaçlarının giderilmesi lazımdır (Sağlam ve Çiçek-Sağlam, 2005: 320). Çalışmamızın bulguları incelendiğinde yöneticilerin öğretmenlerin güdülenmelerini düşüren durumlara karşı çeşitli baş etme yöntemleri izlediği görülmüştür. Öğretmenin güdülenmesini ulaşım sorunlarının düşürdüğünü düşündüklerinden araç sağlama sonucunda güdüleneceklerini beklemektedirler. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere uygun ders planı hazırlama, projelerle ilgilenen öğretmenlere gerekli materyali sağlama, kişiye özel güdüleme konuşmaları yapma ve yaptıkları başarılı işler sonucunda öğretmenlere ödül vererek öğretmenlerin güdülenmesini düşüren durumlarla baş edebileceklerini dile getirmektedirler. Yöneticilerin, öğretmenlere göre daha başarılı ve etkili baş etme yöntemleri kullanarak öğretmene yardımcı olabilecekleri çalışma bulgularında açıkça görülmektedir. Ancak tüm yöneticilerin öğretmenleri mesleki gelişime güdülemek için çalıştığını söylemek gerçekçi olmayacaktır. Öğretmenlerin güdülenmelerini düşüren etmenler arasında yöneticilerin davranış ve tutum göstermiş olması önemli bir bulgudur. Diğer yandan yöneticiler zaten bir şeyler yapmak isteyenlere bir yönetici olarak yapmak zorunda oldukları en basit desteği vermektedirler. Örneğin; yöneticiler lisansüstü eğitim alan öğretmenlere uygun ders planı hazırladığından bahsetmiştir. Zaten bu durum 2547 sayılı kanunun 3/t maddesi gereğince öğretmenlerin yasal hakkıdır. Bununla birlikte genel bir güdüleme, öğretimsel liderlik yapma, okulda farklı topluluklar oluşturarak mesleki gelişim konusunda dinamizm yaratma vb. çalışmalarını vurgulayan bir yönetici ya da öğretmen olmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde katılımcıların öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyecek koşullara (var olan duruma ilişkin, ideal koşullar) ilişkin görüşleri (var olan duruma ilişkin, ideal koşullar) incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini

artıracak olan ideal koşullar mesleki gelişim etkinliğine ilişkin, okula ilişkin, öğretmene ilişkin ve yöneticiye ilişkin etmenler olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenler kategorisinde en çok seminerlerin yüz yüze olması, okuldan ayrı bir zamanda yapılması, eğitimlerin daha faydalı hale getirilmesi ve ulaşım sorununun ortadan kalkması; okula ilişkin etmenler kategorisinde en çok okulda uygulanabilir olması ve çalıştığı okulun farklı olması; öğretmene ilişkin etmenler kategorisinde en çok ailevi yükün azalması ve yöneticiye ilişkin etmenler kategorisinde en çok yöneticinin izin sorunu çıkarmaması, yönlendirmesi, duyuru yapması ve uzman davet edici olması görüşleriyle karşılaşılmıştır. Çalışmaya katılan yöneticiler okula ilişkin etmenler ve yöneticiye ilişkin etmenler olmak üzere iki kategoride görüş belirtmişlerdir. Okula ilişkin etmenler kategorisinde en çok öğretmenin çalıştığı okulun farklı olması ve yöneticiye ilişkin etmenler kategorisinde en çok yöneticinin güdüleyici rolünü kullanması, eksiklikleri gidermesi görüşleriyle karşılaşılmıştır.

Boydak-Özan, Şener ve Polat (2014), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, yüz yüze eğitim yapılması ve yapılan eğitimlerin okullarda uygulanabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca anlatımının monotonluktan çıkması, eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi, grupların homojen olarak ayarlanması ve planlama yapılmasının daha verimli bir eğitimin gerçekleşmesine fayda sağlayacağını dile getirmişlerdir. Demirkol'un (2010) yapmış olduğu çalışmada katılımcılar ideal koşullara ilişkin öncelikle eğitimleri uzman kişilerin vermesi, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim konusunda bilgi sahibi olması, üniversitelerin destek vermesi, okullarda eğitim verecek uzman kişilerin olması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ekinci ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasında da katılımcılar, eğitimcilerin uzman, deneyim sahibi ve meslekî bilgisi yeterli kişiler arasından seçilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda mesleki gelişim etkinliklerindeki konuların öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda olması ve denetlenmesi vurgulanmıştır (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; Çiftçi, 2008; MEB, 2006; Özer, 2004). Öğretmenler mesleki gelişimin ihtiyaç temelli, uygulamaya dönük, uzun süreli, sosyal etkileşimli, veliyle işbirlikli ve aday öğretmene mentor destekli olması durumunda daha ideal olacağını düşünmektedirler. Mesleki gelişimin zorunlu olması mı daha ideal yoksa gönüllü olması mı o konu da bir ikilem söz konusu olduğu belirtilmiştir (Altun ve Yengin-Sarpkaya, 2021).

Bu bulgular araştırmamızdan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleri için ideal koşulların öğretmenlerin güdülenmesini düşüren durumların tam tersi olduğu görülmektedir. Yöneticilerin de öğretmenlerin güdülenmesini düşüren durumlar hakkındaki görüşleri ile ideal koşullara ilişkin görüşlerinin birbirleriyle uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışma kendi içinde tutarlıdır. Elde edilen veriler dikkate alınarak mesleki gelişim çalışmalarının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesinin, çalışmaların verimliliği açısından uygun olacağı düşünülmektedir.

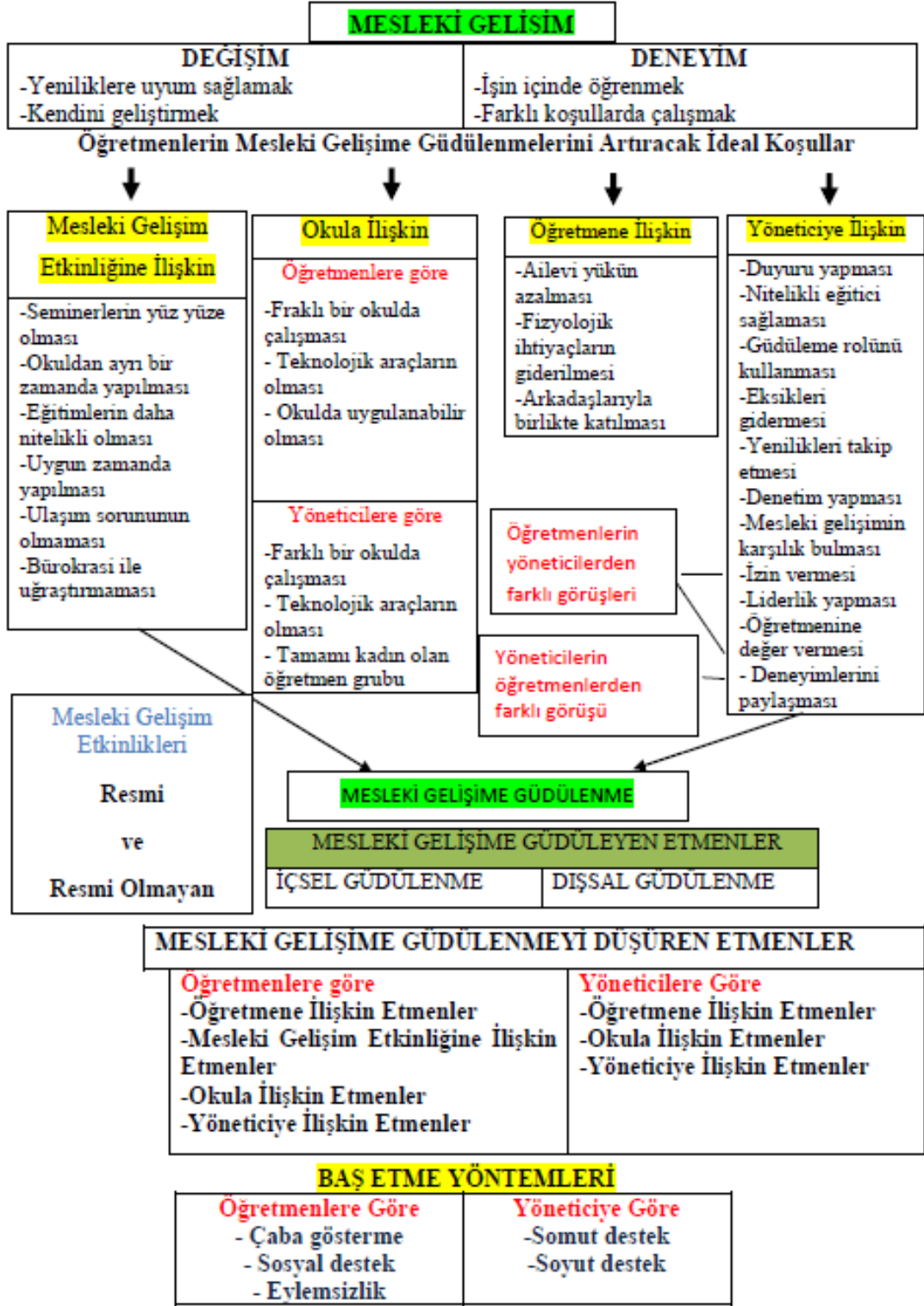


4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinden elde edilen sonuçlarla, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçları araştırmanın alt amaçlarının akışı ile sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak öğretmenlerin mesleki gelişme güdülenmesi olgusunu ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine uygun olarak sonuçlar sıralanmıştır. Bulgulardan elde edilmiş sonuçları yansıtan “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” ve “öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenler”, “öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenler”, “öğretmenlerin mesleki gelişimlere güdülenmeleri artıracak ideal koşullar” ve "mesleki gelişime güdülenme sorunu ile baş etme yöntemleri" olarak yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Şekil 4.1'de sunulmuştur:



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Şekil 4.1’de bulgulardan hareketle oluşturulan sonuçlar özet olarak görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, mesleki gelişim öğretmenlerin ve yöneticilerin tanımlamalarından hareketle değişim ve deneyim olarak nitelendirmek mümkündür. Katılımcıların mesleki gelişimi; yeniliklere uyum sağlamak, kendini geliştirmek, gündemi takip etmek, teknolojiye

ayak uydurmak, kaynak taraması yapmak, mesleki çalışmalar yapmak, öz değerlendirme yapmak, mesleki amaçlarına ulaşmak, işin içinde öğrenmek ve farklı koşullarda çalışmak olarak tanımladıkları görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri resmi ve resmi olmayan mesleki gelişim etkinlikleri şeklinde ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları yöneticilerin, öğretmenlerin katıldıkları resmi olan mesleki gelişim etkinliklerini bildiklerini, resmi olmayanlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermiştir.

Öğretmenler mesleki gelişime içsel ve dışsal olarak güdülenmektedirler. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmeni en fazla mesleki gelişime öğrenmeyi sevme, öğrenciyi geliştirme istekleri ve öğrenci geri bildirimleri güdülenmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimleri için bir şey yaptıklarında yöneticilerinin yapan ile yapmayan arasındaki farkı görmesini ve bu farkın bir sonucu olmasını beklemektedir. Çoğu zaman bu farkı görmedikleri için güdülenmeleri düşmektedir. Ayrıca mesleki gelişimleri sonucunda takdir görmeyi ve ödüllendirilmeyi de bekledikleri çıkan sonuçlar arasındadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda güdülenmelerini düşüren bazı etmenler vardır. Yapılan çalışmada bu etmenler dört kategoride toplanmıştır. Bunlar okula ilişkin, öğretmenin kendisine ilişkin, mesleki gelişim etkinliğine ilişkin ve çevreye ilişkin etmenlerdir. Okula ilişkin etmenler arasında öğrenci isteksizliği, okulun fiziki şartları, yöneticinin izin vermemesi ve yöneticinin takdir etmemesi; kendine ilişkin etmenler arasında ailesel ve çocuk sorumlulukları; mesleki gelişim etkinliğine ilişkin ulaşım sorunları, niteliğinin yetersiz olması, eğitimlerin devamının olmaması ve uygulama alanının olmayışı; çevreye ilişkin mesleğe ilişkin olumsuz söylemler, veli müdahalesi, MEB'in kararları öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşürmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin güdülenmesini olumsuz etkileyen mesleki gelişim etkinliğine ilişkin etmenlerden bahsetmedikleri görülmüştür. Ancak öğretmenler mesleki gelişime güdülenmelerini en çok düşüren etmenler arasında mesleki gelişim etkinliklerinin alanında uzman işler tarafından verilmemesi, alınan etkinliklerin uygulama alanı olmayışı ve eğitimlere giderken yaşadıkları ulaşım sorunlarından bahsetmişlerdir. Bu durum yöneticilerin, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerine nasıl ulaşım sağladıklarını, eğitimlerin içeriğinin nasıl olduğunu ve eğitimcilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların diğer etmenler konusunda benzer görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin güdülenmesini düşüren durumlarla nasıl baş ettikleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar çaba gösterme, eylemsizlik ve sosyal destek olarak üç kategoride incelenmiştir. Yöneticilerin yanıtları ise somut ve soyut destek olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini düşüren durumlarla öğretmenlerin umudunu kaybetmeden fedakârlık göstererek, sabrederek, kendini güdülemeye çalışarak ve sosyal destek alarak ya da sessiz kalıp umursamayarak, bekleyerek, bir şey yapmayarak ve kabullenerek baş etmeye çalıştıkları görülmüştür. Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişiminin düşük olduğu durumlarda somut olarak; ulaşım sorunu olan öğretmene araç gereç sağlayarak, materyal gerektiğinde materyal sağlayarak, mesleki gelişimlerine uygun ders programı hazırlayarak ve ödül vererek; soyut olarak ise ihtiyaç durumunda öğretmenlerine özel güdüleme konuşması ve bireysel rehberlik yaparak, zorlamayarak ve öğretmenine gereken değeri vererek baş etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Son olarak araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini sağlayacak ideal koşullar incelenmiştir. Katılımcıların yanıtları dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; okula ilişkin etmenler, yöneticiye ilişkin etmenler, mesleki gelişim etkinliğine ilişkin ve öğretmene ilişkin etmenler şeklindedir. Öğretmenler ideal koşulların sağlanması için mesleki gelişim etkinliğine ilişkin olarak seminerlerin yüz yüze olması, okuldan ayrı bir zamanda yapılması, eğitimlerin daha nitelikli olması, uygun zamanda yapılması, ulaşım sorununun olmaması, bürokrasi ile uğraştırmaması; okula ilişkin olarak okulda uygulanabilir olması, farklı bir okulda çalışması ve teknolojik araçların olması; öğretmene ilişkin olarak ailevi yükün azalması, fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi ve arkadaşlarıyla katılması; yöneticiye ilişkin etmenler için ise izin vermesi, liderlik yapması, duyuru yapması, nitelikli eğitici sağlaması, mesleki gelişimin karşılık bulması, eksikleri gidermesi, güdüleme rolünü kullanması, yenilikleri takip etmesi, denetim yapması ve öğretmenine değer vermesi önerilerinde bulunmuşlardır. Yöneticiler ideal koşulların sağlanması için okula ilişkin olarak tamamı kadın olan öğretmen grubu, farklı bir okulda çalışması, teknolojik araçların olması; yöneticiye ilişkin etmenler için ise mesleki gelişimin karşılık bulması, deneyimlerini paylaşması, duyuru yapması, nitelikli eğitici sağlaması, denetim yapması, eksikleri gidermesi, güdüleme rolünü kullanması ve yenilikleri takip etmesi önerilerinde bulunmuştur.

İdeal koşulların oluşması için verilen tüm bu önerilere bakıldığında aslında ideal koşulların öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerini düşüren etmenlerin “iyileştirilmiş hali” olduğu görülmektedir. Katılımcılar, var olan koşulları düşünerek ideal koşullara ulaşmışlardır. Bu yanıtları verirken aslında şu anda kendilerini mesleki gelişimden alıkoyan etmenleri düşünüp ne daha iyi olursa katılımları farklı olurdu bu soruya yanıt vermişlerdir. Bu durum ise çalıştıkları okullarda nelerin eksik olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca katılımcılar, yöneticilerin yapması gerekenler konusunda benzer fikre sahiptir. Burada ilgi çekici bir sonuç olarak yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesinde yapacakların ne olduğunu bilip uygulamada eksik olduklarıdır. Çünkü yöneticilerin aynı okulda çalıştıkları öğretmenler, ideal koşulların oluşmasında yöneticilere pek çok görev ve sorumluluk yüklemişlerdir. Bu çıkarımlara ise kendi yöneticilerinden yola çıkarak ulaşmışlardır. Aynı zamanda yöneticiler de öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenebilmeleri için yöneticilere ilişkin etmenler ile ilgili öğretmenlerle aynı yanıtları vermişlerdir. Bu durum yöneticilerin kendilerinin de bildiği sorumluluklarını yerine getirdiklerinde öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerinin artacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin okullarda mesleki gelişime önemli anlamlar yükledikleri, mesleki gelişim konusunda güdüleyici ve güdülenmelerini düşüren etmenler olduğu, güdülenmelerini düşüren etmenlerin varlığı nedeniyle mesleki gelişime güdülenme konusunda kendilerinden, yöneticilerinden, okullarına ilişkin ve mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin nedenlerden dolayı mesleki gelişim etkinliklerine katılmadıkları ve bu durumla baş etme noktasında ellerinden çok fazla bir şey gelmediği görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümü iki kısımda ele alınmıştır. Birinci kısımda uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur. İkinci kısımda da araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

4.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Katılımcıların, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim etkinlikleri olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere mesleki gelişim ihtiyaç analizleri yapılması yoluna gidilebilir.

- Katılımcıların, mesleki gelişim etkinliklerinin okullarında uygulanamamasının güdülenmelerini düşürdüğü görülmüştür. Bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri; öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun ve alınan eğitimlerin okullarda uygulanabilir nitelikte olması önerilebilir.
- Çalışmamızın mesleki gelişimin ideal koşullarına ilişkin katılımcı bulguları dikkate alınarak mesleki gelişimin sürekli, okullarda yaşanan sorunlara odaklı, okul düzeyinde, eğitim- öğretim yılı içinde ve öğretmenlerin istekli katılımları sağlanarak yapılması düşünülebilir.
- Çalışmamızda katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinin nitelikli eğitimciler tarafından verilmediğini düşündükleri için güdülenmelerinin düştüğü görülmüştür. Bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin alanında uzman eğitimciler tarafından yapılması önerilebilir.
- Çalışmamızda katılımcıların mesleki gelişime güdülenmesini düşüren etmenlere bakıldığında evrak işlerini, zaman kaybı ve kırtasiyecilik olarak gördükleri görülmüştür. Bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin bürokrasi işlerinin azaltılması yoluna gidilebilir.
- Öğretmenler, mesleki gelişime güdülenmelerin yöneticilerin izin vermemesinin düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlere yöneticileri tarafından kolaylıklar sağlanması önerilebilir.
- Çalışmamızda katılımcıların mesleki gelişime katılan ile katılmayan öğretmen arasında bir fark olmadığını gördükleri için mesleki gelişime güdülenmelerinin düştüğü görülmüştür. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlere ek avantajlar sağlanarak mesleki gelişime güdülenmeleri sağlanabilir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlere sunulan ek avantajların bu etkinliklere katılan ve katılmayan öğretmen arasındaki farkı ortaya koyan nitelikte olması düşünülebilir.
- Çalışmamıza katılan öğretmenler üzerlerinde çok fazla iş/ders yükü olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin ders yükünü azaltarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmeleri için zaman oluşturması önerilebilir.
- Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin, yönetici desteğine ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin destekleyici ve güdüleyici bir

rol sergileyerek öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması için ders programlarını uygun şekilde ayarlaması önerilebilir.

- Çalışmamızın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapması gerekenler arasında okul yöneticileri görüşlerine göre öğretmenlere mesleki gelişimleri için kendi alanlarındaki akademik yayınları takip etmesi, kitap okuması ve bir müzik aleti çalması önerilebilir.
- Çalışmamızda katılımcıların, lisansüstü eğitimlerin kariyer basamaklarında tek başına yeterli olmaması sebebiyle lisansüstü eğitimlere güdülenmelerinin düştüğü görülmüştür. Şu anda Türkiye’de öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi tek başına bir anlam taşımamaktadır. Bu da lisansüstü eğitimler konusunda öğretmenlerin güdülenmesini düşürmektedir. Öğretmenlere lisansüstü eğitimler almaları için daha fazla teşvik yapılması düşünülebilir.
- Çalışmamızda öğretmenler, denetim yapılmamasının mesleki gelişime güdülenmelerini düşürdüğünü ifade etmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin teoride kalmaması için eğitimler sonrasında denetimler yapılması yoluna gidilebilir.
- Çalışmamızda katılımcıların, öğretmenlik mesleğine karşı yapılan olumsuz söylemleri öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleri önünde bir engel olarak ifade ettikleri görülmüştür. Politikacıların öğretmenlik mesleğine karşı yaptıkları olumsuz söylemler çevrenin öğretmenlik mesleğine bakış açısını değiştirip öğretmenlerin güdülenmesini düşürdüğünden medyada yayınlanan bu tür haberlerin kaldırılması önerilebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

• Bu çalışma yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde durmuştur. Ancak okul yöneticilerinin de mesleki gelişimleri oldukça önemlidir. Onların üzerinde de mesleki gelişime güdülenmeleri ve güdülenmelerini düşüren etmenler hakkında görüşlerinin alındığı nitel bir çalışma yapılabilir.

- Öğretmenleri mesleki gelişime güdüleyen etmenlerin farklı bir bakış açısıyla ortaya konması açısından mesleki gelişime güdülenmiş, mesleki gelişim etkinliklerine düzenli katılan bir çalışma grubuyla nitel bir çalışma yapılabilir.

- Çalışma bulgularında öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yapmakta olduğu resmi olmayan çalışmaları yöneticilerin bilmedikleri ortaya konmuştur. Bu durumun nedenlerinin araştırıldığı bir nitel çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma resmi okullarda yürütülmüştür. Özel okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmelerinin nasıl olduğu incelenebilir.
- Bu araştırma ortaokullarda yürütülmüştür. Farklı kademelerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin olduğu bir çalışma grubuyla yürütülebilir.



5. KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (2016). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi
- Ağaoğlu, E. (2014). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 183-196). Ankara: Pegem Akademi
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli), *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(14), 1-33. DOI: 10.14507/epaa.v20n14.2012
- Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. ve Lima, I. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 127-136.
- Altun, B. ve Yengin- Sarpkaya, P. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303. DOI:10.14687/jhs.v17i1.5880.
- Altun, B. ve Yengin- Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 18 DOI: 10.26466/opus.932403
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15, 111-137.
- Ankara, E. ve Aykaç, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *15. Uluslar arası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, s.367-381.
- Apaydın-Şen, H. (2017). *Öğretmenlerin güdülenme türünün, kullandıkları duygusal emek stratejilerinin ve yordayıcılarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Programı, Ankara

- Arslan, H. (2016). Okul işletmesinin yönetimi. (Ed. Ruhi Sarpkaya) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde*, s.352-375, Ankara: Anı Yayıncılık
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34
Doi: 10.14689/ejer.2015.60.2
- Aslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Teachers' determination of needs and expectations of professional development, *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- ATCS, (2010). Assessment and teaching of 21st century skills. 20 Haziran 2022 tarihinde https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21stcentury-skills.pdf adresinden erişilmiştir.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının Değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Ball, D., ve Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners. In (Eds. L. Darling- Hammond ve G. Sykes), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 167-178.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Barbuto, J. E., Jr. (2006). Four classification schemes of adult motivation: current views and measures. *Perceptual and Motor Skills*, 102 (2), 563-575.

- Basikin, B. (2020). English teachers' motivation for a professional development program: Perspectives of self-determination theory, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1):36-45 DOI:10.17509/ijal.v10i1.24982
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi
- Başer, N., Narlı, S., ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bayrak, M. (2021). *Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerine bir olgubilim çalışması*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. DOI: 10.14221/ajte.2009v34n1.2
- Bayrakçeken, S. Oktay, Ö, Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Beyer, L. (2002). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28, p. 239-245.
- Bilge, B. (2015). *Bir lider olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Düzce
- Bilge, B. ve Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 278- 303
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge Taylor and Francis.
- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul

- Boudreaux, M. K. (2015). An examination of principals' perceptions of Professional development in an urban school district. *Journal of Education ve Social Policy*, 2(4),27-36.
https://www.researchgate.net/profile/Mary_Boudreaux2/publication/302939641_An_Examination_of_Principals'_Perceptions_of_Professional_Development_in_an_Urban_School_District/links/5733c7dd08ae9ace840740da/An-Examination-of-PrincipalsPerceptions-of-Professional-Development-in-an-Urban-School-District.pdf
- Boydak- Özkan, M., Şener, G., ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167- 180. <http://doi.org/10.12780/UUSBD401>.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında Öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Can, H., Aşan- Azizoğlu, Ö. ve Miski-Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış*, Siyasal Kitabevi: Ankara
- Can, N., (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*,155-156. 11.05.2022 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm sitesinden indirilmiştir.
- Can, T. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Carr, M., McGee, C., Jones, A., McKinley, E., Bell, B., Barr, H. et al. (2000). *The effects of curricula and assessment on pedagogical approaches and on educational outcomes*. Wellington: Ministry of Education.
- Celep, C. (1999). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*. 56-62.

- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., ve Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 165-173. [https://doi.org/ 10.1016/j.tate.2010.07.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013)
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Corcoran, T.B. (1995). Helping teachers teach well: Transforming Professional development. *CPRE Policy Briefs*, RB-16, 1-11.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge-The Open University.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Sage Publications: USA
- Cushman, K. (1992). The essential school principal: A changing role in a changing school. *Coalition of Essential Schools*, 1-11.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Çalışıcı- Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405- 432.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de milli eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine Verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156. <https://doi.org/10.13114/MJH.2017.326>.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., ve Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., ve Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 403-415.
- DeCenzo, D. A. ve Robbins, S. P. (2005). *Human resource management*. 8th Edition, John Wiley ve Son, New York.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 158-173.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. (Ed. Ruhi Sarpkaya) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde*, s.89-136, Ankara: Anı Yayıncılık
- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Dodman, S. L. (2021). Learning, leadership, and agency: a case study of teacher-initiated professional development. *Professional Development in Education*, Vol 48(3), 398-410. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1955731>
- Doğan, E. A. (2015). *Örgüt kültürünün çalışan motivasyonuna etkileri: belediyeçilik Sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- DPT, (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25 (2), 27-37.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (1), 70-91.

- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68-76.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 94-108.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime Yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 37, 73-92. DOI:10.14582/DUZGEF.2020.142
- Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli Eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12).
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. (Eds. Ali Ersoy ve Ahmet Saban) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde Ankara: Anı Yayıncılık
- EURYDICE (2010). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi 2008/09*. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf Erişim tarihi: 23.01.2022.
- Evren, H. U. (2019). *Öğretim elemanlarının bakış açısıyla örgütsel sessizlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Foster, L. (2007). Changing secondary school leaders' role in public education, changing role of the middle level and high school leader: learning from the past—preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*: 1-4.

- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL*, 16(1), 21-28.
- Gaible, E., ve Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. *Online Submission*. 15.12.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/264978664_Using_Technology_to_Train_Teachers_Appropriate_Uses_of_ICT_for_Teacher_Professional_Development_in_Developing_Countries/link/5424108b0cf238c6ea6e8cc5/download adresinden indirilmiştir.
- Ganser, T. 2000. "An ambitious vision of professional development for teachers". *In: NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gemeda, F. T., ve Tynjälä, P. (2015). Exploring teachers' motivation for teaching and professional development in Ethiopia : Voices from the field. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 169–186. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i2.7459>.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon- Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria: ASCD
- Gorozidis, G.S, ve Papaioannou, A.G. (2016). Teachers' achievement goals and self determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 172, 237-252.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296.
- Gözler, A., ve Özmen, F. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin güdüleme rolleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (1), 66-79.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Kentucky: Corwinpress.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 61-85.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 72-94.
- Gümüş, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8089>.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3), 45-54.
- Güvenç, H. (2015). The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 15(3), 647-657.
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N. E. A.*, 65(1):74-77.
- Hauser L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Market*, 9/4 239-246.
- Helvacı, M.A. ve Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 300-322.
- Henning, G. W., Kennedy, D. F., Cilente, K. M., ve Sloane, T. M. (2010). Professional development needs for new residential life professionals. *Journal of College ve University Student Housing*, 37(2), 26-37.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.

- Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher Professional development*.02.01.2022tarikhindehttp://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.601.6343verep=rep1vetype=pdf adresinden indirilmiştir.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2013). *Educational administration theory, research and practice*. McGraw-Hill Companies: United States of America.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *In Teaching And Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- ISTE. (2000). *National educational technology standards for teachers*. U.S ve Canada: Intel.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim etkinlikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 41-56.
- Jacob, R., Hill, H. ve Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10:2, 379-407, DOI: 10.1080/19345747.2016.1273411.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2007). An analysis of changing roles of school administrators in forming a new school culture in learning organizations. *World Applied Sciences Journal*, 2, 734-740.
- Karabenick, S.A. ve Conley, A. (2011). *Teacher motivation and professional development: A guide to resources*. Math and Science Partnership. Motivation Assessment Program. University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109.
- Katz, R. L. (1974). *Skills of an effective to administrator*. Harvard Business Review
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen mesleki gelişimi etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. Seta /Analiz, 266.
- Kocabaş, İ. ve Yinci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorlük: Mentorlüğün eğitimde kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık

- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Kurt, T. (2005). Herzberg' in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 285-299.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4).
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 3(2), 157-189. doi:10.1016/0030-5073(68)90004-4.
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., ve Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: Evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105-131.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 1-6.
- Luthans, F. (2011), *Organizational behavior*. 12th Edition, NewYork: McGrawHill Inc.
- McMillan, D., McConnell, B. ve O'Sullivan, H. (2016). Continuing Professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development In Education*, 42 (1), 150-167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- MEB. (2006a). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2006b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 20 Aralık 2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel programının verimliliğinin değerlendirilmesi: (1 Eylül 2007- 30 Haziran 2008 Dönemi Pilot Uygulama)* Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB. (2010). *Öğretmen yeterlikleri ve okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 15 Aralık 2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete (28758).
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete (29072).
- MEB. (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi (2014- 2018)*.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 3 Ocak 2022 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MMESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi (2017-2023)*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 19 Ocak 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RGYlan-_26.07.2017.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2021). *Milli eğitim şuraları*. 27 Ocak 2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2022). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*, Resmi Gazete (31833)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass A Wiley Imprint: San Francisco
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 19 Ocak 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf adresinden alınmıştır.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *The Academy of Management Review*, 7(1), 80-88.

- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters. Learning forward.* 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056
- Morrison, E. W. ve Milliken F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi:10.2307/259200.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness.* OECD, 1-65
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior (7th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- NASSP. (2007). *Changed Role—Preparing for the future, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past—Preparing for the future.* National Association of Secondary School Principals, 61-63
- Nayir, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and teachers' organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 97-116
- Nottingham, J. E. (1998). Using self-reflection for personal and Professional development in student affairs. *New Directions for Student Services*, (84), 71-81.
- Okçu, V. (2020) Vizyoner liderlik. *Liderlik kuram- araştırma-uygulama* içinde, (Ed. Kürşad Yılmaz), 759-776, Ankara: Pegem Akademi
- Oluk, S., ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Araştırma Raporu, Organisation for Economic Co-operation and Development. 18.01.2022 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.* OECD.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. 20 Haziran 2022 tarihinde https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass2030/OECD_Learning_Compact_2030_Concept_Note_Series.pdf adresinden alınmıştır.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim ilk kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17: 134 – 141
- Owen, S. (2003). School-based professional development—building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 102-128.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*. 30(1), 89–100.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 4(8).
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss.195-216). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi: Eskişehir.
- Özer, B. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi*. Yüksel Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun
- Özer, B., Can, T. ve Duran, V. (2020). Development of an individual Professional development plan proposal that is based on continuing professional development needs of teachers, *The European Educational Researcher* DOI : 10.31757/euer.334
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir Araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.

- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa. Ekin Yayınevi
- Özmuş, M. (2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *Education Sciences*, 6(1), 394-405.
- Partnership for 21st Century Skills-P21. (2009). P21 framework definitions. 20 Haziran 2022 tarihinde <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Petrie, K., ve McGee, C. (2012). Teacher Professional Development: Who is the learner?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2).
- Pintrich, P. R., Meese, J. ve D. H. Schunk. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications 4th Edition*. Pearson: America.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107:4, 23- 29, DOI: 10.3200/AEPR.107.4.23-29
- Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. In R. Valle ve S. Halling (Eds.), *Existential phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41- 60). New York: Plenum. doi:10.1007/978-1-4615-6989-3_3.
- Ransdell, L. B. (2014). *Women as leaders in kinesiology and beyond: smashing through the glass obstacles*. *Quest*, 66.150-168
- Reese, S. (2010). *Bringing effective professional development to educators. Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43. 24.01.2022 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ryan, R. M., ve Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*. (50), 550–558.
- Sağlam, M. ve Sağlam- Çiçek, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sahid, A. (2004). The changing nature of the role of principals in primary and junior secondary schools in South Australia following the introduction local school management (Partnerships 21). *International Education Journal*, 4 (4),144-153.

- Saleem, A., Gül, D. R. ve Dogar, A. A. (2021). Effectiveness of continuous Professional development program as perceived by primary level teachers. *Elementary Education Online*, doi:10.17051/ilkonline.2021.03.06.
- Sanders, W. L., ve S. P. Horn. (1998). Research findings from the tennessee value added assessment system (TVAAS) Database: Implication for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12 (3): 247–256.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemede içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 95-105.
- Sarpkaya, R. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Scales, P., Pickering, J., ve Senior, L. (2011). *Continuing professional development in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK).
- Schwartz, R. A., ve Bryan, W. A. (1998). What is professional development? *New Directions for Student Services*, 3(84).
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203–210.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4):597-620. DOI:10.1080/19415257.2010.489802
- Sıcak, A., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Smit, P.J., Cronje G.E., Brevis T. ve Vrba M.J. (2011). *Management principles: A contemporary edition for Africa. 5th edition*. Cape Town: Juta Publishers.

- Stone, A. (2014). *Naspa's new professionals institute: exploring the personal and professional impact of a two-day, intensive professional development experience*. Yüksek Lisans Tezi. University of Nebraska – Lincoln.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching and learning. strategies and techniques*. Foreword by Karen Osterman Fourth Edition. California: Corwin Press.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, 243-260.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri bir model*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- TALIS. (2018). Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Taylor, B. M., Pressley, M., ve Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*, Pegem Akademi: Ankara
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- The Alberta Teachers' Association. (2016). *PD activities for professional growth*. 25.01.2022 tarihinde <https://www.teachers.ab.ca/For%20Members/Professional%20Development/Pages/In dex.aspx> adresinden alınmıştır.
- Tınar, M. Y. (1988). İş davranışlarını açıklama yeterliliği açısından güdülenme kuramları. *DEÜ İİBF Dergisi*, 3(2), 1-20.

- Tosuncuoğlu, İ. (2016). Öğretmen yetiştirme ve İngilizce bölüm öğrencilerinin istihdama ilişkin düşünceleri: Nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 608- 616.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 18-22. 11 Şubat 2022 tarihinden <<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5274/1437>> adresinden alınmıştır.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160.
- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform, connections, *Southwest Educational Development Lab., Austin, TX*. 1(4), 1-8.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Usdan, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. *Institute For Educational Leadership*, 1-24.
- Uştu, H., Mentiş-Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106.
- Ünsar, A., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 248-262.
- van Driel, J. H., Meirink, J., van Veen, K., ve Zwart, R. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vrba, M. J., ve Brevis, T. (2014). Workforce motivation. *Contemporary management (Ed. Tersia Brevis)* içinde, s. 471-492. Cape Town: Juta.

- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40 (3), 488-504.
- Wheeler, L. B., Chiu, J. L., Maeng, L., ve Bell, R. L. (2019). Research and practice an exploratory study of teaching assistants ' motivation for inquiry-based teaching in an undergraduate laboratory context. *Chemistry Education Research and Practice*,1,53–67. <https://doi.org/10.1039/c8rp00157j>
- Yağar, F. ve Dökme, S., (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3): 1-9 Derleme.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33-46.
- Yengin- Sarpkaya, P. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1785-1822. DOI: 10.26466/opus.885162
- Yeni, G. (2020). 21. Yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2).
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, B. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlik ve Meslek Ahlakı*. Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98 – 119.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yılmaz, K. (2021). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zencirkıran, M. ve Keser, A. (2018). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Dora Basımevi

- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Larchmont: Eye on Education.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, Isparta
- Zhang, X., Admiraal, W. ve Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education For Teaching*, 47(5), 714-731.

